

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2005*

*Läroarbete*

## **¿Que? Was? Quoi? Che?**

- En studie av elevers muntliga förmåga i  
klassrummet

**Författare**  
Linda Kinberg

**Handledare**  
Joachim Liedtke

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**

# ¿Que? Was? Quoi? Che?

- En studie av elevers muntliga förmåga i klassrummet

## **Abstract**

Syftet med uppsatsen är att undersöka språkundervisningens upplägg och innehåll i ett antal klasser på gymnasiet. Målet är att få en bild av lärare och elevers uppfattning om kunskapsnivåer inom språket och olika studiemetoder, för att sedan jämföra resultaten med språkforskaren Stephen D. Krashens hypoteser. I vilken mån kan exempelvis elever på steg 2, 3, 4 och 5 tillämpa språket praktiskt?

I den empiriska granskningen används enkätundersökningar. Det alternativet valdes för att kunna täcka in ett förhållandevis stort antal intervjupersoner. Totalt deltar 53 elever och lärare i enkäten.

Resultaten från undersökningen visar att elever på gymnasiet som studerar ett främmande språk har en svag muntlig förmåga att förmedla sig på målspråket. Enkätundersökningen pekar också på att språk lärs ut i glosor oftare än i hela meningar. I undersökningen uttrycker en klar majoritet av eleverna dessutom att de lär sig språket bättre om de får påverka lektionsplaneringen.

Sökord: Främmande språkinläring, språkfärdighet, muntlig kompetens, elevinflytande, Krashen

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INTRODUKTION	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte	4
1.3 Metod	5
2 TEORIDEL	8
2.1 Val av teori	8
2.2 Lpf 94	8
2.3 Kursplan för moderna språk	9
2.4 Krashen och inläring av främmande språk	12
2.4.1 The Acquisition-Learning Hypothesis	13
2.4.2 The Natural Order Hypothesis	14
2.4.3 The Monitor Hypothesis	14
2.4.4 The Input Hypothesis	15
2.4.5 The Affective Filter Hypothesis	16
2.5 Min syn på språkinläring och Krashens idéer	17
3 ANALYS AV RESULTATET FRÅN ENKÄTER	22
3.1 Elevenkät	22
3.1.1 Samtal kring språkinläring	22
3.1.2 Elevinflytande på lektionerna	23
3.1.3 Fördelar och nackdelar med elevinflytande	24
3.1.4 Hur målspråket lärs in	25
3.1.5 Läxläsningens effekt	26
3.1.6 Praktiskt tillämpning av målspråket	26
3.1.7 Elevers muntliga förmåga	27
3.1.8 Att studera målspråket utanför ordinarie lektionstid	28
3.1.9 Elevernas utveckling inom målspråket	29
3.2 Lärarenkät	30
3.2.1 Samtal kring språkinläring	30
3.2.2 Elevinflytande på lektionerna	31
3.2.3 Fördelar och nackdelar med elevinflytande	31
3.2.4 Hur målspråket lärs in	32
3.2.5 Läxläsningens effekt	32
3.2.6 Praktiskt tillämpning av målspråket	33
3.2.7 Elevers muntliga förmåga	34
3.2.8 Elevernas utveckling inom målspråket	34
4 DISKUSSION	36
4.1 Diskussion kring enkäterna	36
4.2 Mina erfarenheter-avslutande kommentarer	38
4.3 Teorikritik	39
4.4 Källkritik	40
SAMMANFATTNING	41
KÄLLFÖRTECKNING	42
BILAGOR	43
Bilaga 1. Elevenkät	43
Bilaga 2. Lärarenkät	44

# 1 INTRODUKTION

## 1.1 Bakgrund

Vad påverkar språkinläring och språkutveckling i ett främmande språk? Är undervisningens utformning, det egna engagemanget, praktisk tillämpning av det främmande språket och olika inlärningsstilar av betydelse? Dessa frågor är viktiga både för språklärare och för studenter som läser ett främmande språk.

När jag läste tyska som B-språk på grundskolan funderade jag över varför jag inte lärde mig att prata språket. På lektionerna talade min lärare svenska, vi läste tyska texter och lärde oss sedan nya ord hämtade ur en gloslista. När jag lärde mig spanska på gymnasiet såg undervisningens upplägg inte annorlunda ut. Språken studerades på svenska, och grammatiken detaljstuderades noggrant. Språkundervisningen var upplagd såsom andra ämnen på skolan. Min erfarenhet från mina tre VFU-perioder är att det fortfarande ser ut så här på många skolor idag. Språkelever lämnar skolan och kan inte prata målspråket.<sup>1</sup>

Som språklärare är det viktigt att veta hur inlärningsprocessen inom språk ser ut så att eleverna erbjuds den bästa möjliga undervisningen. I den senaste läroplanen Lpf 94 får elevens förutsättningar till lärande en central roll, liksom deras möjlighet att utöva inflytande på undervisningen.<sup>2</sup> Jag tror att om elevers påverkan ökar i klassrummet, om de känner sig delaktiga och säkra – kommer de att förvärva språket bättre. Det är också min uppfattning att om språkläraren och inlärarna sätter den kommunikativa kompetensen i fokus framför den mer teoretiskt upplagda undervisningen får inläraren på så vis användbara redskap för att lära sig målspråket bättre. Inom språkforskningen har jag valt att studera Stephen D. Krashen som är professor i pedagogik och verksam vid University of Southern California. Krashen är den språkforskare som har gjort störst intryck på mig. Han har också påverkat många språklärares sätt att se på undervisningen och språkets praktiska betydelse i klassrummet.<sup>3</sup>

## 1.2 Syfte

Uppsatsen syftar till att undersöka språkundervisningens upplägg och innehåll i ett antal klasser på gymnasiet. Målet är att få en bild av lärare och elevers uppfattning om

---

<sup>1</sup> Målspråket betyder det språk som lärs in, enligt *Gy2000:18. Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. 2000:29

<sup>2</sup> Lärarnas Riksförbund, *Läraryboken*, under avsnittet Lpf 94, 2003:47-48

<sup>3</sup> Gunnar Tingbjörn, *Svenska som andraspråk. Lärarybok 1. En introduktion*, 1994:97

kunskapsnivåer inom språket och olika studiemetoder, för att sedan jämföra resultaten med Stephen D. Krashens hypoteser. I vilken mån kan elever som har studerat språket mellan två och sex år, som alltså är på steg 2, 3, 4 eller 5 tillämpa språket praktiskt? (De så kallade stegen förklaras närmare på sidan 11.) Kan elevernas muntliga färdigheter anses vara tillfredsställande enligt Lpf 94 och kursplanen för moderna språk? Och kan en del av förklaringen till resultatet, utifrån Krashens perspektiv, anses ligga i undervisningens utformning?

### 1.3 Metod

De uppgifter som ligger till grund för studien har samlats in genom en enkätundersökning. Jag valde denna metod för att kunna täcka in ett förhållandevis stort antal intervjupersoner. Enkäten består av både öppna och slutna svarsfrågor.<sup>4</sup> De slutna svarsfrågorna preciseras dessutom med ett öppet svar. På så vis gavs deltagarna möjlighet att även uppge personliga svarsalternativ samtidigt som de kunde ge friare komplement till sina slutna svar.

Deltagarna i studien består av lärare och elever som har fått delvis samma frågor men ur olika synvinklar. Skillnaden är att läraren svarar på frågor kring lärandesituationen och eleverna medan eleverna besvarar frågor kring den egna lärandesituationen och läraren. Undersökningstillfället sträcker sig över en period på fem veckor. Totalt delades 70 elevenkäter ut och 20 lärarenkäter. Vid undersökningstillfället togs hänsyn till lärarnas kön, och i största möjliga mån fördelades enkäterna lika mellan kvinnliga och manliga lärare. Bland eleverna togs det mindre hänsyn till kön då det redan på förhand var känt att språkklassrummen var könsblandade. Av de totalt 90 enkäterna besvarades 53, varav 44 av elever i varierande ålder mellan 16 och 19. Nio lärare besvarade enkäten, varav fem män och fyra kvinnor i ålder mellan 28 och 65. Eleverna fick enkäterna av sina språklärare, och lärarna fick dem antingen i sitt fack på skolan eller via e-post.

De 44 eleverna läser ett främmande språk, tyska, spanska, italienska eller franska på steg 2, 3, 4 eller 5. Det innebär att eleverna har läst målspråket i två, tre, fyra, fem eller sex år. Eleverna har antingen angivit att de är på en viss språklig nivå, steg eller att de läst språket ett visst antal år. (Se kartan under rubriken 2.3 Kursplan för moderna språk s.11) Samtliga svar har här omvandlats till elevens språkliga steg på gymnasiet under den aktuella undersökningen för att

---

<sup>4</sup> Med öppna frågor menar jag frågor som saknar svarsalternativ, enligt Jan Trosts beskrivning i *Enkätboken*, 2001:55

underlätta analysen av enkäterna. Totalt har 44 elever och nio lärare på tre olika skolor i södra Sverige deltagit i undersökningen.

Anledningen till bortfallet är att många elever under perioden var på praktik eller frånvarande på grund av sjukdom. Skälet till att drygt hälften av språklärarna inte svarade är i många fall knutet till arbetsbörda. När jag gjorde enkätundersökningen ansträngde jag mig för att få alla 20 lärare att delta. Jag skickade e-brev, skrev lappar till dem och jagade dem både på deras kontor och i personalrummet. Mina påtryckningar hjälpte inte och elva språklärare hänvisade till tidsbrist och skickade aldrig in sina svar.

Enkätfrågorna var utformade för den aktuella situationen och byggde på kunskap om teorier och forskning inom språkinläring, i huvudsak Krashen. Enkäten utformades för att i huvudsak behandla fyra områden: medveten språkinläring, elevdeltagande i undervisningen, praktiskt användande av målspråket och inlärningsprocessen. (Se bilaga 1 och 2)

Exempel på frågor som förekom i enkäten till eleverna är ”Har din språklärare diskuterat språkinläring med er i klassrummet?” och ”Tillämpar ni det främmande språket praktiskt i undervisningen?” Det fanns även frågor där deltagarna skulle gradera den egna kunskapen inom målspråket. Alternativen här var *flytande*, *mycket bra*, *bra* och *hjälpigt*. Exempel på frågor hämtade ur lärarenkäten är ”Vilka fördelar och nackdelar ser du med att eleverna är med och påverkar språkinläringen i undervisningen?” och ”Anser du att *alla* elever i din klass praktiskt kan tillämpa målspråket?”

Vid utformningen av enkäten uppstod vissa spörsmål kring hur frågorna skulle formuleras för att i möjligaste mån bli förstådda och besvarade på ett rättvisande sätt. Det kunde inte heller uteslutas att något svarsalternativ hade glömts bort. Dessa problem hanterades genom en pilotstudie, där två språklärare och en elev studerade respektive enkätfrågor och kommenterade dem.

Därefter omarbetades enkäten och några frågor tydliggjordes. Exempelvis pekade lärarna på att det borde finnas fler öppna svar kopplade till de slutna *ja*- och *nej*svaren. Frågorna omarbetades i båda enkäterna för att förenkla arbetet med att studera och jämföra elevers och lärares svar efter undersökningen. Ingen av de medverkande i pilotstudien deltog i undersökningen som ligger till grund för mina slutsatser.

Enkätsvaren har sammanställts efter ja- och nejsvar. De öppna svarsfrågorna har studerats och kategoriserats efter snarlika svar och därefter analyserats. Granskningen av enkäterna redovisas längre fram i uppsatsen tillsammans med yttranden från enkäterna. Syftet med att plocka ut enstaka uttalanden från enkäterna är att ge en tydlig antydning om hur enkätdeltagarna funderar kring frågorna vid denna tidpunkt. Enkätfrågorna finns som bilagor sist i uppsatsen. Innan jag diskuterar enkätundersökningen i empiridelen, vill jag gärna diskutera den teoretiska bakgrunden till min undersökning.

## 2. TEORIDEL

### 2.1 Val av teori

I boken *Nya erfarenheter i språkundervisningen. Tolv artiklar om forskning och klassrumserfarenheter* skriver Inger Bergström ”Det var inte så länge sedan man trodde att allt som lärdes ut i klassrummet också lärdes in av eleverna /.../.”<sup>5</sup> På samma sida fortsätter hon ”De flesta språklärare är nog numera medvetna om att bristande inläring inte har sin huvudsakliga grund i 'lättja' utan snarare i att vi lärare inte vet så mycket om hur en elev lär sig språk.”<sup>6</sup>

Inläring är komplex och bidragen till forskning inom språkinläring är många. Under arbetet med uppsatsen har jag valt att studera språkforskaren Stephen D. Krashens teorier om inlärningskeendet vid främmande språk. Krashen är den språkforskare som, enligt mig, bäst har vågat släppa fokus på teoretiska studier kring ett främmande språk och istället försöka se till hur inlärares praktiskt kan lära sig ett nytt språk. Jag avser att förklara huvuddragen i hans hypoteser och sedan granska i vilken mån de tillämpas i inläringssituationen såsom den framstår i mina enkäter.

### 2.2 Lpf 94

I 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, står att ”ett internationellt perspektiv i undervisningen är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang, för att skapa internationell solidaritet och för att förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser.”<sup>7</sup> Vidare står det att läraren ska se till att eleven får stöd i sitt språk – och i sin kommunikationsutveckling. Läraren ska även skapa en balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevernas lärande.<sup>8</sup> Dessa riktlinjer ser jag som särskilt relevanta och meningsfulla för språklärare, som jag, med tanke på dagens globalisering, upplever har ett ökat ansvar för att faktiskt lära eleverna att kommunicera på målspråket – inte bara i skrift utan även muntligt.

---

<sup>5</sup> Bergström Inger, *Nya erfarenheter i språkundervisningen. Tolv artiklar om forskning och klassrumserfarenheter*, 1995:1

<sup>6</sup> Bergström, 1995:1

<sup>7</sup> *Läraryboken*, under avsnittet Lpf 94, 2003:49

<sup>8</sup> *Läraryboken*, 2003:55



### 2.3 Kursplan för moderna språk

Utbildning i moderna språk syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Det säger Skolverket i språkhäftet *Gy2000:18*.<sup>9</sup> Boken fungerar som språklärares manual, innehållande bland annat kursplaner och betygskriterier för grundskolan och gymnasiet. Häftet inleds med ett kapitel om språk och språkinläring, där författaren Per Malmberg studerar de moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och fram till år 2000 då kursplanreformen 2000 genomfördes.<sup>10</sup>

De språkkursplaner vi har idag är ett resultat av riksdagens beslut 1991 om en reformering av gymnasieskolan. Till skillnad från tidigare, talade man nu om en kursmodell som skulle ge ”större flexibilitet och möjlighet att anpassa utbildningen till elevernas och arbetslivets önskemål.”<sup>11</sup> Med skolreformen lades ambitionsnivån gällande språkstudier högre jämfört med Lgy 65 och Lgy 70. Tanken var att elever vid utbildningens slut skulle kunna prata det främmande språket, en ambition som tydligt uttryck i den kursplanen. Orsaken är särskilt Sveriges vidgade internationella kontakter som kräver goda språkkunskaper.<sup>12</sup> I exempelvis samhällsvetenskapsprogrammets nya program mål betonas språk så här: ”Skolan skall ansvara för att eleverna vid fullföljd utbildning: kan använda engelska och andra främmande språk på ett funktionellt sätt i tal och skrift inom det samhällsvetenskapliga området och i andra sammanhang.”<sup>13</sup>

Regeringens mål var att ”låta elevernas studier börja på var och ens egen kunskapsnivå, varigenom anknytningen till grundskolan blir lättare”.<sup>14</sup> Tanken med det nya kursplanssystemet var att det skulle vara lättare att avläsa elevernas färdighets- och kunskapsutveckling i språk.<sup>15</sup>

I min uppsats har jag i synnerhet studerat två stycken ur språkhäftet: att bedöma språkfärdighet och kursplaner för gymnasieskolan. Det är främst dessa avsnitt i boken som tar upp elevernas tänkta muntliga kompetens vid fullföljd utbildning. På flera håll i boken betonas den muntliga färdigheten inom moderna språk som ett viktigt inslag – både i

---

<sup>9</sup> *Gy2000:18, Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. 2000: 66 och 111

<sup>10</sup> *Gy2000:18, Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 2000:7

<sup>11</sup> *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasiet, komvux, gymnasiesärskola och särsvux*, 1993:7

<sup>12</sup> *Gy2000:18, Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 2000:19

<sup>13</sup> *Gy2000:18, Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 2000:20

<sup>14</sup> *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasiet, komvux, gymnasiesärskola och särsvux*, 1993:32

<sup>15</sup> *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasiet, komvux, gymnasiesärskola och särsvux*, 1993:31-32

grundskolan och i gymnasiet. Här kommer jag att fokusera på gymnasiet eftersom jag själv ska arbeta som språklärare på gymnasienivå.

I kursplan för moderna språk står det vidare att skolan i sin undervisning ska sträva efter att eleven:

- ”utvecklar sin förmåga att kommunicera och interagera på språket i skiftande sammanhang kring varierande frågor och i olika situationer
- fördjupar sin förståelse av språket som det talas i olika delar av språkområdet och förbättra sin förmåga att tillgodogöra sig sådant innehåll som förmedlas i olika medier
- utvecklar sin förmåga att aktivt delta i samtal, diskussioner och förhandlingar och på ett nyanserat sätt uttrycka egna åsikter och bemöta andras
- utvecklar sin förmåga att tala välstrukturerat och med anpassning till ämne och situation /---/
- utvecklar sin förmåga att analysera och bearbeta språket mot allt större tydlighet, variation och formell säkerhet /---/
- tar allt större ansvar för att utveckla sin språkliga förmåga”<sup>16</sup>

Jag har tagit upp sex av totalt tio mål – de sex rör den muntliga kompetensen inom moderna språk. Som jag tolkar synen på språk som kommer till uttryck i kursplanerna tar den kommunikativa språkfärdigheten stort utrymme. Enligt *Gy2000:18* delas de kommunikativa färdigheterna upp i fyra grupper: reception, interaction, production och mediation (tolkning och översättning). Modellen kallas *European Framework* och har utarbetats av Europarådet.<sup>17</sup>

Enligt *Gy2000:18* har elever idag bättre förutsättningar att lära sig målspråket då kursmodellen ser annorlunda ut. Alla kursplaner för engelska och moderna språk för både grundskolan och gymnasiet har ett sjustegssystem, vilka bygger på varandra. Varje steg definieras av mål att uppnå. Varje steg har även betygskriterier. Ett B-språk på gymnasiet i dag bygger på språkvalet som gjordes redan i grundskolan, där man läser steg 1 och 2. På gymnasiet har eleven sedan möjligheten att läsa steg 3-7. Steg sju, motsvarar en mycket väl utvecklad muntlig och skriftlig kommunikationsförmåga. På gymnasiet kan eleven även påbörja ett C-språk.<sup>18</sup> Mål och betygskriterier för språkkurserna är strukturerade på följande

---

<sup>16</sup> *Gy2000:18 Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 2000:111

<sup>17</sup> *Gy2000:18 Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 2000:23

<sup>18</sup> *Gy2000:18 Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 2000:53 ff

sätt: ”förståelse av talat språk, muntlig kommunikation, sammanhängande tal, läsning av olika texter, skriftlig kommunikation, skriftlig sammanhängande produktion, kultur, ansvar och hjälpmedel.”<sup>19</sup>

	Grundskolan	Gymnasial utbildning
Engelska	steg 1, 2, 3 och 4	steg 5, 6, 7
Moderna språk B-språk	steg 1 och 2	steg 3, 4, 5, 6 och 7
C-språk		steg 1, 2, 3, 4, 5, 6 och 7

I min uppsats har jag valt att bland annat titta närmare på elevers muntliga förmåga på steg 2, 3, 4 och 5 på gymnasiet. Anledningen till att jag valde att studera just dessa nivåer är att eleverna vid denna tidpunkt enligt kursplanen ska ha utvecklat en språklig mognad.<sup>20</sup> Skälet till att jag inte studerade elever på steg 6 och 7 är att jag helt enkelt inte fick någon lärare att ställa upp.

Enligt kursplanen ska elever på steg 2, 3, 4 och 5 ha utvecklat sin muntliga förmåga inom målspråket avsevärt. Efter avslutad kurs ska eleven ha uppnått följande mål beträffande muntlig färdighet:

#### Steg 2

- Kunna delta i enkla samtal om vardagliga ämnen
- Kunna muntligt berätta något om sig själva och andra

#### Steg 3

- Kunna delta i samtal om vardagliga ämnen samt bidra till att samtalet hålls igång
- Kunna muntligt berätta om något som eleven känner väl till

#### Steg 4

- Kunna delta aktivt i samtal kring kända ämnen och med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar
- Kunna muntligt berätta och beskriva något som hon eller han har sett, hört, upplevt eller läst samt uttryck och argumentera för en uppfattning i något för honom eller henne angeläget ämne

<sup>19</sup> Gy2000:18 Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer, 2000:54

<sup>20</sup> Gy2000: 18 Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer, 2000:114

## Steg 5

- Vilja, våga och kunna utan förberedelse delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta information, personliga åsikter och erfarenheter
- Kunna efter förberedelse muntligt informera om eller beskriva ett ämnes- eller intresseområde och visa prov på anpassning av språket efter situationens krav<sup>21</sup>

### 2.4 Krashen och inläring av främmande språk

Stephen Krashen, amerikansk språkforskare, professor i pedagogik och lingvistik vid University of Southern California har varit en central gestalt inom språkforskning och han har debatterat frågor rörande språkinläring under de senaste 20 åren, bl.a. med sin teori om *The Input Hypothesis*. I boken *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom* publicerar Krashen sina tankar kring språkinläring. Krashen har därefter skrivit ett stort antal böcker och uppsatser som alla på ett eller annat sätt bygger vidare på hans tidigare arbeten.

I min uppsats koncentrerar jag mig i första hand på Krashens fem huvudhypoteser – då det är dessa som kommit att påverka många språklärare.<sup>22</sup>

De fem huvudhypoteserna går oftast under samlingsnamnet Krashens monitorteori eller Krashens monitormodell.

- The Acquisition-Learning Hypothesis
- The Natural Order Hypothesis
- The Monitor Hypothesis
- The Input Hypothesis
- The Affective Filter Hypothesis

---

<sup>21</sup> Gy2000: 18 *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 2000:120-126

<sup>22</sup> Gunnar Tingbjörn, *Svenska som andraspråk. Lärarbok 1. En introduktion*, 1994:97

### 2.4.1 The Acquisition-Learning Hypothesis (Förvärv/inlärningshypotesen)<sup>23</sup>

Krashen hävdar i sin första hypotes att det finns två olika sätt på vilka man kan lära sig ett nytt språk, *acquisition* och *learning*. *Acquisition* innebär att man lär sig ett främmande språk genom att ständigt använda det i vad Krashen kallar verklig kommunikation och på ett naturligt sätt.<sup>24</sup> *Acquisition* beskriver han som en omedveten språkinläring. Enligt Krashens sätt att se på språkinläring är *acquisition* (språkförvärv) och *learning* (inläring) två helt olika lärstilar. *Learning* skildrar Krashen som en medveten inlärningsprocess som sker i en onaturlig språkmiljö – exempelvis i skolans klassrum. Han menar att man i klassrummet lär sig om språket eller skaffar man sig en formell kunskap om språket.<sup>25</sup>

Krashen jämför *acquisition* med barns första språkinlärningsprocess och anser att *acquisition* är det naturliga sättet att utveckla äkta språkkompetens. Om man tillägnar sig språket genom att prata målspråket leder det, säger Krashen, till en känsla för *korrekthet* i språket.<sup>26</sup> Krashen refererar i artikeln "What Does it Take to Acquire Language" till en spansktalande man som har varit bosatt i USA i tolv år. Under nästan hela den tiden har mannen arbetat på en israelisk restaurang. Mannen utsattes för hebreiska på arbetet och engelska utanför arbetet. Enligt mannen själv pratar han hebreiska bättre än engelska. I artikeln står det att han lärde sig genom att observera och lyssna till arbetskamraterna och vänner. Krashen skriver vidare:

Armando told me that he had never learned to read Hebrew, never studied Hebrew grammar, had no idea of what the rules of Hebrew grammar were, and certainly did not think about grammar when speaking. He said that he received about five corrections a day, but none of these were aimed at grammar, it was all vocabulary.<sup>27</sup>

I Krashens terminologi innebär *learning* inläring såsom vi känner igen den i traditionell språkundervisning, hur målspråket ska studeras och läras in, planeras av lärare och läromedel. Genom att studera språket på det här viset skapar elever enligt Krashen ingen naturlig känsla för språket utan målspråket lärs in tillgjort och regelmässigt.<sup>28</sup> I stället hävdar Krashen att "acquisition is /.../ the only path to true competence, and methods that provide large amounts of comprehensible input result in more acquisition and hence faster progress."<sup>29</sup>

---

<sup>23</sup> Översättningarna är hämtad från Tingbjörns bok *Svenska som andraspråk. Lärarbok 1. En introduktion*, 1994:97-106

<sup>24</sup> Stephen D. Krashen, Tracy D. Terrell, *The Natural Approach Language acquisition in the classroom*, 1983:26

<sup>25</sup> Krashen, Terrell, *The Natural Approach Language acquisition in the classroom*, 1983:26

<sup>26</sup> Krashen, Terrell, *The Natural Approach Language acquisition in the classroom*, 1983:26

<sup>27</sup> Krashen "What Does it Take to Acquire Language?" *ESL Magazine*, 2000. 3 (3): 22-23

<sup>28</sup> Krashen, Terrell, 1983:26

<sup>29</sup> Stephen D, Krashen, *The input Hypothesis: Issues and implications*, 1985:55

En allmän bild hämtad från språkundervisningen, är att eleverna lär grammatiska regler – regler som de sedan ofta bryter mot när de försöker prata språket. Krashen menar att det är bättre att låta talare inom ett nybörjarspråk prata fritt och leka med språket, lärarens uppgift ska vara att uppmuntra till fortsatt tal, inte att ständigt korrigera talaren.<sup>30</sup>

Learning refers to 'explicit' knowledge of rules, being aware of them and being able to talk about them. This kind of knowledge is quite different from language acquisition, which could be termed 'implicit'.<sup>31</sup>

De fall där elever faktiskt lär sig prata målspråket i klassrummet är enligt Krashen då läraren ständigt ger eleverna aktuell input, inflöde på målspråket. En bild som även speglas i boken *Forskning om undervisningen i främmande språk* som publicerades 2004. I det inledande kapitlet beskrivs så kallade verb-substantiv-kombinationer som viktig för att lära sig ett främmande språk. Forskare i boken betonar ”vikten av användningen av memorerade sekvenser av ord för förmågan att tala ett språk flytande.”<sup>32</sup>

#### **2.4.2 The Natural Order Hypothesis (Hypotesen om en naturlig inlärningsordning)**

I sin andra hypotes, hävdar Krashen att språkinläring har en viss ordning. Varje språklig enhet har en naturlig inlärningsordning. Dessa kan enligt honom inte brytas genom medveten regelgivning i exempelvis undervisningen. Krashen stöder sin hypotes på undersökningar i USA som har studerat spansk- och kinesiskspråkiga barns ingång i det engelska språket. Undersökningarna visar exempelvis att delar inom grammatiken såsom progressiv form och plural-s lärs in fortare än imperfekt och tredje personens singularändelse-s i presens.<sup>33</sup> Krashen menar att även personer som lär sig ett främmande språk senare i livet har liknande naturlig inlärningsordning: ”subjects who speak different first language show remarkably similar difficulty orders.”<sup>34</sup>

#### **2.4.3 The Monitor Hypothesis (Utgivarhypotesen)**

Denna hypotes beskriver att medveten inläring, *learning*, har en begränsad funktion. Med the Monitor Hypothesis föreställer sig Krashen att språkinläraren granskar det främmande språket, med målet att kontrollera att språkprodukten inte bryter mot reglerna talaren har lärt

---

<sup>30</sup> Krashen, Terrell, 1983:26-27

<sup>31</sup> Krashen, Terrell, 1983:26-27

<sup>32</sup> Eva Larsson, Ringqvist och Ingela Valfridsson, *Forskning om främmande språk*. Rapport från workshop i Växjö 10-11 juni 2004, 2005:14 f

<sup>33</sup> Krashen, Terrell, 1983:28

<sup>34</sup> Krashen, Terrell, 1983:29

sig. Detta omöjliggör i sin tur en ohämmad muntlig konversation. Monitorfunktionen ser Krashen som ett resultat av onaturlig språkinläring, det vill säga, *learning*.<sup>35</sup>

Målspråkstalaren från klassrummet kan enligt Krashen inte prata fritt utan att granska sig själv. Exempel på detta är när en ovan tysktalande elev i huvudet tänker på vad en preposition styr strax innan denne talar - *Mit* styr dativ och *med henne* blir då: *mit ihr*. (Mitt exempel) Enligt Krashen är att göra formfel muntligt i viss mån en del av vägen till att lära sig målspråket.

Krashen hävdar att många språklärare överanvänder monitorn. Språklärare är ofta måna om att inte åstadkomma språkfel. De vill prata korrekt, en pedantisk språkställning som språklärarna i många fall överför till språkinläraren. Men språkutvecklingen är beroende av språkanvändning. Det är till och med mycket svårt att bevara en uppnådd utvecklingsnivå utan kontinuerlig användning.<sup>36</sup>

#### **2.4.4 The Input Hypothesis (Inputhypotesen)**

Krashens fjärde hypotes kallas inputhypotesen och är hans centrala förklaringsmodell till hur inläring, *acquisition* går till. Denna hypotes är viktig både på ett teoretiskt och praktiskt plan när Krashen försöker besvara frågan: "How do we acquire language?" Krashens svar är att inläring sker av sig självt om inläraren utsätts för förståelig språklig stimulans på rätt nivå, något som Krashen kallar *comprehensible input*.<sup>37</sup> Rätt nivå är enligt Krashen den som ligger snäppet ovanför inlärarens egen aktuella nivå. Denna nivå har Krashen döpt i +1, vilket betyder input + ett steg.<sup>38</sup> "The input Hypothesis states that in order for acquirers to progress to the next stages in the acquisition of the target language, the need to understand input language that includes a structure that is part of the next stage."<sup>39</sup>

Men hur ska inläraren förstå och ta till sig en språklig struktur som är ny och som man aldrig har lärt sig? Krashen menar att inläraren genom att se kontexten och studera extralingvistisk information, i form av gester och kroppsspråk kan ta till sig informationen.<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Krashen, Terrell, 1983:30-31

<sup>36</sup> Tingbjörn, 1994:30

<sup>37</sup> Tingbjörn, 1994:103

<sup>38</sup> Tingbjörn, 1994:103

<sup>39</sup> Krashen, Terrell, 1983:32

<sup>40</sup> Krashen, Terrell, 1983:32

Krashen drar här paralleller till the Natural Order Hypothesis och att språkinläring följer en viss ordning. Han menar att om inläraren är mogen och motiverad att lära sig exempelvis en passivform, kommer denne att tillägna sig den nya inputen eller kunskapen.<sup>41</sup> I Krashens termer har det uppstått *acquisition*.

En motsatt språkutveckling är när samtalspartnern anpassar sitt språk till inlärarens nivå. Exempel på detta är när föräldrar använder barnets språk när de tilltalar barnet.<sup>42</sup> Exempelvis kan en del barn ha svårt att uttala det nasalt initiala ljudet i ordet nappen och väljer något snarlikt som bappen. Föräldrar väljer då även de att säga bappen. (mitt exempel) Man förenklar för att bli förstådd på bekostnad av språkriktigheten.<sup>43</sup>

Enligt Krashen händer detta även när vuxna lär språk. Han kallar detta foreigner talk och förklarar det som ett förenklat språk.

*.../ the modifications native speakers make when talking to non-native speakers. These modifications are motivated by the same forces that motivate caretaker speech: communication. .../ These modifications include. Slowing down, repeating, restating, changing wh.-questions to yes/no questions (e.g. from: Where are you going? To Are you going home?)<sup>44</sup>*

#### **2.4.5 The Affective Filter Hypothesis (Hypotesen om det affektiva filtret)**

Denna hypotes handlar om språkinlärarens attityder. Krashen menar att om inläraren har en positiv och öppen inställning till målspråket lär sig denne mer. Om inlärare dessutom söker nya inläringssituationer, är motiverad och trygg i målspråket tillägnar denne sig språket bättre än andra. Inläraren har, beskrivet i Krashens ord, ett lågt affektivt filter.<sup>45</sup> Dessa elever har inga svårigheter att tala målspråket. Det viktiga för dem är att nå ett mål i kommunikationen inte att fundera över grammatiska svårigheter eller fel de kanske gör i talsituationen. Dessa personer söker ofta upp miljöer där de kan träna sitt språk och de har ofta en positiv språkinläring.<sup>46</sup> Personer som däremot känner osäkerhet, obehag eller ängslan inför målspråket drar sig ofta undan och pratar inte gärna av rädsla för att göra fel. Enligt Krashen har dessa inlärare ett högt affektivt filter. I skriftliga övningar uppvisar inläraren här ofta en språklig korrekthet som alltså inte märks i deras muntliga färdighet.

---

<sup>41</sup> Krashen, Terrell, 1983:20-21

<sup>42</sup> Eva Cerú, *Svenska som andraspråk. Lärarbok 3. Mera om undervisning*, 1994:52 ff

<sup>43</sup> Eva Cerú, *Svenska som andraspråk. Lärarbok 3. Mera om undervisning*, 1994:52 ff

<sup>44</sup> Krashen, Terrell, 1983:34

<sup>45</sup> Krashen, Terrell, 1983:38 f

<sup>46</sup> Krashen, Terrell, 1983: 38



Krashen menar att det affektiva filtret kan sänkas om alla elever i klassrummet känner sig trygga i målspråket. En väg att nå dit kan vara att läraren inte alltid har för vana att rätta eleverna när de faktiskt pratar.<sup>47</sup>

## 2.5 Min syn på språkinläring och Krashens idéer

Naturligtvis är det så att språkundervisningen i skolan lär elever målspråket. Lärare lägger i allmänhet upp undervisningen så att den omfattar såväl genomgång av grammatik som olika muntliga övningar. Men frågan jag ställer mig är i vilken mån språkundervisningen kan göras bättre och om någonting generellt sett saknas i dagens språkundervisning. Min erfarenhet är att undervisning i språk ofta likställs med annan undervisning. Läraren undervisar enligt bestämda läromedel liksom matematik, historia eller naturkunskap. Språkinläring bör, enligt min mening, inte cementeras utan ständigt vara levande och förändras på samma sätt som målspråket. Med det menar jag att språket bör undervisas som om läraren och eleverna faktiskt befann sig i landet där det främmande språket talas. Eleverna bör ständigt vara i kontakt med målspråket i form av aktuella inslag från radio, tv och musik, så att de snappar upp det formella språket, lokala uttryck och ett informellt språk. Jag anser vidare att eleverna ständigt bör försöka läsa tidningar på målspråket exempelvis på Internet. Vidare tror jag att det är en bra idé att under utbildningens gång bjuda in infödda målspråkstalare så att eleverna får höra språket "live" och utanför själva undervisningens agenda.

Liksom Krashen är jag också av uppfattningen att ordinläring ska ske i ett sammanhang. Att lära glosor enligt lapptekniken – läsa det svenska ordet och hålla för det främmande ordet för att på så vis nöta in kunskapen – tror jag är en förlegad och dålig ordinlärningsstrategi. Ändå visar min enkätundersökning att språkinläring i många fall fortfarande huvudsakligen ser ut så. (Se nedan)

Jag tror att eleverna bör leva i målspråket så mycket som möjligt för att lära sig det bra muntligt. Elever bör få uppleva målspråkets kultur och miljö för att få en så stor språklig självtillit som möjligt. Krashen menar att man ska förvärva språket, *acquisition*, det är enda rätta. Jag håller inte med till fullo utan tror att man måste vara medveten om att målspråket är främmande och att det därför till viss del ska vara en medveten inlärningsprocess, *learning*. Med detta menar jag att viktiga delar i språkets struktur måste förklaras på elevernas

---

<sup>47</sup> Krashen, Terrell, 1983:20-21

modersmål. Det ökar förståelsen och bidrar till att fler kan tillgodogöra sig undervisningen. Språkundervisning måste upplevas som en meningsfull aktivitet även av något svagare elever.

Gällande Krashens naturliga inlärningsordning så tycker jag att hans hypotes saknar faktisk grund, då han enbart stöder sin hypotes på undersökningar som andra forskare har gjort. Krashen menar att varje språklig enhet har en naturlig inlärningsordning som inte går att bryta. Men om man ska gå på Krashens linje att lära sig ett språk genom att ständigt använda det i en, som Krashen beskriver det, verklig kommunikation, tror jag att den inlärningsordningen har mindre betydelse. Då man förvärvar språket istället för att lära sig det, tror jag att man lär sig omedvetet, utifrån det givna sammanhanget och inte i en speciell ordning. Jag anser att fler undersökningar måste göras inom området innan man kan ställa upp generella och preciserade mönster för inlärningsordningen.

Jag har under studieåren umgåtts mycket med utbytesstudenter. Vid upprepade tillfällen har jag hört hur de ställt frågor om det svenska språket och dess grammatik till svenskar, med svenska som modersmål. I många fall har de fått svar som lyder: ”Det bara är så.” eller ”Hur ska jag kunna veta det? Jag pratar bara svenska men jag kan inte grammatiken.” Jag kan känna igen mig i detta. I samtal med tyska utbytesstudenter framgick det i diskussioner att jag kunde förklara den tyska grammatiken bättre än de.

Krashen uppmärksammar sambandet mellan känslor av osäkerhet och oro och språkinläring. Jag menar att för att eleverna ska må bra och faktiskt våga prata målspråket är det nödvändigt att läraren inte korrigerar elever på ett sätt som de kan uppleva generande eller negativt. Läraren får inte heller ironisera över elevens försök till tal. Personligen brukar jag uppmuntra mina elever att tala fritt och om de gör fel rättar jag dem i en positiv anda. Exempelvis kan jag säga att det var ett bra fel då eleven faktiskt tänkte rätt eller så uppmuntrar jag dem att det är bättre att göra fel i klassrummet än att de gör det i målspråkets land. Jag tycker dessutom att det kan vara en poäng i att göra fel – min erfarenhet är att eleven sällan gör samma fel igen. Exempel på bra tänkta fel är när elever böjer det tyska verbet *sein* (sv. *vara*), som ibland felaktigt kan böjas enligt reglerna för regelbundna verb *\*seine*, *\*seinst*, *\*seint*, *\*seinen*, *\*seint*, *\*seinen*, *\*seinen*<sup>48</sup>. Men verbet är oregelbundet och den korrekta formen är *bin*, *bist*, *ist*, *sind*, *seid*, *sind*, *sind* – en form som kan vara svårare för eleverna att, i ett första skede, ta till sig.

---

<sup>48</sup> Med tecknet \* menar jag att detta är en felaktig konstruktion.

Att ställa krav på perfektion tycker jag är fel i inledningsskedet. Språkinläring är en process som måste få ta tid.

En källa till osäkerhet och ängslan hos språkstudierande har ofta varit att krav på perfekta kunskaper och färdigheter ställts redan i inledningsskedet av ett språkstudium. Sedan läraren har presenterat en regel, före eller efter ett antal exempel på regeln har han inte sällan förväntat sig att eleverna skulle kunna tillämpa regeln vid rätt tillfälle. Inte minst har detta varit starkt hämmande för många muntliga språkproduktion.<sup>49</sup>

En av anledningarna till att elever är bättre på engelska än andra främmande språk är att de i allt större utsträckning kommer i kontakt med engelskan även utanför skolan, en utveckling som jag skulle vilja se även i främmande språk.<sup>50</sup> Daglig kontakt med målspråket och kommunikativt inriktade undervisningsmetoder tror jag kan bidra till bättre muntlig förmåga. För språklärare gäller det att variera undervisningen. Det kan handla om att visa filmer på målspråket, låta eleverna lyssna på musik eller läsa på det främmande språket. Jag tror också att inläring av hela fraser är bättre än konventionell fokusering på enstaka glosor. Elever lär sig därmed att använda ord i olika kontexter, vilket jag tror är en genväg till ett mer flytande språk.

Som jag tolkar Krashen menar han att om man ska uppnå bästa möjliga resultat med främmande språkinläring bör elever uppehålla sig i en språklig miljö där de kan lära sig det nya språket – alltså utan formell undervisning. Istället bör eleverna delta i kommunikation med dem som talar målspråket. Detta kan sannolikt iscensättas i svenska skolans klassrum om läraren till större del talar målspråket. Om jag förstår Krashen rätt menar han att läraren i största möjliga mån bör tala målspråket "vuxet" och inte går ner på nybörjarnas språknivå. Med andra ord bör eleverna lära sig målspråket i meningsfulla sammanhang.<sup>51</sup>

Krashen framhåller i sin +1-formel att inläraren förstår svårare språklig input om den överförs i en kontext och när kroppsspråk och gester kan hjälpa inläraren att förstå. Detta borde alltså omfatta även inläringen av ord, något som Krashen inte har tryckt på så mycket i sina hypoteser. Min tolkning av Krashen är att om lösryckta ord (exempelvis hämtade från gloslistor) sätts i ett sammanhang lär sig eleven bättre, vilket även mina undersökningar ger svar på. Men jag tror inte bara att inläraren lär sig via förståelig input utan innehållet måste också vara intressant för mottagaren. Inläraren måste engageras. Detta skulle exempelvis ske

---

<sup>49</sup> Tingbjörn, 1994:275-276

<sup>50</sup> Gy2000:18, *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 2000:28

<sup>51</sup> Krashen, Terrell, 1983:26 ff

om de är involverade i att planera undervisningen. Jag tror att inläraren kan bidra till att skapa gynnsamma inlärningssituationer.

Till följd av kursplanreformen 2000 har elever idag möjlighet att nå längre i språket än tidigare. Språkundervisning av skilda slag utgör ett av de viktigaste inslagen i den svenska skolan.<sup>52</sup> Kursplanerna i språk beskriver en bred och allmän språkförmåga, en bild, som jag inte tycker, överensstämmer med hur det faktiskt ser ut i skolan idag.<sup>53</sup>

Elever som läser ett målspråk bör undervisas och bli bedömda utifrån sina egna inlärningsvillkor och inte enligt en generell elevmall. Jag tror liksom Krashen att det affektiva filtret kan sänkas om eleverna upplever trygghet i undervisningen. Jag anser också att språklärare måste finna nya vägar att undervisa eleverna. Ett föredömligt exempel är det som dagstidningen *Sydsvenskan* skrev om den 24 november 2005.<sup>54</sup> Lärare och elever upplevde att de ville använda språket praktiskt utanför skolan. De begav sig därför till ett ålderdomshem i syfte att undervisa de boende i spanska. Enkla fraser och dialoger på målspråket var precis vad de äldre önskade sig och enligt artikeln hade eleverna längtat efter att både få kommunicera på målspråket och att få lära ut språket.

Kanske kan man inte förändra en elevs språkbegåvning men däremot dennes inställning till det lästa språket, precis som Krashen menar. Genom att förändra elevers motivation för språkinläring och att visa på en personlig utveckling inom målspråket tror jag att man gör framsteg.

Intressant synpunkt är att jag under min sista termin på Kristianstad högskola bland annat hade i uppgift att göra en didaktisk analys. I anslutning till uppgiften intervjuade jag en lärare som undervisar på steg 5 i tyska. Under samtalet berättade han om elevernas muntliga kompetens. Han beskrev sig själv som *snäll* då han inte krävde mer av eleverna, han sa att eleverna pratade alldeles för lite och för dålig tyska för att vara på steg 5. Han berättade för mig att eleverna kan svara jakande eller nekande, men att faktiskt formulera hela meningar

---

<sup>52</sup> Gy2000:18, Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer, 2000:28

<sup>53</sup> Gy2000: 18, Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer, 2000:120-126

<sup>54</sup> Hallgren, Martin, "Tjejer lär damer hård spanska", *Sydsvenskan*, del C, 2005:22

kan de inte.<sup>55</sup> Denna bild överensstämmer till viss del med resultatet från min enkätundersökning men inte med vad kursplanen säger. På steg 5 i moderna språk ska en elev ”vilja, våga och kunna utan förberedelse delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta information, personliga åsikter och erfarenheter”.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup>Kinberg, Linda, *Didaktisk analys*, 2005 (I samtal med en gymnasielärare i Malmö inför en uppgift på Kristianstad högskola)

<sup>56</sup> *Gy2000, Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 2000:126

### **3. ANALYS AV RESULTATET FRÅN ENKÄTER**

Tidigt på utbildningen AU60 intresserade jag mig för hur språkinläring går till. Valet att göra en enkätundersökning för att erfara vad elever och lärare anser om detta föll sig därför naturligt. Jag ska nu göra en djupare analys av elev- och lärarenkäterna. På sju ställen i analysen visas resultaten även i diagram. Anledningen till att diagram inte förekommer vid alla svarsalternativ är för att diagrammen inte fyller en funktion vid frågor där svarsalternativ är väldigt lika. Efter analyserna för jag en diskussion kring de viktigaste resultaten från enkätundersökningarna och kopplar dessa till Krashens hypoteser om språkinläring.

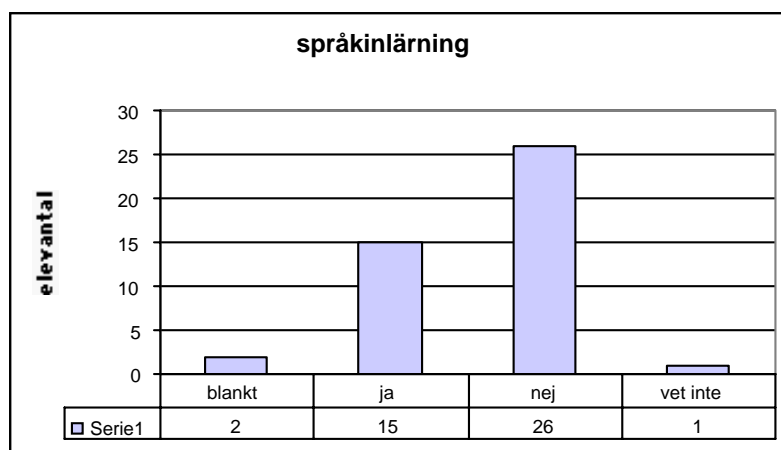
#### **3.1 Elevenkät**

Under avsnitten 3.1 studeras frågorna i elevenkäten. (Se Bilaga 1. elevenkät på sidan 43.) Avsnitt 3.1.1 tittar närmare på om läraren har diskuterat språkinläring med eleverna i klassrummet. 3.1.2 utreder elevernas möjligheter att vara med och planera undervisningen. 3.1.3 klargör om eleverna ser några nackdelar eller fördelar med att vara med och planera undervisningen. Avsnitt 3.1.4 fokuserar på elevernas strategier vid ordnläring och 3.1.5 utforskar huruvida den valda metoden är effektiv. Avsnitt 3.1.6 granskar om eleverna tillämpar det främmande språket praktiskt i undervisningen. 3.1.7 undersöker om eleverna anser att de kan prata målspråket. Avsnitten 3.1.8 granskar om eleverna kan föreställa sig att studera andra ämnen, såsom matematik eller konst på målspråket. Sista punkten 3.1.9 klargör hur många år eleven har studerat målspråket.

##### **3.1.1 Samtal kring språkinläring i klassrummet**

”Har din lärare diskuterat språkinläring med er i klassrummet?”

Jag ställde denna fråga i hopp om att få en bild av i vilken mån det ges utrymme för eleverna att reflektera över språkinläring. En påfallande hög andel av eleverna svarar att de inte diskuterat språkinläring med sin lärare. Av totalt 44 elever hävdar 15 att deras språklärare har samtalat om språkinläring med dem. En svarar ”vet inte” och två har lämnat in blankt. Värt att notera är också att några av dem som svarat ja motiverar svaret på ett sådant sätt att det kan ifrågasättas om de till fullo förstått frågan och valt rätt svarsalternativ. Det är till exempel inte självklart att inflytande över vad man ska gå igenom under lektionen, som någon elev svarade, kan jämföras med att diskutera språkinläring.



Figur1. Elevantal som diskuterat språkinläring med sin lärare

Flera av eleverna skriver ”rita in bilder för att memorera glosor och bildlek”, ”läraren har gått igenom statistik för att visa eleverna hur man lär in saker bäst” och ”läraren säger att eleverna ska läsa mycket”. Svaren tycker jag tyder på att några av eleverna har funderat på hur språk lärs in och hur de ska optimera sin inläring.

I kursplan för moderna språk står det att elever redan på steg två ska ”kunna reflektera över hur den egna inläringen går till, vad gäller till exempel tal och läsning”<sup>57</sup>. Utvecklingsgången ska stegvis stärkas och eleven ska på steg fem ”kunna medvetet använda och utvärdera inläringssätt som befrämjar inläringen”.<sup>58</sup>

### 3.1.2 Elevinflytande på lektionerna

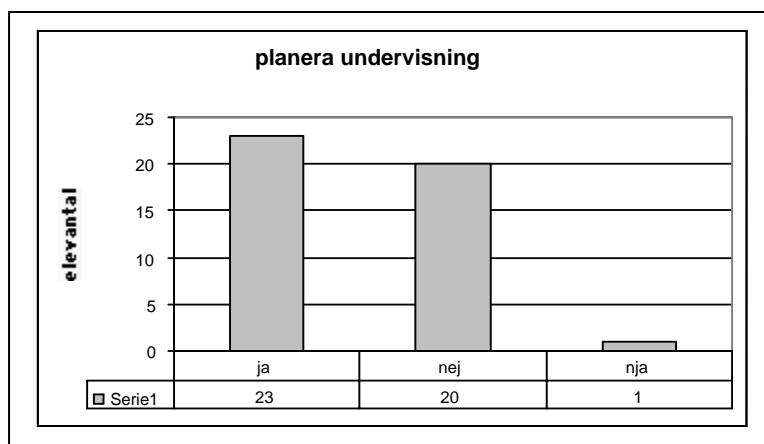
”Har ni elever fått möjlighet att vara med och planera undervisningen?”

I pedagogiska sammanhang skattas ett visst mått av elevinflytande ofta högt. Det är därför intressant att se hur det tillämpas i praktiken. De jakande svaren är mer övervägande än i första frågan. Eleverna tycks få påverka såväl arbetet under lektionerna som undervisningstempot. Påpekandena om att eleverna får vara med och påverka när prov ska hållas eller hur de ska se ut är mycket frekventa. Av de 23 jakande svaren skriver ungefär hälften kommentarer om prov. ”Eleverna får påverka om de ska ha prov eller lämna in arbeten”, ”eleverna får påverka läxornas utformning” och ”eleverna får bestämma vilka moment de ska gå igenom i kursplan och hur prov ska läggas upp”. Av totalt 44 svar hävdar

<sup>57</sup> Gy2000, Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer, 2000:117

<sup>58</sup> Gy2000, Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer, 2000:126

23 att de får vara med och påverka undervisningen. 20 stycken svarar ”nej”, och en svarar ”nja”.



Figur2. Elevantal som svarar att de får vara med och planera undervisningen

Eleverna har många synpunkter på lektionens utformning, de säger däremot väldigt lite om en långsiktig undervisningsplan. En elev svarar, på frågan om denne får vara med och planera undervisningen: ”Inte precis. Vi gör alltid samma saker”.

### 3.1.3 Fördelar och nackdelar med elevinflytande

”Vilka fördelar och nackdelar ser du med att du och dina klasskamrater är med och påverkar språkinläringen i undervisningen?”

Den här frågan ställdes för att få ett slags utvärdering av elevinflytandet. En överväldigande majoritet av eleverna nämner fördelar med elevinflytande över undervisningen (37 stycken), något som jag tycker är eftersträvansvärt ur ett pedagogiskt perspektiv. Bland svaren gällande elevinflytande finns funderingar som ”det blir roligare och eleverna känner sig motiverade att lära”, ”eleven känner sig mer delaktig”, ”elever får möjlighet att säga på vilket sätt de lär sig bäst och samtidigt göra undervisningen rolig”, ”elevinflytande ökar intresset för språket” och ”man lär sig på olika sätt när elever är med och planerar”.

Bland svaren om vilka nackdelar de tillfrågade kan tänkas sig dominerar rädslan för lättja samt vetskapen om att eleverna inte alltid har klart för sig vad de behöver lära sig för att bli bättre på språket. ”Man kanske blir bekväm och väljer att läraren undervisar lätta saker” och ”om elever får påverka kommer de att försöka minska läxorna och då blir vi lidande i det långa loppet”.



Anmärkningsvärt är också att knappt hälften av eleverna (20 stycken) underlåtit att nämna några nackdelar. Detta kan, utan något större mått av välvilja, ses som tecken på att de haft svårt att finna något negativt med inflytande. I synnerhet mot bakgrund av att så få (sex stycken) lämnat blankt på frågan om fördelar.

### 3.1.4 Hur målspråket lärs in

”Vilka konkreta metoder använder du och dina klasskamrater för att på bästa sätt lära in nya ord?”

Målet här var att se vilka beröringspunkter undervisningen och elevernas studieteknik har med Krashens teorier. Några mer djuplodande slutsatser är svårt att dra av svaren på fråga fyra gällande ordinläring. Dock tycks ”traditionell” språkundervisning – med textläsning och följande glospluggande – vara det vanligaste i de undersökta klasserna.

Inte många elever pratar om att sätta in orden i sammanhang och plugga hela fraser – istället handlar det om att nöta in orden. Många av eleverna menar att de läser glosorna, lägger över orden och översätter från det ena språket till det andra, de förhör sig själva och några kanske även skriver ner glosorna tills det att orden ”sitter”.<sup>59</sup>

Några av dessa elever beskriver ordinläring så här: ”läsa och upprepa, läsa och upprepa, skriva ner ordet gång på gång”, ”plugga in orden genom att öva, öva, öva och skriva upp dem” och ”upprepning, jag ”trackar” in orden tills jag kan dem. Skriver ner dem och gör egna test”.

Att lära glosor genom att anknyta till liknande ord i andra språk eller använda mer kreativa knep, verkar vara långt borta i den undersökta språkundervisningen. Inte heller Krashens metoder att använda språket i verklig kommunikation för att lära sig språket på ett naturligt sätt, verkar vara vanliga. Bara tre elever skriver ”försöka associera ordet med någonting som hjälper mig att komma ihåg”, ”genom att försöka tillämpa orden så ofta som möjligt i olika sammanhang” och ”skriva ner ord och använda dem i olika sammanhang”.

---

<sup>59</sup> En liknande bild av ordinläring ges i boken *I huvudet på en elev* och projektet STRIMS, 2004:14.

### 3.1.5 Läxläsningens effekt

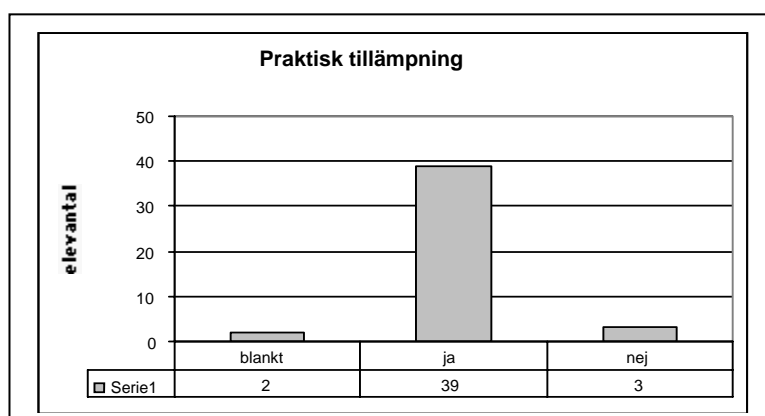
”Varför tror du att den/dessa metoder har en positiv effekt på din ordinlärning?”

Den här frågan syftade i första hand till att se om eleverna tillämpar sina studietekniker av slentrian eller om dessa helt enkelt erfarenhetsmässigt visat sig vara bäst. En majoritet svarar att deras sätt att läsa läxan fungerar (30 stycken). Men man kan även utläsa en osäkerhet inför hur effektiv läxinlärningen faktiskt är. Fyra elever lämnar in blankt, två elever svarar att ”det fastnar, förr eller senare”. Tilltron till den egna metoden verkar här vara svag. En elev svarar exempelvis: ”Jag vet att det inte är bra. Jag lär mig bara för stunden”. Denna elev verkar vara medveten om att kunskapen hon eller han lär sig är tillfällig. Kunskapen lärs bara in för ändamålets skull – i klassrummet, det som Krashen kallar *learning*. En annan elev svarar ”tv-program där målspråket talas hade varit bättre, men det finns inte så därför är glosläsning bäst”. Den här eleven söker efter en naturlig kommunikation där målspråket talas – men då det inte finns söker sig eleven till det näst bästa sättet som denne känner till, glosläsning.

### 3.1.6 Praktisk tillämpning av målspråket

”Tillämpar ni det främmande språket praktiskt i undervisningen?”

Krashen knyter stor vikt vid att målspråket används så mycket som möjligt i klassrummet. 39 av eleverna svarar jakande på frågan, tre nekande och två blankt. Men liksom i första frågan anser jag att många av dem som svarat ja motiverar svaret på ett sådant sätt att det kan ifrågasättas om de till fullo förstått frågan och valt rätt svarsalternativ. Det är exempelvis inte självklart att svar som ”vi går igenom relevanta saker”, ”ställs det frågor måste vi svara” eller ”högläsning” kan likställas med att pratiskt tillämpa språket.



Figur3. Elevantalet som praktiskt tillämpar språket i klassrummet.

Andra elever menar att de tillämpar språket genom samtal, film och musik. ”Vi gör meningar och svarar läraren på målspråket”, ”vi pratar och lyssnar på musik” och ”vi pratar och ser på film för att lära oss uttalet”. Svaren visar att målspråket tillämpas praktiskt i viss utsträckning.

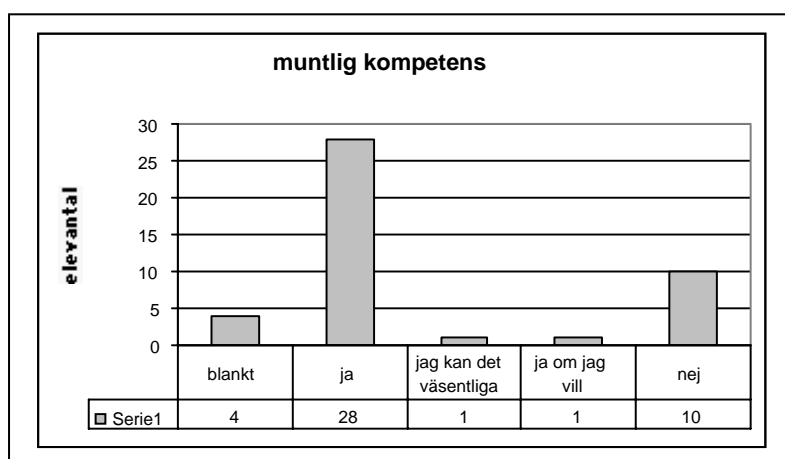
### 3.1.7 Elevernas muntliga förmåga

”Anser du att du kan prata det främmande språket?”

På fråga sju svarar 30 att de kan prata språket, 10 svarar nekande och fyra lämnar in blankt.

Frågan är i synnerhet intressant då eleverna valt att gå utanför den slutna svarsfrågan och skriva dit egna anteckningar. 30 av de tillfrågade eleverna hävdar att de kan prata målspråket. 18 av dessa kryssar i ”bra” enligt skalan *hjälpigt, bra, mycket bra* och *flytande*. Fem svarade ”mycket bra”, en ”flytande”. Utanför skalan svarade tre ”mellan bra och hjälpigt”, en svarade ”mellan mycket bra och bra”, en skrev ”mycket bra, jag förstår allt men måste tänka innan jag kan svara” och en skrev ”tillräckligt bra”.

Tio av eleverna svarade att de inte anser att de kan prata målspråket. Fyra kryssade i svaret ”hjälpigt” på ovan nämnd skala, en skrev ”det är lättare att skriva, man har mer tid att tänka”, en skrev ”har inte lärt mig tillräckligt”, en annan svarade ”har svårt att bilda meningar”. En elev skrev ”jag kan bara nödvändiga fraser” och en annan svarade ”svårt för grammatik, måste tänka efter varje gång jag pratar” och en skrev ”inte grammatiskt”. Fyra elever valde att inte svara alls.



Figur 4. Elevernas uppskattning av den egna muntliga kompetens.

### 3.1.8 Att studera målspråket utanför ordinarie lektionstid

”Kan du föreställa dig att studera ett annat skolämne på ditt främmande språk (t. ex. matte, eller geografi på tyska, spanska, italienska eller franska)?”

Krashen menar att ett främmande språk lättare kan läras in om man lär sig språket i ett sammanhang. Med det i åtanke undrade jag om eleverna kunde föreställa sig att studera ett annat ämne på målspråket. Jag föreställde mig att eleverna som deltog i enkäten hade olika intressen åt exempelvis det naturvetenskapliga hållet och/eller åt det humanistiska hållet. Fråga åtta och nio är därför ganska lika men med två olika ämnesinriktningar. ”Kan du föreställa dig att studera ett annat skolämne på ditt främmande språk (t.ex. matte eller geografi på tyska, spanska, italienska eller franska)?” Och ”kan du föreställa dig att studera ett annat skolämne på ditt främmande språk (till exempel konst eller musik på tyska, spanska, italienska eller franska)?”

På fråga åtta svarar 20 jakande. Några motiverar sina svar nyfikenhet och med intresse ”annorlunda sätt att kanske lära sig målspråket flytande”, ”det skulle vara både intressant och nyttigt för språkutvecklingen” och ”roligt, en utmaning”. Andra elever var övertygade om att det skulle vara nyttigt för dem att läsa andra ämnen på målspråket ”har redan gjort det och det gick ganska bra”, ”jag hade förmodligen lärt mig språket bättre, hur man använder språket allmänt och inte bara grammatiskt”, ”ju bättre jag blir desto större är mina möjligheter att klara mig i ett annat land/internationellt”, ”lärorikt, jag läste hela högstadiet på engelska och jag vet vad det innebär” och ”skulle vidga mina språkliga kunskaper avsevärt”. Att döma av svaren ovan är intresset hos eleverna stort att studera språket i andra kontexter och kopplat till andra ämnen än bara det faktiska språket.

En knapp majoritet (23 stycken) svarar att de inte kan tänka sig att studera målspråket via andra ämnen. Många motiverar sina svar med att det är för svårt, de hävdar att de lär sig målspråket bättre ”på svenska” och att det verkar tröttsamt att läsa andra ämnen på målspråket. ”Hade jag inte orkat”, ”verkar meningslöst att läsa det på ett främmande språk när jag kan läsa det på svenska”, ”för svårt, jag förstår knappt språket på svenska” och ”jag skulle förmodligen inte förstå mycket”. En lämnade in blankt.

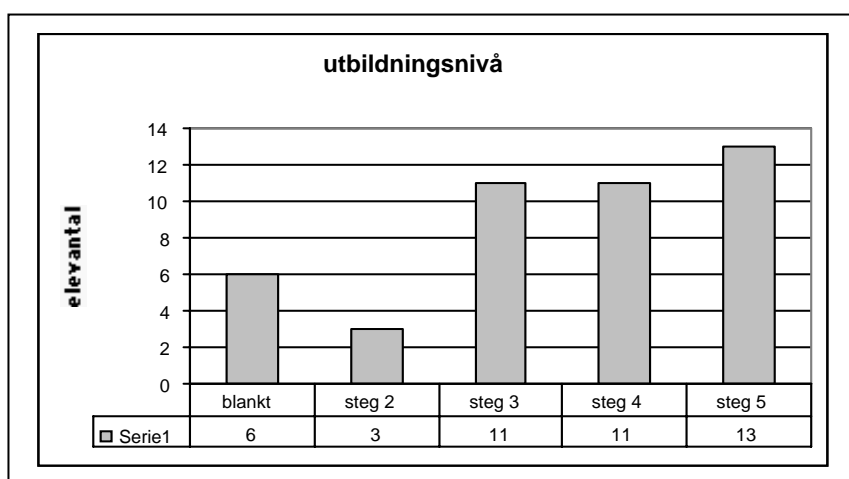
När frågan om att studera ett annat skolämne på det främmande språket utvecklades till att istället omfatta konst eller musik upplevde flera elever frågan som identisk med den föregående. Några har därför struntat i att svara eller svarat genom att dra pilar till föregående

svar. Totalt har 18 svarat jakande, oftast med samma svar som ovan. En av dem som svarat nekande ovan ändrade sig däremot här och motiverade sitt svar på följande sätt ”vet inte, musik kanske skulle vara kul”. Några andra elever skriver ”det skulle gagna målspråket”, ”man kan lära sig extremt mycket” och ”nyttigt att kunna ord inom det området också”. Bland övriga elever svarade 19 nekande, sex blankt och en både ja och nej. Några av dem som svarade nekande motiverade sina svar på följande sätt ”onödigt” och ”tycker inte om konst, men däremot skulle det vara kul att läsa musik på målspråket”. Mitt intryck är att eleverna verkar skeptiska till att tillämpa målspråket på det sätt som Krashen förespråkar. Detta kan tänkas bero på antingen att metoden är obekant för eleverna eller möjligen att de upplever att deras kunskaper i språket är för dåliga.

### 3.1.9 Elevernas utveckling inom målspråket

”Hur länge har du studerat det främmande språket?”

Sista frågan, gällande hur länge eleverna har studerat målspråket, borde jag ha formulerat annorlunda. Det förstår jag sedan en del elever har förklarat att de är på ett visst steg, andra har angett hur många år de har studerat och andra har skrivit ”sedan sexan”. Som jag redan förklarat i metoddelen har jag omvandlat alla svar till steg. Svårigheten här var att tolka vilket steg eleverna är på som skrivit ”sedan sexan”. I några fall framgick det i enkäten, annars frågade jag läraren eller studerade elevsvar från samma klassrum. Av 44 eleverna svarade alla utom sex. Tre elever anger att de är på steg 2, elva steg 3, elva steg 4 och 13 steg fem. En av steg fem-eleverna skrev så här ”steg 5 pinsamt egentligen, förstår, men kan knappt prata.”



Figur 5. Anger på vilket steg eleverna befinner sig i målspråket.

Jag har nu analyserat elevenkäten och ska gå över till analysen av lärarenkäten. Intressant blir att studera lärarnas svar i jämförelse med elevernas.

## **3.2 Lärarenkät**

Under avsnitten 3.2 studeras frågorna i lärarenkäten. (Se Bilaga 2. lärarenkät på sidan 44.) Avsnitt 3.2.1 tittar närmare på om läraren har diskuterat språkinläring med eleverna i klassrummet. 3.2.2 utreder elevernas möjligheter inverka på planering av undervisningen. 3.2.3 klargör om lärarna ser några nackdelar eller fördelar med att låta eleverna vara med och påverka språkinläringen. Avsnitt 3.2.4 fokuserar på om läraren använder sig av konkreta strategier för att ordinläringen för eleverna och 3.2.5 utforskar huruvida den valda metoden har någon effekt. Avsnitt 3.2.6 granskar om läraren och eleverna tillämpar det främmande språket praktiskt i undervisningen. 3.2.7 undersöker om läraren anser att dennes elever har bättre teoretiska eller praktiska kunskaper inom målspråket. Avsnitten 3.2.8 granskar om läraren tycker att alla eleverna i klassrummet kan prata det främmande språket.

### **3.2.1 samtal kring språkinläring i klassrummet**

”Har du diskuterat språkinläring med dina elever i klassrummet?”

Liksom då motsvarande fråga ställdes till eleverna ville jag få en bild av om eleverna fick reflektera kring språkinläring i undervisningssituationen. Lärarnas svar gällande om de diskuterat språkinläring med eleverna i klassrummet ger en något tvetydig bild av deras syn på vikten av att diskutera ämnet. Å ena sidan är det bara en av dem som uppger att språkinläring inte dryftats alls i klassrummet. Å andra sidan uppger tre av de åtta som gett jakande svar att diskussionerna förekommit ”flyktigt”, ”spontant” respektive ”här och där”. Ytterligare en av lärarna har låtit bli att utveckla diskussionernas form. En annan lärare ger ett undvikande svar och hänvisar till läromedlen ”jag följer bokens upplägg”. Ingen av dessa lärare ger med andra ord sken av att lägga större vikt vid att samtala med eleverna om språkinläring.

Det finns även några lärare som gett jakande svar som utvecklar hur diskussionerna förs i klassrummet ”diskuterat hur man bäst lär in och vilken nytta eleverna har av språket”, ”diskuterat strategier som eleverna kan använda för att lära sig nya ord och meningar” och ”jag försöker få mina elever att referera till andra ord, språk såsom engelskan”.

Min uppfattning är att lärarna över lag inte verkar lägga tid på att faktiskt diskutera hur språkinläring går till, varken i grupp eller för den enskilda eleven.

### **3.2.2 Elevinflytande på lektionerna**

”Får eleverna delvis bestämma din undervisningsplan?”

Här handlade det främst om att få en bild av lärarnas syn på elevinflytande. Och i fråga om elevernas möjligheter att planera undervisningen träder en klarare bild fram än i svaren på föregående fråga. Den enda lärare som svarar nej påpekar sin färska examen och hänvisar till praktiska skäl. Att personen i fråga hänvisar till bristande erfarenhet kan möjligen tolkas som att vederbörande kan tänka sig att ge eleverna mer inflytande i framtiden. Överlag ger svaren en tydlig bild av att lärarna värdesätter elevinflytande. Några lärare svarar att eleverna får vara med och bestämma vid vissa moment, eller enbart när eleverna själva tydligt uttrycker önsknings. ”De får vara med och bestämma när vi ska ha prov och en del andra inslag i undervisningen”, ”om eleverna har önskemål försöker jag att tillgodose dem” och ”viktigt att eleverna känner sig delaktiga och känner att de kan påverka. Men grovplaneringen står alltid jag för. Exempelvis kan de vara med och välja val av texter”.

Andra lärare anser att elevernas inflytande på lektionsinnehållet ska vara ett naturligt och demokratiskt inslag då eleverna känner att de medverkar. ”Ett visst mått av demokrati är naturligt i mitt klassrum. Vi diskuterar hur vi ska lägga upp kurserna utifrån vår nya organisation” och ”det ökar motivationen och effektiviteten. Vi kompromissar”.

Intressant är också att en av lärarna uttrycker att dennes elever inte vill vara med och bestämma planeringen utan lämnar över ansvaret till läraren ”självklart vill jag att eleverna engagerar sig i undervisningen – men ofta uttrycker de att de inte vill ta del av upplägget”.

Detta kan man se som ett tecken på stress eller lättja från elevernas sida. När de väl får möjligheten att påverka undervisningen vill de inte längre, utan låter läraren ta hela ansvaret.

### **3.2.3 Fördelar och nackdelar med elevinflytande**

”Vilka fördelar och nackdelar ser du med att eleverna är med och påverkar språkinläringen i undervisningen?”

Svaren kan i det här fallet ses som ett slags utvärdering av elevinflytandet. När lärarna på fråga tre ska se till fördelar och nackdelar med att eleverna är med och påverkar undervisningen bekräftar lärarna återigen sin positiva inställning till elevinflytande. Samtliga nio nämner fördelar såsom att ”eleverna blir mer engagerade” och ”delaktighet”. Fyra lärare lämnar antingen blankt när de ombeds nämna nackdelar eller också hävdar de att några sådana inte finns.

Tre av dem som nämner nackdelar hänvisar till att det är en ordning som går ut över produktiviteten ”det tar lång tid att starta ett nytt projekt” eller ”fruktlösa diskussioner om små detaljer”. Ytterligare två lärare påpekar att mer framfusiga elever kan få otillbörligt inflytande, ”tongivande elever kan få för stort utrymme”. Jag tror dock att dessa problem är av den arten att de borde kunna minimeras med ett handfast ledarskap.

### **3.2.4 Hur målspråket lärs in**

”Vilka konkreta strategier använder du för att optimera ordinläring för eleverna?”

Fråga fyra handlar om hur lärare försöker göra elevernas ordinläring så bra som möjlig, vilket är centralt för att bedöma om Krashens idéer har något inflytande i undervisningen. De mest konventionella inlärningsmetoderna – glosläsning, läxor, repetition och prov – är, av allt att döma, vad omkring hälften av de tillfrågade tänker på när de tillfrågas om strategier för bästa möjliga inläring. ”Färre ord i läxa. Repetera. Prov”, ”Körläsa ord vid genomgång” och ”lekar, repetition”.

Därutöver använder sig en lärare ofta av glosors likheter med ord i andra språk ”engelskan har många lånade ord från spanskan och eleverna kan ofta dessa. Det försöker jag utnyttja”. Tre brukar ta till lekar i undervisningen. ”Ordmemory, sånger, datorprogram och korsord.” En lärare brukar sätta in orden i en kontext ”vi läser aldrig ord isolerat utan alltid i ett sammanhang. Jag har därför sällan renodlade glosläxor”. Enkätundersökningen visar att det finns inslag av mer innovativ undervisning, men jag anser inte att svaren ger stöd för att den skulle fått större genomslag. Enkätundersökningen visar att i många klassrum lär sig eleverna fortfarande ett främmande språk via enstaka glosor.

### **3.2.5 Läxläsningens effekt**

”Hur vet du att dina strategier har en positiv effekt på eleverna?”

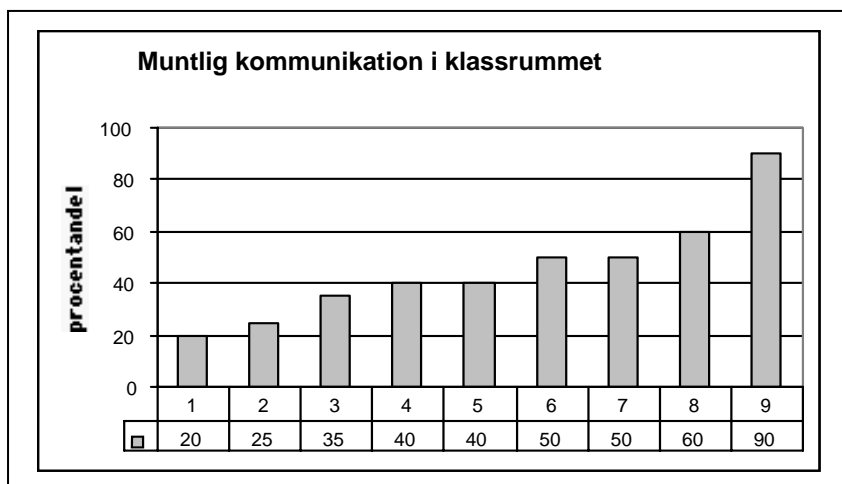
Fråga fem tar upp hur lärarna vet att deras strategier för att lära sig språk har en positiv effekt på eleverna. Den undersöker också i viss mån om lärarna använder sina undervisningsmetoder av gammal vana eller om de visat sig vara bäst genom utvärdering. Samtliga lärare anser sig ha klart stöd för att deras undervisningsmetoder fungerar. Två lärare framhåller att detta ”märks i klassrummet”, en annan menar att svaret ges ”i utvärderingar eller på annat sätt”. Totalt svarade fem lärare att detta ”märks på språket i klassrummet”. Endast en avviker från ovan nämnda förklaringar genom att hänvisa till ”intresse hos eleverna”.



### 3.2.6 Praktisk tillämpning av målspråket

”Tillämpar ni språket praktiskt i undervisningen?”

Krashen uppmanar till kontinuerlig användning av målspråket. Det är därför intressant att se hur mycket lärarna använder sig av det främmande språket i undervisningen. Alla tillfrågade lärare uppger att de tillämpar språket praktiskt i klassrummet. Den uppföljande frågan visar emellertid på stora skillnader i fråga om omfattning. Variationen är så stor som från 20 till 90 procent av lektionstiden. Mer än hälften av lärarna anger att målspråket talas 40 procent eller mindre under lektionen. Och även *hur* klassen faktiskt praktiserar språket skiljer sig mycket åt. I något fall kan man utläsa att det till stor del bara är läraren som pratar eller elever som läser innantill ”jag försöker prata så gott det går” och ”läsövningar”. Andra lärare menar att de snarare *tränar* att tala målspråket ”I rollspel och talövningar” och ”Konversationsövningar”. De lärare som menar att de pratar mest, skriver så här: ”jag försöker prata med eleverna”, ”jag inleder lite på målspråket och ibland vid vissa moment”, ”jag försöker prata med eleverna” och ”vi pratar”.



Figur 6. Lärarna uppskattar hur mycket de talar målspråket på en lektion, angivet i procent.

Förmodligen motiveras mycket av skillnaderna av olika kunskapsnivåer i lärarnas klasser. Men en del av förklaringen är sannolikt också att lärarna har olika inställning till hur undervisningen bäst bedrivs. Kanske anser några av lärarna att eleverna faktiskt inte förstår om de pratar målspråket mer än vid vissa övningar, exempelvis vid läsning.

### 3.2.7 Elevernas muntliga förmåga

”Tycker du att dina elever är bättre teoretiskt eller praktiskt?”

Målet med denna fråga var att undersöka om eleverna är bättre praktiskt än de är teoretiskt. Krashen anser att sådan tonvikt vid den muntliga förmågan är att föredra. När lärarna skulle resonera kring om deras elever kommunicerade bättre skriftligt än muntligt valde några att svara på båda. Detta ser jag som ett tecken på att de vill uttrycka att det råder stor spridning i klassrummet.

Sju lärare valde att motivera på vilket sätt eleverna är bäst teoretiskt och två lämnade in blankt. I svaren märks tydligt att lärare tenderar lägga ansvaret för att många elever pratar målspråket dåligt på tidigare studier (grundskolan) eller på stora språkklasser. En lärare skriver ”de flesta är bäst teoretiskt, jag tror att grunden till detta är att språkgruppen från början var på 29 personer och att eleverna då inte vågade öppna munnen”. En annan lärare skriver ”helt blandat, det beror mycket på elevernas bakgrund”. Andra lärare väljer att svara mer allmänt att ”vissa” är bättre teoretiskt eller att ”det varierar från elev till elev”. En lärare slår fast att dennes elever är ”teoretiskt bättre”.

När lärarna ska motivera på vilket sätt eleverna är bättre praktiskt väljer sex att lämna in blankt. De tre som svarar skriver så här ”de flesta förstår vad jag säger och kan svara”, ”det varierar men de flesta är duktiga på kommunikation” och ”några har social kompetens och viljan att kommunicera, men långt ifrån alla”. I sista svaret ser man också tecken på att läraren lägger ansvaret på eleverna och hävdar att de inte vill prata målspråket.

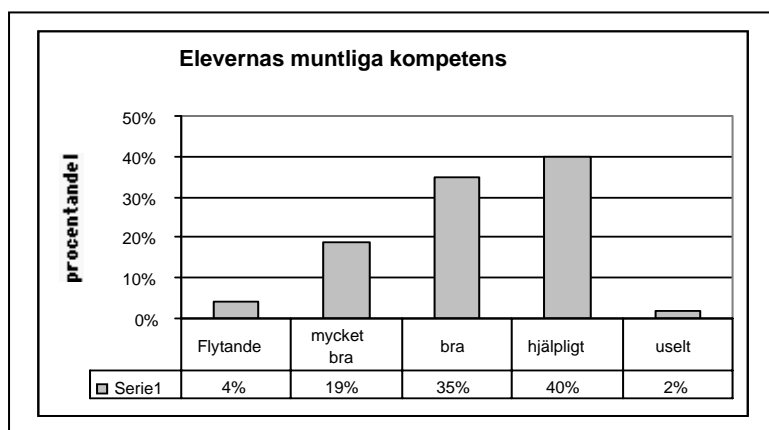
### 3.2.8 Elevernas utveckling inom språket

”Anser du att *alla* elever i din klass kan praktiskt tillämpa målspråket?”

I sista frågan ska lärarna uppskatta om *alla* elever i klassrummet kan prata målspråket och på vilken nivå de befinner sig utifrån skalan *flytande, mycket bra, bra* och *hjälpigt*. Även detta är centralt för att se om undervisningen, eller kanske snarare dess resultat, är i Krashens anda. I sina svar är lärarna ganska överens och en klar bild träder fram. Sju lärare menar att deras elever inte kan prata målspråket medan två svarar jakande. Av de lärare som svarat nej motiverar de svaren med att eleverna i vissa fall inte lärt sig prata målspråket i grundskolan, i andra fall skyller de på elevernas frånvaro ”några av eleverna kommer med mycket svaga kunskaper från grundskolan”, och ”varierad närvaro spelar stor roll och ger luckor i utbildningen”. Andra lärare menar helt enkelt att eleverna inte kan prata det främmande

språket för att de ”saknar muntlig träning” samt att ”en del har svårt att släppa loss”. En lärare beskriver den språkliga kompetensen så här: ”Några är bortom all hjälp, eftersom de varken vill eller försöker”.

I enkäten fick lärarna uppskatta elevernas språkliga nivå. I diagrammet nedan finns en sammanräkning av svaren. En lärare valde att skiva till en ruta: ”uselt”.



Figur 7. Lärarna uppskattar elevernas muntliga förmåga.

## 4. DISKUSSION

I det här kapitlet diskuteras enkäterna under punkt 4.1. I avsnittet 4.2 tar jag upp mina erfarenheter gällande språkinläring. Under avsnittet 4.3 granskar jag Krashen kritiskt. Och i det avslutande avsnittet 4.4 gör jag en källkritik av enkätundersökningen.

### 4.1 Diskussion kring enkäterna

En klar majoritet av lärarna anser att eleverna är bättre teoretiskt än praktiskt. Enligt lärarna är det också en större andel av eleverna som har hjälpliga kunskaper än det är som har bra kunskaper. Andelen som talar hjälpligt är samtidigt mer än dubbelt så stor som den som pratar målspråket mycket bra. Som jag ser det framträder en bild av att lärarna är missnöjda med elevernas muntliga kunskaper. Kanske kan detta vara kopplat till vad Krashen kallar det affektiva filtret i boken *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*.<sup>60</sup> Det kännetecknas just av att inläraren uppvisar en språklig korrekthet i skriftliga övningar som inte märks i den muntliga färdigheten.

Kontrasten är tydlig jämfört med elevernas svar där trettio anser att de kan prata målspråket, tio anser att de inte kan det samt fyra lämnar in blankt. Även om elevernas bild är viktig kan man dock utgå ifrån att lärarna har bättre kompetens att bedöma de muntliga kunskaperna än eleverna själva. Med andra ord finns det tecken på brister i elevernas muntliga kunskaper och det ligger nära till hands att spekulera kring varför.

Båda lärare och elever ger bilden av att traditionell språkundervisning med textläsning och efterföljande glospluggande är det vanligaste i de undersökta klasserna. Nyare inslag i undervisningen, såsom ordmemory och språkinläring via olika datorprogram, finns visserligen hos hälften av de tillfrågade lärarna, men av allt att döma mest som komplement. (Se under 3.2.4) Endast en av de tillfrågade lärarna uppger exempelvis att han eller hon vanligtvis sätter in orden i ett sammanhang, så kallad helfrasinläring.

Eleverna uttrycker, som tidigare nämnts, vissa tvivel på att den inlärningsmetod som tillämpas faktiskt fungerar. Kontrasten är tydlig jämfört med lärarnas svar, där det nästan genomgående hänvisas till att det märks att deras metoder fungerar väl. Det kan i sig verka märkligt med tanke på att de inte är särskilt nöjda med elevernas verbala kunskaper. Värt att notera är att

---

<sup>60</sup> Krashen, Terrell, 1983:38-39

flera lärare – fyra av nio – anser att anledningen till elevernas bristande kunskaper i målspråket ligger utanför deras egna undervisningsmetoder. De hänvisar till dåliga förkunskaper från grundskolan, skolkl och bristande vilja hos eleverna.

En möjlig tolkning av ovanstående är att det kan finnas en tendens bland lärarna att sätta för stor tilltro till de egna tillvägagångssätten. Vissa lärare kanske gör som de alltid har gjort och i den mån det inte fungerar ligger det ibland närmare till hands att skylla på andra än att rannsaka de egna undervisningsmetoderna.

Krashen skriver i boken *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom* att för att lära sig ett främmande språk måste man ständigt använda det även om man i inledningsskedet inte är särskilt bra på det.<sup>61</sup> Enligt Krashen handlar det om att förvärva språket, som han kallar acquisition. Min enkätundersökning har inte kunnat belägga att denna metod tillämpas i någon större utsträckning. Tvärtom använde fem lärare av nio målspråket 40 procent eller mindre under lektionstiden.

Krashen menar vidare att ett språk ska läras in i en kontext,<sup>62</sup> inte glosa för glosa. Inte heller i detta fall har enkätsvaren visat något stöd för att de tillfrågade lärarna arbetar på det sättet. Endast en lärare har svarat på ett sätt som antyder att hans eller hennes arbetsmetoder överensstämmer med Krashens tankar.

I enkätundersökningen fanns en fråga angående diskussioner om språkinläring. Den var visserligen öppet formulerad men gav inga svar som varken verifierar eller falsifierar Krashens hypotes om en naturlig inlärningsordning.

När det gäller utgivarhypotesen eller the monitor Hypothesis som beskrivs i boken *The Natural Approach Language acquisition in the classroom*<sup>63</sup> har undersökningen givit vissa belägg för att Krashen gjort en riktig iakttagelse. Flera av svaren, både från lärare och elever, tyder på att språkinlärarna granskar språket på ett sätt som omöjliggör en ohämmad muntlig konversation. Några elever svarar att de har de måste tänka efter innan de kan prata och att det lättare att skriva eftersom det då finns mer tid att tänka. En lärare uttrycker det som att en del elever ”har svårt att släppa loss”.

---

<sup>61</sup> Krashen, Terrell, 1983:26

<sup>62</sup> Krashen, ”What Does it Take to Acquire Language?” *ESL Magazine*, 2000:3 (3): 22-23

<sup>63</sup> Krashen, Terrell, 1983:30-31

Krashens inpuhypotes går ut på att språkinlärning sker av sig självt om inläraren utsätts för förståelig språklig stimulans på rätt nivå. Som jag tolkar Krashen är denna nivå att likställa med vardaglig tillämpning av målspråket. Men hänsyn tagen till de olika kunskapsnivåer som förekommit i undersökningen finner jag att det främmande språket talas i så liten utsträckning i klassrummen att det är tveksamt om lärarna lever upp till detta. Som påpekats ovan uppgav bara en av lärarna att hon eller han pratar målspråket cirka 90 procent av lektionstiden.

Viktigt att poängtera är vikten av elevens egna engagemang i planeringen av undervisningen. I enkätundersökningen poängterar både elever och lärare vikten av delaktighet för att på så vis höja studieresultaten eller den muntliga förmågan. ”Elevinflytande ökar intresset för språket” och ”det ökar motivationen och effektiviteten. Vi kompromissar”.

Om eleven söker nya inlärningssituationer, är motiverad och delaktig i målspråket tillägnar denne sig språket bättre, vilket går helt i linje med vad Krashen förklarar i sin hypotes om det affektiva filtret.

I enkätundersökningen ser jag en tendens till att språkundervisningen jämföras med andra ämnen: med det menar jag att upplägget många gånger inte skiljer sig åt från en annan lektion. Den praktiska tillämpningen av målspråket är förhållandevis begränsad och glosor lärs in isolerat snarare än satta i sammanhang. Det här är ett område som jag tycker förtjänar vidare forskning.

#### **4.2 Mina erfarenheter – avslutande kommentarer**

Jag är glad att jag under arbetet med uppsatsen har kommit i kontakt med Stephen D. Krashens hypoteser om språkinlärning. Enligt min uppfattning verkar hans tankar i grund och botten vara byggda på sunt förnuft. Om läraren ständigt pratar målspråket och lär eleverna tala fritt utan att påpeka eventuella fel bidrar det till att elever känner sig trygga och vågar komma över språkbarriären. Om språket dessutom lärs i dagligt tal och i hela meningar, tror jag att elever bättre kan se språkets strukturer jämfört med om de lär sig ord isolerade från en kontext. Att lära ett språk i exempelvis verb-substantiv-kombinationer beskrivs som viktigt för att lära sig ett främmande språk i boken *Forskning om undervisning i främmande språk*

som nämns i teoredelen. Några forskare i boken betonar betydelsen av att hela tiden använda sekvenser av ord för att lättare lära sig tala ett främmande språk.<sup>64</sup>

Viktigt är också att språket i klassrummet lever. Läraren kan inte enligt mig prata i samma fraser varje lektion, utan språket måste alltid förnyas. I samband med min andra VFU-period arbetade jag fem veckor tillsammans med en lärare i tyska. Läraren försökte prata så mycket tyska som möjligt med eleverna och jag blev imponerad av hur mycket de faktiskt förstod. Men när jag efter en vecka skulle ta över undervisningen i en av hennes klasser märkte jag en skillnad. Eleverna förstod sämre och blev irriterade när jag inte pratade som deras ordinarie lärare. Eleverna var alltså vana vid att höra i huvudsak en röst på lektionerna och läraren använde alltid samma fraser. När jag inte följde lärarens språkmönster kunde eleverna inte längre förstå tyskan som pratades i klassrummet.

Mitt mål som språklärare är att locka språket till klassrummet. Att läsa dagstidningar, lyssna på aktuell musik från landet och kanske bjuda in modersmålstalare till klassrummet är några sätt att hela tiden komma i kontakt med det främmande språket och dess förändringar. Att sedan låta eleverna undervisa andra i likhet med det *Sydsvenskan* skrev om den 24 november 2005<sup>65</sup> tycker jag verkar vara en nyttig arbetsmetod. På så vis märker eleverna också var deras luckor är i språket. De kanske på ett tidigt stadium märker vad de kan på målspråket och inte.

### 4.3 Teorikritik

Angående Krashens hypoteser om språkinlärning anser jag att en del av hans antaganden saknar fullgod vetenskaplig grund, då han baserar mycket av sina teorier om den naturliga inlärningsordningen på vad andra forskare har kommit fram till (se under avsnittet 2.4.2 The Natural Order Hypothesis). Det hade givit större tillförlitlighet om han hade gjort fler egna undersökningar.

Vidare kan det anföras att språkinlärning inte nödvändigtvis är en så enhetlig process som Krashen förutsätter. Man kan inte utgå ifrån att det endast finns *ett* framgångsrikt sätt att lära sig språk. Alla elever är individer, och det språkinläringssätt som är bäst för en person, behöver inte nödvändigtvis vara det bästa för en annan. För läraren handlar det därför i någon

---

<sup>64</sup> Eva Larsson, Ringqvist och Ingela Valfridsson, *Forskning om främmande språk*. Rapport från workshop i Växjö 10-11 juni 2004, 2005:14 f

<sup>65</sup> Hallgren, Martin, del C, 2005:22

mån om att hitta en gyllene medelväg i undervisningen som gör att så många elevers behov som möjligt tillgodoses i klassrummet.

Däremot så finner jag det sannolikt att Krashen har funnit *en* mycket god metod. Språkinläring följer ett visst mönster. När man studerar ett målspråk går man in i språket i etapper. Och jag tror, liksom Krashen att ett främmande språk lärs bäst då eleven ständigt exponeras för målspråket.

#### **4.4 Källkritik**

Beträffande enkäterna har allt för få lärare och elever deltagit i undersökningen för att den ska ha statistisk signifikans. Inte heller rör det sig, varken i fallet med lärare eller elever, om ett så kallat representativt urval. Detta föranleder naturligtvis stor försiktighet i fråga om slutsatser. Det som kan utrönas är på sin höjd tendenser som förtjänar att undersökas djupare. Det måste också tas i beaktande att deltagare kan ha svarat slarvigt eller oseriöst. Vidare är det självklart så att det begränsade antalet frågor och deras utformning kan ge en något missvisande bild av faktiska förhållanden.



## **SAMMANFATTNING**

I uppsatsen har jag granskat språkundervisningen med hjälp av språkforskaren Stephen D. Krashens hypoteser. Mitt mål har varit att jämföra elevers och lärares uppfattning om hur språklektionerna och resultatet av dessa ser ut i synnerhet gällande elevernas muntliga färdighet. Jag har även studerat studiemetoder och elevinflytande för att se om det kan vara kopplat till elevernas muntliga förmåga eller oförmåga att tala det främmande språket. I samband med detta undersökte jag även vad läroplanen Lpf 94 och kursplanen för moderna språk säger om elevers tänkta muntliga kompetens på steg 2, 3, 4 och 5 på gymnasiet.

I min empiriska granskning använde jag mig av enkätundersökningar. Jag valde det alternativet för att kunna täcka in ett förhållandevis stort antal intervjupersoner.

Min slutsats är att många elever på gymnasiet inte kan prata det främmande språk som de har studerat exempelvis mellan två och sex år. Anledningen är att de saknar muntlig träning. Det är vanligt att språket lärs in "ord för ord" och eleverna kan i många fall inte konstruera hela meningar. En möjlig förklaring till denna slutsats kan vara, det som min undersökning tyder på, att undervisningen inte är upplagd på det vis som exempelvis Stephen. D. Krashen förespråkar, nämligen att språket lärs ut i större utsträckning än det förvärvas. Eleverna exponeras för lite språklig stimulans och de granskar sitt eget språk, vilket leder till att de hämmas i den muntliga färdigheten. Därför rekommenderar jag, i de klassrum där främmande språk undervisas, att målspråket ständigt är ett naturligt muntligt inslag. Elever måste våga sig över språkhinder. Jag tycker vidare att det är viktigt att forska inom språkinläringen, men lika viktigt är att både lärare och elever får ta del av forskningen.

## KÄLLFÖRTECKNING

Bergström Inger, *Nya erfarenheter i språkundervisningen. Tolv artiklar om forskning och klassrumserfarenheter*. Uppsala 1995

Cerú Eva, *Svenska som andraspråk. Lärarbok 3. Mera om undervisning*. Stockholm 1994

*En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*, Regeringens Proposition 1992/93:250, Stockholm 1993

*Gy2000:18. Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket, Stockholm 2000

Hallgren, Martin, "Tjejer lär damer hård spanska", *Sydsvenskan*, del C s, 22, 24/11 2005

Kinberg, Linda, *Didaktisk analys*, (manuskript) Hemtentamen under AU60, Lärarutbildningen vid Kristianstad Högskola, HT 2005

Krashen Stephen D, Terrell Tracy D, *The Natural Approach Language acquisition in the classroom*, Oxford Pergamon San Francisco Alemany cop. 1983

Krashen, Stephen D, "What Does it Take to Acquire Language?": *ESL Magazine*, 2000. 3 (3): 22-23 ([http://www.sdkrashen.com/articles/what\\_does\\_it\\_take/all.html](http://www.sdkrashen.com/articles/what_does_it_take/all.html))

Krashen, Stephen D, *The input Hypothesis, issues and implications*, London 1985

Larsson, Eva Ringqvist, Valfridsson Ingela (red.), *Forskning om undervisning i främmande språk : rapport från workshop i Växjö 10-11 juni 2004*, "Inledning", Växjö 2005

*Lärarboken*, Lärarnas Riskförbund, 2003

Malmberg, Per, *I huvudet på en elev*. Projektet STRIMS Strategier vid inläring av moderna språk. Eskilstuna 2000

Trost, Jan, *Enkätboken*, Lund 2001

Tingbjörn, Gunnar, Cerú, Eva (red), *Svenska som andraspråk. Lärarbok 1. En introduktion. "språkutveckling", "Krashens språkinläring hypoteser" och "Språkundervisning"*, Borås 1994

## **BILAGOR**

### **Bilaga 1. Elevenkät**

**1. Har din språklärare diskuterat språkinläring med er i klassrummet?**

- Nej.
- Ja. På vilket sätt?

**2. Har ni elever fått möjlighet att vara med och planera undervisningen?**

- Nej.
- Ja. På vilket sätt?

**3. Vilka fördelar och nackdelar ser du med att du och dina klasskamrater är med och påverkar språkinläringen i undervisningen?**

**4. Vilka konkreta metoder använder du och dina klasskamrater för att på bästa sätt lära in nya ord?**

**5. Varför tror du att den/dessa metoder har en positiv effekt på din ordinläring?**

**6. Tillämpar ni det främmande språket praktiskt i undervisningen?**

- Nej.
- Ja. Hur?

**7. Anser du att du kan prata det främmande språket?**

- Nej. Varför?
- Ja. På vilken nivå ligger du?
- flytande     mycket bra                       bra                       hjälpligt

**8. Kan du föreställa dig att studera ett annat skolämne på ditt främmande språk (t.ex. matte eller geografi på tyska, spanska, italienska eller franska?)**

- Nej. Varför inte?
- Ja. Varför?

**9. Kan du föreställa dig att studera ett annat skolämne på ditt främmande språk (t.ex. konst eller musik på tyska, spanska, italienska eller franska?)**

- Nej. Varför inte?
- Ja. Varför?

**10. Hur länge har du studerat ditt främmande språk?**

## Bilaga 2. Lärarenkät

### 1. Har du diskuterat språkinläring med dina elever i klassrummet?

- Nej. Varför inte?
- Ja. På vilket sätt?

### 2. Får eleverna delvis bestämma din undervisningsplan?

- Nej. Varför inte?
- Ja. Varför?

På vilket sätt?

### 3. Vilka fördelar och nackdelar ser du med att eleverna är med och påverkar språkinläringen i undervisningen?

### 4. Vilka konkreta strategier använder du för att optimera ordinläringen för eleverna?

### 5. Hur vet du att dina strategier har en positiv effekt på eleverna?

### 6. Tillämpar ni språket praktiskt i undervisningen?

- Nej. Varför inte?
- Ja. På vilket sätt?

Uppskattningsvis hur mycket varje lektion?

### 7. Tycker du att dina elever är bättre teoretiskt eller praktiskt?

- Teoretiskt  
Varför?
- Praktiskt  
Varför?

### 8. Anser du att *alla* elever i din klass praktiskt kan tillämpa målspråket?

- Nej. Varför inte?
  - Ja. I vilken utsträckning?  
 flytande                       mycket bra                       bra                       hjälpligt
- Uppskatta hur många elever talar flytande, mycket bra, bra och hjälpligt och skriv det under orden.