



**Läroarutbildningen
Examensarbete
Våren 2005**

ÄR ALLA LÄRARE SVENSKLÄRARE?

**- En undersökning om olika ämneslärares
förhållningssätt till gymnasieelevers
språkutveckling med fokus på det muntliga**

**Handledare:
Henrik Rahm**

**Författare:
Hanna Brink
Hanna Widéen**

ÄR ALLA LÄRARE SVENSKLÄRARE?

**- En undersökning om olika ämneslärares
förhållningssätt till gymnasieelevers
språkutveckling med fokus på det muntliga**

Abstract

Vår undersökning syftar till att klargöra hur gymnasielärare med olika ämneskombinationer förhåller sig till elevers språkutveckling. Undersökningen beaktar även kursplanernas formuleringar kring språk samt hur lärare i vår undersökning förhåller sig till detta i sin undervisning. Fokus ligger på elevers muntliga språkutveckling. Både kvantitativa och kvalitativa metoder används för att uppnå vårt syfte. Kursplanerna behandlas initialt utifrån en kvalitativ närläsning för att sedan redovisas i dels en sammanfattning och dels i en kvantifierande tabell. För att undersöka lärares förhållningssätt till språkutveckling genomför vi kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Resultatet av vår undersökning pekar på att alla lärare bör ta ett större ansvar för elevers språkutveckling. För att detta ska bli verklighet krävs det att blivande lärare, oavsett ämnesinriktning, får utbildning inom området språkutveckling.

Ämnesord: Språkutveckling, muntlighet, gymnasielärare, svenskämnet, elever, kursplaner.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	7
1.1. SYFTE.....	8
1.2. AVGRÄNSNING	8
1.3. DISPOSITION	8
2. FORSKNINGSBAKGRUND	10
2.1. ATT FRÄMJA SPRÅKUTVECKLING I ALLA ÄMNEN	10
2.2. SYSTEMATISERAT ÄMNESSYSTEM	11
2.3. LÄRARENS OCH ELEVENS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL ELEVENS SPRÅKUTVECKLING.....	12
2.4. SOCIALT SAMSPEL OCH STÖDSTRUKTURER	13
2.5. LÄRARES UTBILDNING I SPRÅKUTVECKLING.....	14
3. PROBLEMPRECISERING	16
4. METOD OCH MATERIAL	17
4.1. VAL OCH DEFINITION AV METOD	17
4.2. UTARBETNING AV INTERVJUGUIDE.....	17
4.3. UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE	19
4.3.1. Uppläggning och genomförande av undersökning av styrdokument.....	19
4.3.2. Val av intervjugrupp.....	19
4.3.3. Beskrivning av intervjugenomförande	19
4.3.4. Beskrivning av undersökningsgrupp	20
4.4. PRINCIPER FÖR TRANSKRIPTION.....	20
5. REDOVISNING AV RESULTAT	22
5.1. REDOVISNING AV ÄMNE NAS SYFTE.....	22
5.1.1. Biologi.....	22
5.1.2. Engelska	22
5.1.3. Företagsekonomi	22
5.1.4. Geografi.....	22
5.1.5. Historia	23
5.1.6. Kemi	23
5.1.7. Latin med allmän språkkunskap.....	23
5.1.8. Matematik.....	23
5.1.9. Moderna språk.....	23
5.1.10. Naturkunskap	24
5.1.11. Psykologi.....	24
5.1.12. Samhällskunskap.....	24
5.1.13. Svenska.....	24
5.2. REDOVISNING AV VARJE ENSKILD KURS	25
5.2.1. Analys av varje enskild kurs	25

5.3 REDOVISNING AV INTERVJUER.....	26
5.3.1. Vem har ansvar för elevers språkutveckling?	27
5.3.2. Lärares förhållningssätt till muntlighet	28
5.3.3. Språkutveckling i undervisningen.....	30
5.3.4. Samverkan mellan svenskämnet och övriga ämnen.....	31
5.4. RESULTATDISKUSSION.....	32
6. AVSLUTANDE DISKUSSION.....	35
7. SAMMANFATTNING	41
KÄLLFÖRTECKNING	
BILAGOR	

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till Er lärare som har ställt upp och svarat på våra frågor. Utan Er hade vår undersökning inte varit möjlig att genomföra. Vår handledare Henrik Rahm, som hjälpt oss utveckla vårt arbete till vad det är idag genom sin konstruktiva kritik och sina snabba svar på våra frågor, förtjänar också ett stort tack.

Hanna Brink och Hanna Widéen

Kristianstad 2005-05-27

1. Inledning

I dagens informationssamhälle krävs det av oss människor att vi har ett väl fungerande språk. Samhället är mer och mer uppbyggt på det skriftliga språket, och i skolan tränas vi i att möta olika sorters skriftliga texter. Men ett väl fungerande språk omfattar mer än att kunna läsa och skriva; det innefattar även en muntlig del. Att kunna uttrycka sig muntligt är nödvändigt för att exempelvis kunna delta i diskussioner i vardagslivet eller för att genomföra en anställningsintervju på bästa sätt. Vi upplever att skolan inte i lika stor utsträckning utvecklar eleverna inom den muntliga aspekten av språket. Vi vill genom vårt arbete belysa att lärare gemensamt, oavsett ämnesinriktning, kan ge eleverna kontinuerlig träning i att utvecklas språkligt.

Språkutveckling i skolan generaliseras ofta, enligt oss, till att endast bestå av utvecklandet av läs- och skrivförmåga, vilket har lett till att befintlig forskning domineras av hur läs- och skrivutveckling främjas. Då aspekten muntlig språkutveckling ofta förbises är forskningen inom detta område bristande. Därför vill vi med vårt arbete bidra till att uppmärksamma blivande och verksamma lärare på hur viktigt det är att ta tillvara på alla tillfällen att utveckla eleverna språkligt, inte minst i muntligt hänseende. Eleverna måste komma till insikt om att olika tillfällen kräver olika struktur på det muntliga framförandet vilket vi menar är möjligt genom träning.

Vi ser det som viktigt med forskning inom området för att klargöra i vilken utsträckning gymnasielärare tar ansvar för elevers språkutveckling. För att få en uppfattning om hur lärare förhåller sig till detta har vi valt att intervjua ett mindre antal lärare på en gymnasieskola.

Följande citat taget ur läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), inspirerade oss till att genomföra en undersökning inom området. Det står även som utgångspunkt för vårt arbete:

Mål att uppnå:

Det är skolans ansvar att varje elev

[...]

-kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier (Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94. Lpf 94. 1994:30)

1.1. Syfte

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur gymnasielärare i olika ämnen förhåller sig till elevers språkutveckling med tyngdpunkt på den muntliga utvecklingen. Vi vill dessutom undersöka hur kursplanerna formuleras angående språk och muntlighet samt hur lärare i vår undersökning förhåller sig till detta i sin undervisning.

1.2. Avgränsning

I arbetet kommer vi att behandla begreppet språkutveckling. Detta vida begrepp innefattar ett flertal dimensioner. För vårt arbete är framför allt två begrepp centrala, nämligen den muntliga och den skriftliga språkutvecklingen. Vårt fokus ligger främst på elevers muntliga språkutveckling, men vi kommer dock att inkludera viss litteratur som även behandlar elevers skriftliga språkutveckling. Detta val görs eftersom litteraturen gällande elevers muntliga språkutveckling är förhållandevis tunn. Det vi belyser angående den skriftliga språkutvecklingen är sådant som vi anser kan vara väsentligt även för elevers muntliga språkutveckling.

Vi vill poängtera att vårt arbete inriktar sig på talande och hörande elever, vilket medför att stumma och döva elevers språkutveckling inte behandlas då detta är ytterligare ett forskningsområde.

1.3. Disposition

I kapitel 2. presenteras forskningsbakgrunden där för ämnet relevant litteratur behandlas. I detta kapitel vävs olika författares och forskares överensstämmande undersökningar samman, men antaganden sätts även mot varandra.

Därefter följer kapitel 3. där frågeställningarna preciseras. Problempreciseringen består av fem frågeställningar varav tre frågor berör olika ämneslärares förhållningssätt till elevers språkliga utveckling och två frågor belyser lärares riktlinjer utifrån olika kursplaner.

Kapitel 4. behandlar metod och material där val av undersökningsmetod beskrivs i avsnitt 4.1. Här återfinns även en kort beskrivning av vald metod. Därefter följer avsnitt 4.2. där det presenteras hur intervjuguiden utarbetats. Avsnitt 4.3. visar på utifrån vilka val upplägget av undersökningarna gjordes samt hur undersökningarna genomfördes. Avslutningsvis i avsnitt 4.4. redovisas utgångspunkterna vid transkription av intervjuer.

Efter detta följer kapitel 5. som behandlar redovisning av resultat. Kapitlet inleds med avsnitt 5.1. som ger en redovisning av vad de olika kursplanerna säger om ämnens syfte. Därefter följer avsnitt 5.2. som bearbetar varje enskild kurs utifrån utgångspunkten

mundlighet. Intervjuerna redovisas i avsnitt 5.3. genom sammanfattningar, referat samt citat av de intervjuades svar.

I kapitel 6. görs kopplingar mellan presenterad litteratur och det sammanställda resultatet från intervjuerna i en diskussion. Det kompletteras av våra egna resonemang och slutsatser.

Sammanfattningen utgör kapitel 7. där vi redogör för huvuddragen i vår forskningsbakgrund. Vi ger en kort beskrivning av de metoder vi använder. Slutligen redogör vi för våra resultat genom de slutsatser vi dragit.

2. Forskningsbakgrund

Kapitlet behandlar hur olika faktorer i skolan påverkar elevens språkutveckling. Avslutningsvis redogörs även för lärares utbildning i språkutveckling.

2.1. Att främja språkutveckling i alla ämnen

I läroplanen för den frivilliga skolan finns följande avsnitt:

Mål att uppnå:

Det är skolans ansvar att varje elev

[...]

- kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier (*Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94. Lpf 94 1994:30*)

Läroplanen menar alltså att skolan har som ansvar att eleverna ska utvecklas i sitt språk. Det innebär att alla inom skolan ska ta ansvar för att denna utveckling sker. I kursplanerna för svenska ser vi att svenskämnet får ta stor del av ansvaret för elevers språkutveckling. Det är inom svenskämnet som eleverna tränas i att tala och skriva. I kursplanen för svenskämnet står det följande under ämnets syfte: ”Utbildningen i ämnet svenska syftar till att utveckla förmågan att tala och skriva [...]” (*Kursplan för ämnet svenska. Gymnasial utbildning 2004*). I svenskämnets kursplan har således skolans ansvar smalnats av och svenskämnet har genom kursplanen fått ett direkt ansvar. Vidare kan vi läsa:

Genom språket bildas kunskap och genom språket görs kunskapen synlig och hanterbar. [...] Svenskämnet har i samverkan med andra ämnen ett ansvar för att denna kunskapsutveckling sker och att eleverna ser en meningsfull helhet i sin utbildning, där den valda studieinriktningen är en utgångspunkt. (*Kursplan för ämnet svenska. Gymnasial utbildning 2004*)

I kursplanen står det alltså att svenskämnet ska samverka med övriga ämnen för att en kunskapsutveckling ska ske genom språket och för att eleverna ska uppfatta sin utbildning utifrån en helhet. Teleman (1989) skriver att språket är nödvändigt i allt vi gör och att språket används i alla skolämnen. Därför anser han att alla lärare bör ha kunskap om språket för att alla situationer ska kunna bidra till elevers språkliga bildning. Han anser även att alla inom skolverksamheten måste förstå och inse att bearbetning av språket inte är något som endast kan ske i svenskämnet utan i alla ämnen och att det är alla lärares ansvar att arbeta med detta (Teleman 1989:12f). Bratt (1985) hävdar att det inte endast är inom svenskämnet som språkutveckling sker utan ”[...] det viktigaste ämnet för kommunikationsträning och språkutveckling är det ämne som intresserar och aktiverar eleven mest.” (Bratt 1985:15). Han

anser att alla lärare kan och bör skapa språkutvecklande situationer för eleverna. Alla lärare är inte svensklärare men alla lärare kan stimulera eleverna till att utvecklas språkligt (ibid.). Vidare menar Svedner (1999) att svenskämnet endast utgör en del av elevers totala undervisning. Därför anser Svedner att det är felaktigt av övriga ämneslärare att lägga hela ansvaret för elevers språkutveckling på svenskämnet. Han poängterar svenskämnets givna huvudansvar på området men vidhåller att övriga ämneslärare ofta inte tar sin del av ansvaret. Då språket används inom alla ämnen är det således alla ämneslärares uppgift att främja elevers språkutveckling (Svedner 1999:110). Postman (1997) belyser även det faktum att varje ämne har sitt eget språk med en egen unik uppsättning av formgrepp såsom ”[...] sin kunskapsretorik, sina särdrag om hur man formulerar argument, bevis och teser, utför experiment, går i polemik med varandra och använder humorn som vapen.” (Postman 1997:161).

Samverkan mellan de olika ämnena är även viktigt för att skapa en meningsfull helhet för eleverna. För att inlärningsanknuten språkträning ska ge optimala framgångar bör lärarna på en skola utarbeta gemensamma arbetsrutiner kring exempelvis muntliga arbeten så att eleverna får enhetliga instruktioner gällande detta (Bratt 1985:31). Enligt Strömquist (1992) har alla inom skolan ett ansvar för att ge eleverna så många övningstillfällen inom tal och samtal att de går ut skolan väl förberedda för yrkes- och vardagslivet samt för fortsatta studier. Strömquist menar även att skolan måste arbeta utifrån en planerad undervisning kring talträning för att eleverna ska få de bästa möjligheterna för framtiden (Strömquist 1992:36). Samarbetet ämneslärare emellan bör inte enbart fokusera på arbetsrutiner kring formen för bland annat muntlig framställning utan även behandla bemötandet av elever med talängslan då dessa elever är i störst behov av talträning. Den muntliga språkutvecklingen handlar till stor del om självförtroende. Att ständigt misslyckas kan leda till att den muntliga språkutvecklingen hämmas och att eleven hamnar i en ond cirkel som kan vara svår att ta sig ur (Bratt 1985:82). Ett arbetssätt som lärarna kan utgå ifrån för att fånga de elever som inte är muntligt aktiva, i lika hög grad som andra elever, är metoden stödstrukturer (se 2.4.).

2.2. Systematiserat ämnessystem

Enligt Svedner (1999) kan skolans ämnessystem motiveras av behovet av systematisering för att kunna bygga upp kunskap. Det kan således vara ett försök i att göra verkligheten gripbar och förståelig. Språket är föränderligt, och Svedner menar att ämnessystemet också borde förändras i likhet med detta. Skolan borde därför i allt större utsträckning arbeta ämnesövergripande med bland annat teman (Svedner 1999:15). Den temaorienterade

undervisningen är ett progressivt koncept i den bemärkelsen att den bidrar till att skapa mening i undervisningen. Den medverkar även till att upplösa den allmänna uppfattningen om att skolämnena saknar inbördes anknytning (Postman 1997:91). Brodow (1996) ställer sig frågande till varför exempelvis viss skönlitteratur inte läses i samband med till exempel historia, då han menar att det är mer meningsfullt att behandla språklig färdighetsträning i en för eleven överskådlig och begriplig helhet (Brodow 1996:84). Språket är inte ämnesbundet, och därför borde områden i likhet med detta bearbetas och utvecklas i alla ämnen (Svedner 1999:15). Vi bygger upp vårt språk och skaffar oss kunskaper och erfarenheter genom att uppleva och utforska nya saker eller områden. Olika skolämnena är just nya områden med ny kunskap och nya erfarenheter, och detta är något som skolan skulle kunna ta tillvara på i högre grad genom ämnesintegrerad undervisning (Bratt 1985:72).

2.3. Lärarens och elevens förhållningssätt till elevens språkutveckling

Enligt Svedner (1999), Brodow (1996) och Bratt (1985) tar skolan inte till fullo tillvara på de förutsättningarna som krävs för att skaffa sig ny kunskap och utvecklas språkligt. Anward (1983) menar att anledningen till att så många elever inte får möjlighet att utveckla sin läs- och skrivförmåga i skolan ligger i jämförelsen mellan de villkor som finns för den naturliga språkutveckling jämfört med de förutsättningar som finns i skolans värld. (Anward 1983:143). Att lärare inte tar sina elever på allvar och visar dem tillräckligt intresse när de talar kan vara en av orsakerna:

Det är oerhört väsentligt att man får tillfälle att vara med i en språklig interaktion, att man behandlas som en *jämbördig samtalspartner*. Det innebär att det man säger tas på allvar och att de man samtalar med visar en respekt genom att inte bara prata för att "man ska prata med barn". (Anward 1983:144) [originalets kursivering]

En annan viktig sak som bör beaktas i samtal mellan lärare och elev är vikten av att låta eleven använda och välja sitt eget språk. Piuva och Piuva (1982) menar att förtroende skapas om eleven inser att omgivningen är intresserad av vad eleven har för åsikt och tankar samt hur dessa uttrycks. Insikten om förtroendet medför att eleven nu kan utvecklas, och detta är mer givande för eleven än om han eller hon ska försöka plagiera eller efterlikna lärarens språk (Piuva & Piuva 1982:123f). Dock ska inte lärarens roll för elevens inläring förringas. För att stödja elevernas inlärningsprocess krävs det bland annat av läraren att han eller hon kan utforma och planera undervisningen så att den underlättar processen (Linnarud 1993:99). Undervisningen måste ligga på ett sådant plan att eleverna kan införliva den nya kunskapen i

sina individuella strukturer, samt att inläringen kan ske på eget initiativ. Detta förhållningssätt till elevers inläring går under benämningen konstruktivistisk elevsyn (Dysthe 1996:53). Det innebär att läraren inte har fullt ansvar för att inläring sker utan att eleven själv måste finna sin väg och lösning till hur han eller hon bäst lär (Linnarud 1993:99). En elev blir en produktiv användare av språket först när han eller hon inser språkets potentialer och tror på sin egen förmåga att använda dessa trots att den språkliga färdigheten kanske ännu inte är fullt utvecklad (Bergström 1995:31).

Anward (1983) anser att läs- och skrivförmågan förutsätter att barnen har tillägnat sig en språklig medvetenhet, det vill säga att de medvetet kan reflektera över sitt språk. Han framhåller i likhet med Piuva och Piuva (1982) att läraren måste utgå från elevernas perspektiv vid utvecklingen av läs- och skrivförmågan. Anward menar att elevernas intresseområden och deras språk bör vara utgångspunkt för deras utveckling (Anward 1983:144ff). Linnarud (1993) poängterar att om eleverna ska utvecklas vidare i sitt språk krävs det av läraren att han eller hon använder ett språk som ligger precis ovanför elevernas kunskapsnivå men tillräckligt lågt för att de ska förstå. Lärare tenderar att ligga på en alltför låg nivå vilket då inte för eleverna vidare i deras språkutveckling (Linnarud 1993:99). Brodow (1993) menar dock att det finns en poäng med att förenkla språket, men eleverna behöver även ett mönster för att kunna utveckla sitt språk och sträva mot ett mer vuxet språk. Det är här som den vuxnes tal blir särskilt viktigt eftersom lärarens språk fungerar som en förebild (Brodow 1996:93). Samma syn har Bratt (1985) som anser att lärare oavsett ämnesinriktning bör sträva efter att vara en god språklig förebild (Bratt 1985:15).

2.4. Socialt samspel och stödstrukturer

Svensson (1998) skriver utifrån Vygotskijs teorier att då människan söker social kontakt blir bieffekten att språket utvecklas. Därmed menar Svensson att Vygotskij inte ser språkutveckling som en medfödd färdighet eftersom barnet lever i nära kontakt med andra och han eller hon är inte isolerad från omgivningen (Svensson 1998:36). Dysthe (1996) framhåller att Vygotskij anser att läraren har möjlighet att vara delaktig i och främja elevers utveckling, då Dysthe menar att Vygotskij är inriktad på socialt samspel. Lärarens betydelse betonas av Vygotskij genom beskrivningen av "zonen för proximal utveckling" eller "den nära utvecklingszonen". Den nära utvecklingszonen definieras som:

[...] avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivå eleven befinner sig på (som visar sig vid självständig problemlösning) och nivån på den möjliga utveckling som skulle kunna vara för handen genom en problemlösning under den vuxnes ledning eller i samarbete mellan andra elever som kommit längre ("more capable peers"). (Dysthe 1996:55)

Dysthe (1996: 55) menar att citatet visar på att en elevs utveckling och inläring kan komma att försenas eller till och med avstanna om eleven inte får vara delaktig.

Dysthe (1996) redogör för hur Jerome Bruner utifrån Vygotskijs beskrivning av "den nära utvecklingszonen" vidareutvecklade begreppet "scaffolding" eller stödstrukturer. Scaffolding som begrepp härstammar från byggnadssektorn. Inom byggnadssektorn används tillfälliga ställningar under arbetets skeende för att sedan plockas ned. Detta koncept innebär att eleverna ges stöd utifrån sin kunskapsnivå. Stödet består framförallt av en dialog med andra. Dessa kan vara läraren eller kamrater som befinner sig i samma utvecklingszon eller i en zon *direkt* ovanför. Det handlar om att bygga på vad eleven redan kan eller klarar av (Dysthe 1996:56). Läraren har även ett ansvar för att fånga upp de tysta eleverna som går miste om den utvecklande dialogen elever emellan. Läraren och den tystlåtna eleven bör samspråka i situationer där eleven får tränas i att vara den som för ordet. Det är även viktigt att läraren tränar klassen i att lyssna på samt ställa relevanta frågor till den tystlåtna eleven. Om eleven inte interagerar språkligt med andra riskerar eleven att hämmas och stanna av i sin kunskapsutveckling (Brodow 1996:94). En allt för stor skillnad mellan det stöd som ges och den aktuella utvecklingszon som en individ befinner sig i kan leda till misslyckanden, och syftet med stödstrukturer kan gå om intet. En viktig förutsättning för principen om stödstrukturer och för att utveckling ska ske är att eleverna är positivt inställda till och finner mening med undervisningen (Dysthe 1996:56f).

2.5. Lärares utbildning i språkutveckling

Forshage (2000) menar att om alla lärare ska kunna utveckla elevers språk behövs det utbildning. Baserat på den nationella kvalitetsgranskningen som Skolverket genomförde 1998 i den svenska grundskolan och den svenska gymnasieskolan som bland annat berörde barn och ungdomars läs- och skrivutveckling i alla ämnen, lyfter Forshage fram att det finns skollärdare som hävdar att deras skolor har lärare som är utbildade i att utveckla elever språkligt. Forshage menar dock att så inte alltid är fallet. Många lärare hävdade att de bidrar till elevers språkutveckling genom att ha textbaserade uppgifter samt rätta stavfel (Forshage 2000:125f). I motsats till Forshage menar Bratt (1985) att alla lärare borde ta ansvar för elevers språkutveckling genom bland annat just rättning av elevernas arbeten. Bratt anser att

det inte endast är svenskläraren som kan göra detta utan att alla lärare har läst och skrivit så pass mycket under sina skolår att de borde ha tillräckliga kunskaper för att, i viss utsträckning, kunna rätta arbeten. Han uppmanar lärare som inte är språklärare att se rättningen som en del av den egna utvecklingen (Bratt 1985:68). Grundat på kvalitetsgranskningen framhåller Forshage att det egentligen endast är lärare inom språkämnen som har kunskap om elevers språkutveckling (Forshage 2000:125f). Som resultat utifrån samma granskning menar Björk (1999) att det kanske inte är så konstigt att inte alla lärare är medvetna om språkets betydelse. Eftersom utbildningar och styrdokument inte har lagt tillräckligt stor vikt vid språkets betydelse har många lärare bristande kunskaper i att kunna tillgodose elevers behov gällande språket som artefakt för lärande. Hon hävdar därför att utbildade lärare behöver genomgå en vidareutbildning samt att lärarutbildningen behöver lägga större vikt vid att ge lärarstudenter kunskaper om språkets roll för inläring (Björk 1999:56f).

Utöver vikten av att lärare bör ha utbildning om elevers språkutveckling framhåller Forshage (2000) även att på de skolor som arbetade med elevers språkutveckling, kom initiativet från skolledningen. Direktiv om främjad språkutveckling fanns klart utskrivna i de lokala kursplanerna, oavsett ämnesinriktning, samt i de lokala arbetsplanerna. På de språkutvecklande skolorna fanns ofta arbetslag som samverkade gemensamt kring arbetsmetoder och innehåll för att bilda en sammanhållande helhet för eleverna under en och samma skoldag (Forshage 2000:130).

3. Problemprecisering

Vi redovisar nedan fem frågeställningar som har vuxit fram under vår läsning och presentation av forskning kring språkutveckling. Frågeställningarna är även relevanta i förhållande till vårt syfte där vi vill belysa hur olika ämneslärare på gymnasiet förhåller sig till elevers språkutveckling. Vi vill även undersöka hur kursplanerna formuleras angående språk och muntlighet samt hur lärare i vår undersökning förhåller sig till detta i sin undervisning.

1. Var anser en utvald gymnasielärargrupp att ansvaret för elevers språkutveckling ligger?
2. Hur skapar dessa lärare tillfällen för att främja elevers språkutveckling?
3. Hur ser lärarna i undersökningen på samverkan mellan svenskämnet och övriga skolämnen för att främja elevers språkutveckling?
4. Hur stor vikt lägger styrdokumentet för olika ämnen på elevers muntliga språkutveckling?
5. Hur väl överensstämmer lärarnas ansvar enligt styrdokumentet med det ansvar de tar i praktiken?

4. Metod och material

4.1. Val och definition av metod

I vårt arbete kommer vi att göra två skilda undersökningar. Vi kommer att undersöka vad olika ämnens syften säger om språkutveckling samt vad ämnenas kursplaner säger om muntlighet. Vi kommer även att genomföra intervjuer med gymnasielärare i olika ämnen för att undersöka deras förhållningssätt till elevers språkutveckling. Den första undersökningen kommer att inledas med en kvalitativ närläsning som redovisas i dels en sammanfattning och dels i en kvantifierande tabell. Den andra undersökningen kommer att genomföras med hjälp av en kvalitativ metod.

Vi särskiljer kvantitativa och kvalitativa metoder utifrån Halvorsens (1992) resonemang. Den kvalitativa metoden innebär att en undersökning genomförs i mindre skala jämfört med vad som är brukligt vid kvantitativa metoder. Detta innebär att resultatet vid en kvalitativ undersökning inte är representativt för en större population men ger ett djupt och mer specifikt resultat. Den kvalitativa undersökningen genomförs bland annat genom intervjuer, där svaren inte är förutbestämda, vilket medför att resultatet inte är mätbart. Kontrollen av insamlade data i en kvalitativ undersökning är mer problematisk att granska då informanten har fått en ny insikt gällande undersökningsområdet genom intervjutillfället. Den kvantitativa undersökningen innebär att undersökningen innefattar många undersökningsenheter med lite information om varje enhet. Den innebär vidare att svaren kodas om och att beräkningar görs på de framkomna svaren vars resultat är precisa (Halvorsen 1992:82).

Inom den kvalitativa metoden finns olika undersökningsmetoder. Vi inriktade oss tidigt på kategorin "[...] delvis strukturerade intervju[er]" (Andersen 1998:162). Fortsättningsvis kommer vi att benämna denna metod som semistrukturerad intervju. Vi valde denna intervjuform eftersom den innebär att vi som intervjuare inte är låsta till en utarbetad intervjuguide, utan personen som intervjuar är öppen för att ställa nya frågor som väcks i samband med samtalsgången. Beroende på informantens svar kan intervjuguidens struktur ändras vilket medför att ordningsföljden blir en annan än den förberedda (Andersen 1998:162).

4.2. Utarbetning av intervjuguide

Vår intervjuguide utgörs företrädesvis av autentiska frågor vilket innebär att frågorna är öppna så till vida att de inte har några givna svar (Dysthe 1996:58f). De autentiska frågorna är även till fördel för intervjuaren som ges möjlighet att följa upp informantens svar.

Intervjufrågorna är utformade utifrån fyra huvudinriktningar:

1. *Språkutveckling*. Denna kategori har två grenar; dels vad språkutveckling innebär för den enskilde läraren; dels hur lärarna arbetar för att främja språkutveckling i sin undervisning.
2. *Ansvar för språkutveckling*. Utifrån det citat taget ur Lpf 94 som vi har som utgångspunkt för vårt arbete (se 2.1.) fick vi lärarna att resonera kring vem inom skolan som har det yttersta ansvaret för elevers språkutveckling.
3. *Utbildning i språkutveckling*. Då lärarna tillhör olika generationer anser vi att det är intressant att låta lärarna beskriva vilken utbildning de innehar inom området språkutveckling. Lärarna fick även svara på om de önskade fortbildning inom området.
4. *Svenskämnet i samverkan med andra ämnen*. Inledningsvis ställdes frågan om lärarna haft något samarbete med svenskläraren och omvänt, om svensklärarna haft något samarbete med andra lärare, gällande elevers språkutveckling. Ett citat ur svenskämnets syfte (se 2.1.) används för att undersöka hur de olika lärarna ser på samverkan samt hur och på vilka villkor ett eventuellt samarbete bör ske.

Efter fyra intervjuer insåg vi att läraernas förhållningssätt till elevers muntliga språkutveckling inte lyftes fram tillräckligt. Bristen låg i att det inte klart framgick hur de enskilda lärarna arbetade med muntlig aktivitet samt hur detta bedömdes. Denna viktiga insikt ledde till att vi formulerade kompletterande frågor som berörde det utelämnade området. Frågorna är:

- Arbetar du för att främja elevernas muntliga språkutveckling?
- Om ja, hur och varför?
- Om nej, sker inga muntliga redovisningar eller diskussioner? Vilket syfte har dessa i så fall?
- Hur bedömer du muntlig aktivitet?
- Hur värderar du muntliga aktiviteter i förhållande till det betyg som en elev får i kursen?

Därefter sökte vi återigen upp de redan intervjuade lärarna och gjorde en komplettering. Detta innebär att frågan ställdes när intervjuerna egentligen redan var avslutade i motsats till efterföljande intervjuer. Konsekvenserna kan ha blivit att de sista lärarnas svar påverkats då frågornas ordningsföljd blev en annan i intervjuguiden. För fullständig intervjuguide se bilaga 1.

4.3. Uppläggnig och genomförande

4.3.1. Uppläggnig och genomförande av undersökning av styrdokument

Undersökningen av styrdokumenterna inleddes med en kvalitativ närläsning av de olika dokumenterna. De ämnen och kurser som vi undersöker utgörs av ämnen som de intervjuade lärarna undervisar i. Ämnenas syften undersöker vi för att klargöra om de ger riktlinjer för hur respektive ämne ska utveckla eleverna i deras språk. Vi sammanfattar därför dessa kortfattat för att redogöra för deras faktiska syfte. Vad gällande undersökningen av kursplanerna för varje enskild kurs, som också inleddes med en kvalitativ närläsning, är en kvantifierande redovisningsmetod mer lämpad eftersom vi då kan sammanställa ord och begrepp som kan anses omfatta muntlighet. Detta innebär att vi även kan räkna och redovisa antalet gånger de olika orden och begreppen förekommer i de undersökta kursplanerna.

4.3.2. Val av intervjugrupp

Vi genomförde intervjuer med gymnasielärare med olika ämnesinriktningar. Skolan som lärarna arbetar på är belägen i en medelstor svensk kommun med cirka 30 000 invånare i centralorten. De utvalda lärarna är knutna till en slumpmässigt vald samhällsvetenskaplig klass och orsaken till detta är att det ska finnas en möjlighet till samverkan mellan de olika ämnena vars lärare vi intervjuade. Vi gjorde ett aktivt val av ämneslärare. Lokala samt mindre kurser valdes bort då en utvecklande forskning med vidare omfattning inom vårt område underlättas vid eventuell jämförelse. Könsfördelningen i undersökningsgruppen är slumpmässig då val av klass var primärt.

4.3.3. Beskrivning av intervjugenomförande

Vi sökte personligen upp de lärare som var centrala för genomförandet av intervjuer. De lärare vi inte kunde komma i kontakt med personligen valde vi att söka upp via e-post. Intervjuerna genomfördes på skolan lärarna arbetar på och det var endast vi författare samt informanten som var närvarande vid intervjutillfället. Vi var båda närvarande vid alla tillfällen, men en av oss hade huvudansvaret. Givetvis fanns det möjlighet för bisittaren att komma med följdfrågor och inlägg. Vi turades om att ha huvudansvaret för intervjuerna vilka dokumenterades via en diskret mp3-spelare. Ljudupptagningarna transkriberades sedan för att möjliggöra intervjuerna som skriftliga källor.

4.3.4. Beskrivning av undersökningsgrupp

Vår undersökningsgrupp består av sju lärare varav fem är kvinnor och två är män. Tre av informanterna (I2, I5 och I6) är behöriga i och undervisar i svenska, medan lärarna I1, I3 och I7 inte har något språkämne i sin ämneskombination. De intervjuade lärarna arbetar alla på samma gymnasieskola. För utförlig beskrivning av informanterna och de enskilda intervjuerna se figur 1 nedan.

Lärare	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Kön	Man	Kvinna	Man	Kvinna	Kvinna	Kvinna	Kvinna
Examensår	1973	2003	1986	1988/2002*	1999	1966	1996
Behörig i ämnena	Natur-kunskap, kemi och biologi	Svenska och psykologi	Geografi, historia samhälls-kunskap, och psykologi	Tyska och historia	Engelska, svenska och tyska	Svenska, engelska, latin och historia	Kemi
Undervisar i ämnena	Natur-kunskap och biologi	Svenska och psykologi	Geografi, internationell ekonomi och samhälls-kunskap	Tyska	Engelska, svenska och tyska	Svenska, latin och historia	Kemi, matematik och natur-kunskap
Intervju genomförd	18 april 2005	19 april 2005	21 april 2005	22 april 2005	28 april 2005	4 maj 2005	4 maj 2005
Kompletterande intervju genomförd	28 april 2005	28 april 2005	4 maj 2005	4 maj 2005	-	-	-
Längd på intervju**	00.24.57	00.16.27	00.26.41	00.16.37	00.13.53	00.31.43	00.16.59

* I4 tog sin lärarexamen 1988 i ämnena tyska och historia i ett annat europeiskt land. Hennes examen blev godkänd i Sverige 2002.

** Intervjulängden inkluderar eventuell kompletterande intervju.

Figur 1. Beskrivning av informanternas yrkesbakgrund samt information om intervjutillfällena.

4.4. Principer för transkription

När vi utarbetar vår mall för transkription av intervjuerna utgår vi ifrån två olika modeller, dels Norrbys (1996) och dels Garmes (1992). Då vi inte har som syfte att göra en ingående analys av samtalet utan är mer intresserade av innehållet än formen, väljer vi att göra en mindre djupgående och mindre exakt transkription av intervjuerna. I Norrbys och Garmes tillvägagångssätt för transkription, väljer vi ut de principer som är av vikt för våra transkriptioner. Principen för emfatiskt tryck är dock vår egen. Norrby uppger att det kan ta upp till en dag att transkribera en minut vid fullständig transkription. Hon menar därför att en bastranskription är att rekommendera då det sparar tid och gör materialet lättillgängligt (Norrby 1996:80). Vi anser att det är tillräckligt att transkribera vad som sades och hur det

sades och markerar därför inte exempelvis hur långa pauserna var eller intonation. Förekomst av paus, iakttagelser kring repliker vad gällande småord, tvekljud och skratt är företeelser som vi transkriberar.

/	Paus
(x)	Ej hörbart ord. Varje x representerar ett ohörbart ord. Tre x kan innebära ett flertal otydliga ord.
<u>Överlappande</u>	Understrukna bokstäver symboliserar överlappande tal, det vill säga när två personer talar samtidigt.
Emfatisk	Bokstäverna skrivna i fet stil innebär att de sägs med emfatiskt tryck.
Avb-	Avbrutet ord betecknas med bindestreck.
SKRATT	Alla skrattar.
SKRATTAR	Talaren skrattar.

Intervjuerna återger vi i skrift relativt talspråkligt. Men för att underlätta läsningen skrivs vissa ord, såsom *jag*, efter skriftspråkliga konventioner för att undvika förväxling. Detta är något som Norrby menar är acceptabelt så länge inspelningen inte ska ligga till grund för en undersökning om människors faktiska talvanor (Norrby 1996:83ff).

5. Redovisning av resultat

5.1. Redovisning av ämnenas syfte

5.1.1. Biologi

Innehållet i biologiämnets syfte pekar främst mot att utbilda eleverna till att ha ett naturvetenskapligt förhållningssätt. Syftet pekar på att ämnet ska ge eleverna ämneskunskaper så att de utifrån ett biologiskt synsätt kan medverka i samhällsdebatten. Ämneskunskaperna består främst av ett utökat naturvetenskapligt vetande. Att hos eleven utveckla omsorg för växter och djur ingår dessutom i biologiämnets syfte. Avslutningsvis ska ämnet ge eleven tillräckliga kunskaper så att han eller hon kan klara av fortsatta studier inom naturkunskap, teknik och andra ämnen (*Kursplan för ämnet biologi. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.2. Engelska

Ämnets syfte är att vidga elevens perspektiv på den växande engelskspråkiga kulturen, vilket innebär att eleven behöver utveckla en mångfasetterad kommunikationsförmåga. Detta ska leda till att språket blir en artefakt som eleven kan använda inom olika områden. Vid avslutad skolgång är språket inte fulländat utan eleven måste vidareutveckla språket, vilket medför att ämnets syfte även betonar vikten av att eleven måste utveckla och bibehålla lusten för språket (*Kursplan för ämnet engelska. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.3. Företagsekonomi

Att kunna analysera, kritiskt bedöma samt lösa företagsekonomiska problem är en del av ämnets syfte. Ämnet syftar till att stimulera elevens intresse för entreprenörskap och för att ta initiativ och ansvar. För detta krävs en ökad förståelse för organisationer och företags villkor och roll i samhället vilket ämnet ska främja (*Kursplan för ämnet företagsekonomi. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.4. Geografi

Eleven ska genom geografiämnet komma till insikt om sambanden mellan människan och miljön och mellan olika geografiska regioner samt om hur kultur- och naturlandskapet förändras. Detta ska ske genom att eleven lär sig se sambandet mellan resursanvändning, miljöpåverkan och överlevnad. De måste även tränas i att bedöma vad olika handlingsalternativ får för konsekvenser (*Kursplan för ämnet geografi. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.5. Historia

Historieämnet har bland annat som uppgift att undervisa eleverna i hur olika element påverkar människan och olika samhällen genom att skapa sammanhang i tid och rum. Detta görs med syftet att befästa värderingar såsom tolerans, hänsyn och solidaritet vilket i sin tur stärker elevens roll som demokratisk medborgare. Eleven ska även tränas i att tänka kritiskt och analytiskt vad gäller historiska och samtida källor (*Kursplan för ämnet historia. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.6. Kemi

Utbildning i ämnet kemi syftar till att öka elevernas intresse samt ge dem djupare insikt om bland annat kemiska processer. Detta för att eleven ska tillägna sig en bas för fortsatta studier, kunna medverka i samhällsdebatten samt verka för att bibehålla ett varaktigt samhälle (*Kursplan för ämnet kemi. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.7. Latin med allmän språkkunskap

Att genom kunskap om kulturarv få en sammanbindande länk mellan olika länder i Europa är ett av latinämnets syften. Undervisningen i latin ger insikt om hur latinet lever kvar i de moderna språken vilket i sin tur ger en grund för eleven att stå på vid inläring av andra språk (*Kursplan för ämnet latin med allmän språkkunskap. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.8. Matematik

Undervisningen i matematik bygger framförallt vidare på de kunskaper som eleven förskansat sig i grundskolan. Ämnet är anpassat till av eleven vald studieinriktning. Undervisningen ska ge eleverna en begreppsapparat som leder till att de kan kommunicera med matematikens symboler och språk världen över. Den ska även utbilda eleverna i att ta ställning i olika frågor genom att lära dem att kritiskt bedöma, analysera samt lösa problem, vilket ger eleverna en förutsättning för fortsatta studier. (*Kursplan för ämnet matematik. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.9. Moderna språk

Ämnets syfte är att hos eleverna utveckla ett kommunikativt kunnande då språk är av vikt för bland annat vidarestudier eller yrkesmässiga kontakter då arbetsmarknaden blir alltmer internationell. Dessutom syftar ämnet till att eleven ska få ett vidgat perspektiv på omvärlden genom det nya språket. Utbildningen ska även ge eleven artefakter som han eller hon kan

använda inom olika områden. Vid avslutad skolgång är språket inte fulländat utan eleven måste vidareutveckla språket, vilket medför att ämnets syfte betonar vikten av att eleven måste utveckla och bibehålla lusten för språket (*Kursplan för ämnet moderna språk. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.10. Naturkunskap

Ett av ämnets syften är att ge eleverna utbildning i hur man förklarar och beskriver omvärlden på ett naturvetenskapligt sätt. Förutom detta ska eleven även få insikt om arbetssätt och forskningsresultat inom naturvetenskapen. Eleven ska dessutom tränas i att ta ställning i samhällsfrågor såsom exempelvis genteknik (*Kursplan för ämnet naturkunskap. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.11. Psykologi

Människan utsätts för ständig påverkan av sin omgivning såsom exempelvis attityder, och det är psykologiämnets uppgift att förbereda eleverna för att bemöta detta. Det görs genom att utveckla en lyhördhet och kritiskt förhållningssätt hos eleverna (*Kursplan för ämnet psykologi. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.12. Samhällskunskap

Inom ämnet samhällskunskap ska eleven få fördjupade kunskaper gällande nutida samhällsfrågor. Eleven ska även få förutsättningar för att kunna delta i samhällslivet. Vidare har ämnet som syfte att orientera eleven i olika länders levnadsvillkor. Utöver detta ska eleven förhålla sig kritiskt till olika former av källor (*Kursplan för ämnet samhällskunskap. Gymnasial utbildning 2004*).

5.1.13. Svenska

Inom svenskämnet betonas språkets betydelse för identiteten och för lärandet. Genom att möta litteratur, bildmedier och språk får eleverna ta del av kulturarvet. Det är genom språket som kunskap synliggörs och blir hanterbar vilket är av vikt för att öka förmågan att reflektera över, värdera, förstå och ta ställning till företeelser. Det är svenskämnets uppgift, i samverkan med andra ämnen, att få eleven att använda språket till just detta. Ämnet har även som syfte att utveckla elevernas förmåga att tala och skriva (*Kursplan för ämnet svenska. Gymnasial utbildning 2004*).

5.2. Redovisning av varje enskild kurs

I sex av de tretton ämnena som finns representerade kan vi skönja ett visst ansvar för att utveckla eleverna språkligt. Syftena talar om att ämnena exempelvis ska få eleverna till att kunna medverka i samhällsdebatten eller utveckla ett kommunikativt kunnande. Vi väljer att även behandla kurserna som de intervjuade lärarna undervisar i för att vidare undersöka i vilken grad ansvar för elevers språkutveckling finns uttalat. Vi har dock inte tagit alla kurser inom alla ämnen utan valt de kurser som naturligt finns representerade på samhällsprogrammet.

De olika kursplanerna analyserar vi utifrån begrepp som kan tolkas ha anknytning till en muntlig aspekt av undervisningen. Ett ord vi medvetet utesluter är ordet *tolka*. Orsaken till detta är att det ofta sätts i samband med begreppen *hantera*, *förstå* och *använda* vilka är begrepp som inte direkt hör till den muntliga delen i undervisningen. Resultaten redovisar vi i form av en tabell (tabell 1.) där de olika kurserna representeras av respektive kurskod. För förklaring av kurskoderna se bilaga 2.

5.2.1. Analys av varje enskild kurs

I varje undersökt kursplan, bortsett från psykologi A, återfinns ord eller begrepp som kan sägas representera en muntlig del av undervisningen. I tretton av sexton kursplaner för språk står det uttalat att eleverna ska vara muntligt aktiva samt delta eller förmedla något i samtal eller tal. Direkt uttalade anvisningar om elevers muntliga aktivitet återfinns även i kursplanerna för biologi A och naturkunskap B (*Kurser alfabetisk ordning. Gymnasial utbildning 2004*).

Tabell 1. Översikt över antal gånger olika begrepp, knutna till den muntliga aspekten av undervisningen, förekommer i kursplanerna.

Kurser/ Begrepp	muntligt/-a, delta eller förmedla något i sam- /tal	formulera	diskutera, diskussioner	redovisa, redogöra, presentera, informera, rapportera	argumentera o.dyl.	förklara	beskriva, berätta	översätta	reflektera, analysera, kommentera
BI1201	1		1	1					
EN1201	2			1			1		
EN1202	3		1	2	1	1	1		1
EN1203	2			1			1		1
FE1210						1			
GE1201			1	4			1		4
GE1202				1		1			1
HI1201		1	1				1		1
HI1202		1							
HI1203			1			1	1		
KE1201			3	1			2		
LAS1201								2	
LAS1202								1	
LAS1203								1	1
MA1201		1							1
MA1202		1	1	1		3			1
MA1203		1				1	1		1
MSPR1201	3						1		1
MSPR1202	3						1		1
MSPR1203	2						1		1
MSPR1204	2				1		3		1
MSPR1205	2			1			1		
MSPR1206	3		1	1	1	1	1		1
MSPR1207	2			1			1		1
NK1201			1				2		1
NK1202	1		1	1			2		
PS1201									
PS1202									4
SH1201		1							1
SH1202									1
SH1203					1				
SV1201	3	1	1						
SV1202	1		1		1				
SV1203	1				1				

5.3 Redovisning av intervjuer

Efter genomförda intervjuer har vi tolkat och analyserat informanternas svar utifrån de o-
/likheter som vi fann. För att underlätta läsningen av informanternas intervjusvar har vi, när
det varit lämpligt, valt att i citaten utelämna upprepningar av ord, tvekljud och ofullständiga
meningar som går utanför ämnet.

5.3.1. Vem har ansvar för elevers språkutveckling?

På frågan om vem som har det yttersta ansvaret för elevers språkutveckling ger fyra av de intervjuade lärarna flera alternativ. I4 säger:

I4:

[D]ä yttersta ansvaret är väldigt svårt att säga [...] allting går in i varandra lite grann man måste ha medel för att kunna styra grupperna man måste ha material man måste / kunna arbeta som lärare men även eleven måste ta dom ansvaren och jobba mä

Orsaken till att de resonerar kring att det yttersta ansvaret inte endast ligger hos en part, utan kan delas in i flera delar är att de anser att den ena partens ansvar är en förutsättning för den andres.

Ett exempel på resonemang kring ansvar är:

I4:

[L]ärarna har ansvar för att det går på ett något sätt genom metoderna skolans rektor ansvarar för att det finns böcker och att det finns material och pengar [...] rektorn har ansvaret man [...] kan arbeta som man [...] det finns möjligheter att man kan arbeta som man vill

Liknande resonemang förs av ytterligare fem lärare. De menar alltså att ansvaret ligger hos vuxna verksamma inom skolan, det vill säga lärare och rektorer. Lärarna har genom sin undervisning ett ansvar att skapa optimala utvecklingssituationer medan rektorernas ansvar ligger i att tillhandahålla resurser som möjliggör god undervisning.

En lärare påpekar särskilt svårigheterna i att skapa en ultimata undervisning:

I5:

Ut- efter dom-eh klasstorlekarna som man har ju så hinner man ju inte riktigt med / eh så mycket eh tal som man skulle hunnit med om man hade haft tjugo eller femton elever

Hon hävdar att de stora klasserna är orsaken till att det är svårt att skapa situationer som främjar elevers språkutveckling. Läraren menar att de stora klasserna är ett resultat av de besparingar som har drabbat skolan i Sverige, och därför anser hon att det är regeringen som har det yttersta ansvaret. Informanten framhåller även att det är politikerna som utarbetar styrdokument. Liknande resonemangen förs av ännu en lärare i vår undersökningsgrupp.

Vidare säger en annan informant att det är elevernas ansvar att utvecklas språkligt:

I2:

[D]et är mitt ansvar o ge förutsättningarna och ge [...] en så bra miljö som möjligt **för eleven** [...] men [...] [eleverna] har ju ett eget ansvar **också** [...] det här är ju en frivillig skolform jag kan ju inte tvinga dom och utvecklas

I2 får medhåll av ytterligare en lärare och de menar att det är eleverna som måste ha viljan att förbättra sig. Om inte viljan finns, menar de intervjuade lärarna, spelar det inte någon roll vad det finns för pedagogiska möjligheter.

5.3.2. Lärares förhållningssätt till muntlighet

De skriftliga momenten ses som en naturlig del av undervisningen i alla skolämnen. Dock framhåller tre av lärarna vikten av att eleverna även tränas i muntlig aktivitet, här representerat av ett yttrande av I2:

I2:

[Eleverna] behöver tränas / framförallt kanske på det muntliga språket och på situationen stå framför en klass eller grupp / och kunna lära sig hantera stressen och nervositeten å samtidigt ändå [...] kunna använda ett bra språk

Främsta anledningen till att lärarna framhäver muntlig aktivitet är att de anser att det under hela livet krävs av människan att hon tar del av samhället genom muntlig aktivitet. Därför ser lärarna det som viktigt att eleverna tidigt får varierande och utvecklande träning inom detta område eftersom det handlar om mer än att bara tala.

Lärarna hävdar att muntlig träning är viktig i skolan, men vi kan av informaternas svar utläsa att det muntliga inte värderas lika högt som de skriftliga momenten i undervisningen. I7 belyser det på följande sätt:

I7:

[D]en muntliga aktiviteten på lektioner / e viktig i många sammanhang men kanske är det mer den som / får dom att tippa över på rätt sida när man ligger och väger på nån betygsgräns

Alla lärare nämner mer eller mindre explicit i intervjuerna att eleverna måste vara muntligt aktiva under lektionerna för att få ett högre betyg. De hävdar att en hög grad av muntlig aktivitet kan kompensera ett mindre bra skriftligt resultat. Men huruvida ett kursbetyg kan sänkas eller inte på grund av bristande muntlig aktivitet från elevens sida, ger våra informanter skilda svar på. Tre informanter menar att ett betyg aldrig kan sänkas på grund av alltför liten muntlig aktivitet medan tre andra lärare har såsom åsikt att eleverna aldrig kan få det högsta betyget, det vill säga MVG i kursbetyget, om de inte är muntligt aktiva oavsett vad de presterar skriftligt. I2 uttrycker sig med följande ord:

I2:

Man får inget bra betyg i psykologi även fast man skriver mvg på alla prov å så vidare om man har suttit knäpptyst

Slutsatserna vi kan dra utifrån informaternas olika svar består av det faktum att om en elev är tyst till personligheten kan han eller hon aldrig räkna med ett MVG trots lysande skriftliga prestationer. Dock behöver eleven i fråga aldrig oroa sig för ett IG om den skriftliga insatsen befinner sig på minst godkänd nivå.

I2 gör klart för eleverna redan vid kursens start att eleverna inte kan förvänta sig det högsta betyget om de inte är muntligt aktiva:

HW:

[H]ur [...] värderar du den muntliga aktiviteten i betyget [...]

I2:

Jätteviktigt å de säger jag till dom redan från början å sen glömmer dom de / så får man säj de nångång till under terminen ähm men sen tycker jag det är upp till var och en och / så dom ska ta till sej informationen jag ger att muntlit är jätteviktigt å jag ska inte tjata om de hur mycke som helst utan dom är så pass vuxna att dom ska förstå att det har ett samband med deras betyg

Detta resonemang får medhåll av två andra lärare. Informanterna menar att då gymnasieskolan är en frivillig skolform ska de inte behöva upprepa vikten av muntlig aktivitet flera gånger utan det är ett ansvar som ska ligga på eleverna själva. Två av lärarna, med svenska i sin ämneskombination, nämner att de även dokumenterar elevernas insatser efter varje lektion. I6 formulerar sig på följande sätt:

I6:

Jag sätter särskilt aktivitetspoäng

[...]

efter äh om varje lektion om nån har / sagt emot eller frågat eller så

Dokumentationen ligger sedan till grund för betygssättning vid slutförd kurs. Detta kan ses som att lärarna i fråga ser elevernas deltagande i muntliga aktiviteter som något som bör premieras i betyget.

Fem av informanterna upplever att de generellt kan se en uppdelning av eleverna när det gäller muntlighet. Några av eleverna är obehindrat verbala och finner inga svårigheter i att exempelvis vara muntligt aktiva på lektionerna. Andra elever har däremot problem med att vara delaktiga i den muntliga aktiviteten på lektionerna. I3 belyser problemet med dessa ord:

I3:

[D]om eleverna som är patologiskt tysta [...] dom har ju valt de [...] dä ä ju en individuell läggning som dom har ju va

Detta är en åsikt som återfinns hos de fem lärarna som belyser detta problem under intervjun då de menar att några av elevernas tystnad på lektionerna återspeglar deras personlighet.

5.3.3. Språkutveckling i undervisningen

Alla intervjupersoner utom en anser sig aktivt arbeta med elevers språkutveckling i sin undervisning. Beroende på vilken ämneskombination lärarna har ser detta arbete olika ut och berör olika områden inom språkutveckling.

Fem av lärarna tänker främst på språkutveckling som att lära sig nya ord. De använder sina respektive ämnen som utgångspunkt för att visa att varje ämne har sin uppsättning ord. I2 säger:

I2:

Psykologi [...] där är det ju hela tiden nya ord och begrepp som dom aldrig har hört innan ähm å de e nånting som också utvecklar deras ordförråd / [...] man kan koppla det **till** deras egna erfarenheter på ett bra sätt så integreras det ju som en del av deras ordförråd och sen kan dom använda det själva och det **gör** dom

En lärare gör jämförelsen med yrkeslivet där varje yrkesprofession har sitt fackspråk. En annan lärare menar att utan de specifika begreppen kan eleverna inte tillgodogöra sig undervisningen till fullo. Vidare menar samma lärare att om varje ämneslärare lär eleverna ämnets termer kan detta leda till att elevernas språk får ett djup samt att deras skolinsats överlag blir bättre i alla ämnen.

De lärare som inte är språklärare uppger att de inte har tillräckliga kunskaper för att kunna korrigerade elevernas språkliga fel vid exempelvis inlämning av skriftliga arbeten. Resonemanget representeras här av I7:

I7:

Om jag tycker att jag kan **förstå** vad dom skriver om det är begripligt så bryr jag mig inte speciellt mycke om / språket (x) om det är så att jag tycker att jag kan förstå vad dom skriver bara därför att jag vet vad dom har gjort men att nån annan inte skulle förstå det så kan det hända [...] att jag gör lite kommentarer

Vad de i stället har i åtanke är att textens innehåll och budskap klart ska framgå även för någon som saknar kunskap inom det aktuella området. Det finns dock en lärare i undersökningsgruppen, utan språk i ämneskombinationen, som rättar elevernas arbeten. Han framhåller att alla de arbeten som elever lämnar in blir rättade. Om tvivel uppstår gällande språkliga oklarheter rådfrågar läraren språklärarna.

Språklärarna uppger i motsats till övriga lärare i undersökningsgruppen att de vid genomförd lärarexamen ansåg att de hade fått kunskaper vad gällande elevers språkliga utveckling. Dock menar alla lärare att det kan vara skäligt för alla ämneslärare att få utbildning inom området. I1 uttrycker en önskan om att kunna arbeta med språket på följande sätt:

I1:

[D]et är ju jätte mycket grammatik å sånt som man skulle vilja jobba med ännu mycket mer med [...] det är ju det är ju grunden till det hela [...] det skulle vara hemskt roligt att titta på skönlitteratur ur biologiska aspekter

Inom undersökningsgruppen finns det således en åsikt om att det finns ett behov av att alla lärare har viss kunskap om elevers språkliga utveckling och att denna kunskap kan erhållas i utbildningen för lärare.

5.3.4. Samverkan mellan svenskämnet och övriga ämnen

I vår undersökning ställde vi frågan om lärarna samverkar med andra ämneslärare och hur de ställer sig till ämnesövergripande arbete. Hos sex av lärarna i undersökningsgruppen kan vi utläsa att de är positivt inställda till samverkan mellan olika ämnen, vilket en lärare formulerar på följande sätt:

I1:

[E]gentligen skulle vi haft nåt samarbete [...] just när man läser la- växter och djur på latin [...] så man riktigt förstår **varför** det heter så å vad det betyder [...] men det går inte vi hinner inte

Det poängteras att det är ont om tid då kurserna redan är fulla med obligatoriskt stoff som ska bearbetas, vilket innebär att samverkan inte sker på regelbunden basis. Tidsaspekten består inte endast av att lärarna måste hinna gå igenom för kursen nödvändiga moment utan den innefattar även tjänstefördelningen.

En lärare poängterar att större samarbetsprojekt kräver avsatt tid för planering och genomförande:

I4:

[G]ör [man] ett projekt tillsammans ska man få en möjlighet att ha den tid för den ska inte läggas utöver den vanliga / undervisningen eller nått sånt utan liksom integreras / har man liksom extra arbete med så ska andra saker reduceras

Läraren får medhåll av ytterligare tre lärare i undersökningen. Tiden som projektet kräver ska alltså antingen utöka befintlig tjänstefördelning för de lärare som är positiva till detta eller så ska befintlig arbetstid minskas till förmån för projekttimmarna.

Samarbetet kan se ut på olika sätt beroende på vilka ämnen läraren har. Ett exempel på samarbetsprojekt som nämns är tillfällen då eleverna skriver större uppsatser. Uppsatsskrivning är något som används i flera olika ämnen. Därför kan ämnen på ett enkelt sätt kombineras genom att uppsatsens innehåll kan representeras av ett ämne medan strukturen och språket kan behandlas under svensktimmarna. Ämnesövergripande uppsatser underlättas av att skolan som lärarna arbetar på har en mall för hur skriftliga arbeten ska utformas. Mallen behandlar exempelvis hur källföreteckningar och källhänvisningar ska skrivas.

Tre av lärarna talar i intervjuerna positivt om att kombinera olika ämnen genom exempelvis ämnesövergripande uppsatser. Det framhålls av I2 på följande sätt:

I2:

[A]tt integrera [...] skulle kunna ge jättemycket och minska dessutom arbetsbördan för eleverna

Detta arbetssätt kan således gynna alla inblandade parter. Resonemanget återfinns hos ytterligare en lärare som vidareutvecklar tankarna med ämnesövergripande arbete som en faktor för att skapa, en för eleverna, röd tråd i undervisningen.

Alla lärare är överens om att initiativet till samverkan bör komma ifrån lärarna själva och inte från ledningen. I7 anser att:

I7:

[M]an kan alltid säga uppifrån att nu ska du jobba ihop med den å den å den i ett projekt men jag tror att det inte blir lika bra som när det är dom inblandade själva som känner varandra / trivs tillsammans kommer på att vi vill göra nånting tillsammans

Det ultimata samarbetet sker, menar lärarna, när valet av samarbetspartner är fritt då projektet bäst genomförs om det finns positiv personkemi mellan involverade lärare.

5.4. Resultatdiskussion

Undersökningen av ämnens syfte visar på att språket inte har en uttalat betydande roll i dessa. I sju av tretton ämnessyften står det ingenting som kan tolkas som om ämnena har ett ansvar för att utveckla eleverna språkligt. I övriga sex syften, varav tre är språkämnen, står det formulerat att ämnet exempelvis ska utveckla elevernas kommunikativa förmåga eller

utveckla eleverna så att de kan medverka i samhällsdebatten. Svenskämnet är det enda ämnet vars syfte specifikt framhåller att ämnet ska utveckla elevernas förmåga att tala och skriva. Det står även i svenskämnets syfte att ämnet ska samverka med andra ämnen för att få eleven att synliggöra kunskap genom språket. Detta ser vi som paradoxalt då det inte finns uttalat i övriga ämnens syften. För att denna del av svenskämnets syfte ska vara möjlig att uppnå borde det även vara uttalat i övriga ämnens syfte.

I kursplanerna står det mer uttalat, i motsats till ämnens syften, att undervisningen innefattas av språkliga moment. Vi finner i kursplanerna ord och begrepp som kan tolkas företräda en muntlig aspekt av undervisningen. Orden återfinns i alla kursplaner bortsett från kursplanen för psykologi A. Tilläggas bör att ordet *reflektera* återfinns i psykologi B fyra gånger. Slutsatsen vi kan dra utifrån detta är att alla ämnen, som vår undersökning omfattar, har ett ansvar för att arbeta med att utveckla eleverna språkligt.

Vi redogör för resultatet av intervjuerna utifrån fyra huvudgrupper. Den första behandlar området ansvar för elevers språkutveckling. Lärarna i vår undersökningsgrupp ger varierande svar på frågan om vem som har det yttersta ansvaret för elevers språkutveckling. Några av lärarna ger ett entydigt svar medan andra lärare resonerar kring att ansvaret finns hos flera parter. Utifrån detta går det att tolka att flera parter kan ses som ansvarstagare då de är beroende av och påverkar varandra.

Lärares förhållningssätt till muntlighet är det andra området som hanteras. Tre av lärarna i undersökningsgruppen betonar betydelsen av muntlig aktivitet och framhäver vikten av att kunna uttrycka sig muntligt genom hela livet som ett argument för detta. Lärarna menar att det är viktigt för eleverna att få träning inom området vilket de bör få under skoltiden. Alla lärarna poängterar vikten av att tala under lektionerna för eleverna då deras muntliga aktivitet påverkar betyget. Vi har utifrån sex av informanternas svar dragit slutsatsen att en tyst elev inte kan erhålla betyget MVG även om han eller hon presterar utmärkt skriftliga resultat. Vi har även dragit slutsatsen att samma elev inte kan riskera IG på grund av bristande och till och med utebliven muntlig aktivitet.

Därefter följer ett avsnitt om språkutveckling i undervisningen. Vid förfrågan om detta angav sex av lärarna i undersökningsgruppen att de arbetar med elevernas språkutveckling. Fem av lärarna ser på språkutveckling främst som ett utökande av begreppsapparaten vilket leder till att de försöker få eleverna att behärska för sitt ämne specifika begrepp. De lärare som inte är språklärare, med undantag för en, menar att de inte har tillräckliga kunskaper för att rätta elevernas skriftliga språk. Alla lärare anser att det är relevant för alla lärare att ha kunskaper om språk och hur de kan främja elevers språkutveckling. Språkutveckling handlar,

enligt oss, om mycket mer än ett vidgande av begreppsapparaten. Slutsatsen vi kan dra av detta är att det finns ett behov av att utbilda lärare oavsett ämnesinriktning inom området språkutveckling.

Slutligen sammanställs resultatet angående samverkan mellan svenskämnet och övriga ämnen gällande språkutveckling. Vi fann en positiv uttalad inställning till samverkan hos sex av lärarna men lärarna uppger att samverkan inte sker i på regelbunden basis. Anledningen som uppges är framförallt bristen på tid. Men samarbete har enligt fyra av lärarna en positiv aspekt då det minskar arbetsbördan för eleverna samt kan bidra till att för eleverna skapa sammanhang i undervisningen. Då vi ser att lärarna är positivt inställda till samverkan mellan ämnena angående språkutveckling menar vi att det borde avsättas mer tid för lärarna att planera och genomföra ämnesövergripande undervisning.

6. Avslutande diskussion

I våra intervjuer framkom skiftande svar på frågan om vem som har det yttersta ansvaret för elevers språkutveckling. De olika svaren innefattar *elev, lärare, rektor* och *regering* som olika ansvarstagare. Det finns dock ett samband mellan de olika svaren då de i mångt och mycket är beroende av och förutsätter varandra, vilket även några av lärarna belyser i sina svar.

Några av lärarna menar att det först och främst måste finnas en vilja hos eleven att utvecklas. Detta resonemang stärks av Linnarud (1993) som menar att det även måste finnas en medvetenhet hos varje enskild elev gällande vilket inlärningssätt som är bäst lämpat för honom eller henne. Anward (1983) menar att eleven även måste ha insikt om sitt språk och medvetet kunna reflektera över det. Utöver detta anser Bergström (1995) att det är av stor vikt för elevens språkutveckling att han eller hon har tillförsikt till sin kapacitet inom språket. Vi förringar inte de faktorer för elevers språkutveckling som ovanstående författare framhäver men vi vill ändå poängtera, med stöd av informanternas svar samt Linnarud (1993), vikten av att eleven tar ansvar för att arbeta med sin språkutveckling.

Vidare resonerar en del av informanterna att det är lärarna som har ansvaret för elevers språkutveckling. Läraren är av stor betydelse, poängterar Linnarud (1993), då han eller hon innehar de pedagogiska redskapen för att strukturera sin undervisning så att eleverna lättare kan utvecklas i sitt språk. Flertalet av lärarna i undersökningen instämmer i detta. De anser att det är lärarnas ansvar att ge sina elever så goda förutsättningar att undervisningen gynnar elevernas språkutveckling. En språkutvecklande undervisning kan utformas utifrån principen om stödstrukturer. Dysthe (1996) menar att i denna undervisningsform har läraren ett ansvar att bygga sin undervisning på vad eleven redan kan. Denna undervisningsmetod innebär inte enbart att läraren bär ansvaret utan det krävs även av eleven att han eller hon är positivt inställd till undervisningen. Således, menar vi, belyses återigen vikten av att eleven tar ansvar för sin språkutveckling.

Ett tredje svar som lyftes fram under intervjuerna är rektorernas ansvar för utvecklandet av elevers språk. Inom skolan är det rektorerna som ska tillhandahålla, för lärarna, tillräckliga resurser för att undervisningen sker på ett, för alla parter, tillfredsställande sätt. Under våra intervjuer framkom det dock ett problem kring detta nämligen att klasserna ofta är för stora. För stora klasser kan leda till att läraren inte hinner med att alltid skapa, för alla elever, optimala utvecklingstillfällen. Färre elever i klasserna, hävdar lärarna, kan medföra att fler elever kan komma till tals vid fler tillfällen. Vidare menar lärarna att de växande klasserna är ett resultat av besparingar som drabbat skolorna då rektorerna har mindre medel att driva

skolorna med. De medel som skolan får tilldelat sig ska dock inte endast gå till exempelvis undervisningsmaterial, utan ska även fördelas till fortbildning av personal. Vi anser att om utbildning om elevers språkutveckling legat i lärarutbildningen, oavsett ämnesinriktning, hade rektorer och skolledare inte behövt utbilda sin personal i vad som borde vara grundläggande lärarkompetens. Forshages (2000) analys av den nationella kvalitetsgranskningen, som Skolverket genomförde 1998, visar på att de skolor där man arbetade för att främja elevers språkutveckling kom direktiven från skolledningen. Vi kan utifrån Forshages sammanställning dra slutsatsen att rektorer och skolledare har ett viktigt ansvar utöver att distribuera resurser. De ansvarar även för att samordna skolan i förmån för elevers språkutveckling.

Två av lärarna menar att ansvaret ligger ytterligare ett steg längre från undervisningssituationen. De anser att rektorerna inte kan ställas till svars för alla de besparingar och beslut som fattas. Lärarna menar därför att det yttersta ansvaret ligger på regeringsnivå, det vill säga hos de politiker som beslutar om de dokument som styr skolorna och som fördelar resurserna. I undersökningen belyser lärarna regeringens ansvar utifrån distribuering av resurser och formulering av styrdokument. Vi vill även framhålla regeringens roll i utbildningen för blivande lärare. I vår undersökning var det endast språklärarna som uppgav att de under sin utbildning fått kunskaper om språklig utveckling hos elever. Vårt resultat finns förankrat i de slutsatser som Forshage (2000) drar efter sin analys av den nationella kvalitetsgranskningen som Skolverket genomförde 1998. Forshage menar att tillräckliga kunskaper om elevers språkutveckling egentligen endast finns hos lärare med språkännen i sin ämneskombination. Lärarna i vår undersökning anser dock att ett visst kunnande om elevers språkutveckling är av vikt för alla ämneslärare, och denna kunskap anser informanterna vara rimlig att erhålla i lärarutbildningen. Vi menar att grunden för lärares arbete med elevers språkutveckling måste läggas redan i lärarnas utbildning. I likhet med Björk (1999) hävdar vi att om alla lärare i alla ämnen ska bli medvetna om språkets betydelse måste detta få större roll i lärarutbildningen.

De minskade resurserna kan följaktligen innebära större klasser, men läraren har fortfarande ett ansvar för alla elever i sina klasser och deras utveckling. Brodow (1996) pekar på att läraren således även har ett ansvar för att de tysta eleverna utvecklas muntligt. Det kan vara svårt att uppnå detta eftersom det kräver mer enskild tid med eleven i fråga. Flertalet av informanterna uppger att en elevs tysthet kan kopplas direkt till hans eller hennes personlighet. En lärare i undersökningen menar att det är eleven själv som väljer om han eller hon ska vara muntligt aktiv eller inte i undervisningen. Vi ser en risk i detta förhållningssätt

då vi anser att det innebär att läraren kapitulerar för elevernas tystnad och därmed inte lägger någon större vikt vid att utveckla dessa elever muntligt. Att aktivera tysta elevers muntliga språkutveckling menar vi är lika viktigt som att utveckla övriga elevers språk eftersom alla elever bör ges tillfälle att interagera för att inte avstanna i sin språkliga utveckling. Detta framhålls även av Dysthe (1996) som tolkat Vygotskijs teorier om den nära utvecklingszonen.

Några av informanterna poängterar att muntlig aktivitet är en viktig del av livet och att skolan har ett ansvar för att ge olika övningstillfällen inom detta område. Människan gör nya erfarenheter samt skaffar sig vidare kunskaper genom att uppleva nya saker, och Bratt (1985) belyser skolämnen utifrån detta perspektiv. Ett skolämne är ofta för eleverna ett nytt område där de skaffar sig nya erfarenheter, och varje elev har dessutom ofta ett favoritämne i skolan som denne är intresserad av. Om varje lärare, oavsett ämnesinriktning, är utbildad för att utveckla eleverna språkligt, har läraren en möjlighet att fånga de elever som är särskilt intresserade i hans eller hennes ämne och utveckla dem språkligt. Vi ser därför alla olika ämnen som ypperliga tillfällen för lärarna att arbeta med elevers språkutveckling. För detta, menar vi, krävs kunskap om språkutveckling hos läraren vilket för oss tillbaka till vårt resonemang angående utbildningen av blivande lärare. Lärarutbildningen bör, enligt oss, ge alla lärare oavsett ämnesinriktning kunskap om elevers språkutveckling för att kunna främja densamma.

En del av språkutvecklingen består av att tillägna sig och utveckla en väl fungerande begreppsapparat. Postman (1997) framhåller att varje skolämne innehåller en specifik uppsättning begrepp och ord och därför naturligt bidrar till att utveckla eleverna språkligt genom att bygga ut deras begreppsapparat. Att alla ämnen har sina särskilda begrepp är också något som majoriteten av de lärare som ingick i vår undersökningsgrupp belyste. Lärarna hävdar även att de aktivt arbetar med att vidga elevernas uppsättning av ord i sin undervisning. En lärare poängterar dessutom vikten av att aktivt kunna använda och ha kunskap om för ämnet specifika begrepp. Läraren menar att detta är en förutsättning för inläring inom ämnet, och utan den viktiga begreppsapparaten kan undervisningen inte fortgå. Tanken utvecklas vidare då läraren påstår att den utvecklade begreppsapparaten även medför att eleverna generellt sett får ett djup i sitt språk. Detta sätt att tänka är i samklang med vad Svedner (1999) hävdar, nämligen att språket inte är begränsat till ett skolämne, vilket i sin tur medför att språket kan bearbetas i alla ämnen. Att arbeta med ett ämnes specifika begreppsapparat är något som alla ämneslärare troligtvis redan gör, men vi menar att alla lärare, oavsett ämnesinriktning, bör bli medvetna om arbetssättet utifrån ett

språkutvecklingsperspektiv. Detta för oss återigen tillbaka till vikten av utbildning inom området språkutveckling.

Strömquist (1992) pekar på elevens framtid för att visa att skolan har ett ansvar för att utveckla eleverna muntligt. Det är viktigt för eleverna att få tillräckligt mycket förberedelse så att de känner att de kan behärska kommande talsituationer i framtiden. Då dessa talsituationer är av varierande karaktär behöver eleverna få tillfälle att öva i alla ämnen för att få en så varierad träning som möjligt. En lärare i undersökningen framhåller att muntlig aktivitet handlar om mer än att bara tala; det handlar även om att känna sig säker och bekväm i olika talsituationer. Detta är något som eleverna kan uppnå om de kan lära sig hantera nervositet och stress, samtidigt som de använder sig av ett väl fungerande språk. För att eleverna ska få de ultimata möjligheterna att behärska framtida talsituationer menar Strömquist (1992) att skolan bör arbeta med talträning utifrån en planerad undervisning. Vi hävdar, i samklang med Bratt (1985), att den planerade talträningen bör vara utarbetad och enhetlig för hela skolan för att skapa en helhet för eleverna. Enhetliga instruktioner var något som vi i vår undersökning endast fann för skriftliga arbeten, och dessa bestod främst av formmässiga regler. Det framkom även att gemensamt utarbetade instruktioner kring skriftliga arbeten kan bidra till minskad arbetsbörda för elever men även för lärarna. Ämnesövergripande arbete med skönlitteratur är en annan arbetsform som kan minska arbetsbördan och skapa en helhet för eleverna. I stället för att läsa en skönlitterär bok i ämnet svenska och en skönlitterär bok i exempelvis ämnet historia menar vi att ämnena går att kombinera genom att läsa en bok som behandlar båda ämnena. En lärare i vår undersökning, utan språkämne i sin ämneskombination, önskar att han hade mer tid och kunskap för att arbeta med skönlitteratur ur ett biologiskt perspektiv. Att arbeta ämnesövergripande med skönlitteratur menar även Brodow (1996) skulle kunna bidra till att eleverna upplever den språkliga träningen som en helhet då den blir överskådlig och begriplig. Ett tredje sätt som kan minska elevers arbetsbelastning och skapa kontinuitet är att lärarna även utarbetar gemensamma instruktioner för muntlig träning. Detta arbetssätt menar vi, i sin tur, kan leda till att känslan av trygghet vid talsituationer infinner sig hos ett större antal elever. Dock handlar det inte enbart om att utarbeta gemensamma arbetsrutiner. Det handlar även om hur lärarna bemöter de elever som enligt Bratt (1985) är i störst behov av att träna sig i talsituationer, nämligen de elever som har talängslan. En återkommande talträning i alla ämnen skulle, enligt oss, kunna stödja och hjälpa alla elever men framför allt elever med talängslan.

I vår undersökning framkom det att skolan inte arbetar ämnesövergripande gällande elevers muntliga språkutveckling. Däremot menar alla de intervjuade lärarna att de anser att

det är av yttersta vikt att eleverna är muntligt aktiva i undervisningen, främst då detta påverkar betyget. Vi har funderat kring orsakerna till hur lärarna å ena sidan anser att muntlig aktivitet är viktig men å andra sidan inte lägger något större arbete på exempelvis utformandet av gemensamma arbetsrutiner för att utveckla elevernas muntliga förmåga. Svaret på våra funderingar, menar vi, går att finna i gymnasieskolans olika styrdokument. I kursplanerna, för de i undersökningen representerade ämnens syften, belyses inte muntlig utveckling i sju av tretton ämnen (se 5.1.). Med de olika ämnens syfte i åtanke är det inte förvånansvärt att lärarna inte arbetar med elevernas muntlighet i större utsträckning än vad de gör. Lärarna är enligt syftena inte direkt ansvariga för elevers språkutveckling, och därför skall ansvarsområdet givetvis inte innefattas av något som inte står specifikt uttalat. Anmärkningsvärt är dock att det i syftet för svenskämnet (*Kursplan för ämnet svenska. Gymnasial utbildning 2004*) står uttalat att svenskan i samverkan med andra ämnen har ett ansvar för att eleverna använder språket för att synliggöra kunskap. Vi ställer oss kritiska mot att det omvända inte står uttalat i alla ämnens syfte. Denna problematik menar vi återspeglas hos lärarna i vår undersökningsgrupp. Trots att våra informanter ställer sig positiva till samverkan uppger de att ämnesövergripande undervisning inte sker i den utsträckning som skulle kunna anses vara önskvärd för elevernas språkutveckling. Det står även uttalat i Lpf 94 att det är skolans mål att uppnå att varje elev kan uttrycka sig i tal, vilket vi tolkar som att varje ämne har del i detta ansvar. Utifrån detta har vi i de kursplaner vi granskat uppmärksammat ord och begrepp som kan visa på att lärare, oavsett ämnesinriktning, ska medverka till att utveckla elevers muntliga språkutveckling. Med tanke på det utelämnade ansvaret för elevers språkliga utveckling i ämnens syfte, anser vi att det exkluderade ansvaret är förvånansvärt uttalat i de olika kursplanerna (se 5.2.1.). För oss var det häpnadsväckande att finna begrepp som kan kopplas till muntlighet i kurserna biologi A och naturkunskap B och att det inte återfinns i kurserna för språket latin. Det kan också tilläggas att kursplanerna för svenskämnet inte framhäver det talade språket i den grad som vi förväntade oss. Då vi kunde tolka att alla våra belysta kursers undervisning (undantag för psykologi A) även kan innefattas av det talade språket, återkommer vi till kärnpunkten: alla ämneslärare har ett ansvar för elevers muntliga språkutveckling. Alla lärare är inte svensklärare och bör inte, enligt oss, förväntas vara svensklärare. Men vi hävdar, i anslutning till Bratt (1985), att då eleverna har olika intresseområden måste alla lärare inse att just deras ämne kan vara viktigt för en elev och att ämnet därmed innebär ett tillfälle för eleven att utvecklas språkligt.

Konsekvenserna vår undersökning får för läraryrket är att läraren måste ha utbildning i hur han eller hon på bästa sätt planerar undervisningen så att den främjar elevers språkutveckling.

Undervisningen bör vara planerad utifrån ämnesövergripande principer för att eleven ska ha möjlighet att uppfatta språkträningen utifrån ett helhetsperspektiv.

Avslutningsvis menar vi att läraren har ett stort ansvar att genom sin undervisning stimulera eleverna till att utvecklas språkligt, vilket är möjligt om lärarna får utbildning i detta. Undervisningen ska vidare baseras på de styrdokument som regeringen formulerar samt på de resurser som rektorn tilldelar undervisningen. Läraren bör även använda sig av olika metoder för att i undervisningen inkludera alla elever utifrån deras individuella förutsättningar.

7. Sammanfattning

Vår studie syftar till att undersöka hur gymnasielärare förhåller sig till elevers språkutveckling med tyngdpunkt på muntlighet samt undersöka relationen mellan kursplaner och verklighet gällande muntlighet. Vi har studerat tidigare forskning som belyser olika perspektiv på lärares förhållningssätt till elevers språkutveckling samt hur undervisningen kan läggas upp för att främja denna utveckling. Forskningen pekar på att alla ämnen bör ta ansvar för elevers språkutveckling då de utvecklas i de ämnen som intresserar eleverna mest. Detta innebär att bearbetning av språket inte ska begränsas till svenskämnet utan det är något som ska ske i alla ämnen. I forskningen framhävs även vikten av att skolan tar till vara på de förutsättningar som redan finns, bland annat genom att arbeta ämnesövergripande. Detta för att eleverna ska kunna uppfatta språkträningen som en begriplig helhet. För att kunna skapa språkutvecklande tillfällen poängterar forskningen vikten av att alla lärare måste få utbildning i detta område.

Vi har genomfört två undersökningar. I den första undersökningen görs en kvalitativ närläsning av kursplaner som vi redogör dels genom en sammanfattning av olika skolämnens syften och dels genom en kvantifierande tabell som visar en sammanställning på antalet gånger begrepp som direkt kan kopplas till muntlighet finns redovisade. Den andra undersökningen består av kvalitativa semistrukturerade intervjuer av sju gymnasielärare. Intervjuerna redovisar vi genom en tolkning och sammanställning av svaren utifrån fyra huvudavsnitt.

Våra undersökningar, med stöd av tidigare forskning, pekar på att gymnasieskolan i större utsträckning bör arbeta ämnesövergripande då detta innebär att eleverna lättare kan finna en helhet i sin utbildning och samtidigt få en minskad arbetsbörda. Alla lärare är inte svensklärare men alla lärare bör ta större ansvar för språket och dess utveckling hos eleverna eftersom eleverna är individer med olika intressen och således har skiftande favoritämne. Alla ämneslärare bör även i sin undervisning lägga större vikt vid muntlighet än vad vi kommit fram till görs idag. För detta krävs utbildning inom området språkutveckling för alla lärare, oavsett ämnesinriktning, vilken rimligtvis bör ligga i lärarutbildningen.

Källförteckning

Primärkällor

Kurser alfabetisk ordning. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=3&skolform=21&id=0&extraId=>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 16 maj 2005.

Kursplan för ämnet biologi. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=BI&extraId=>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet engelska. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=EN&extraId=>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet företagsekonomi. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=FE&extraId=>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet geografi. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=7&skolform=21&id=G&extraId=>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet historia. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=HI&extraId=>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet kemi. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=KE&extraId=>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet latin med allmän språkkunskap. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=LAS&extraId=>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet matematik. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=MA&extraId=>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet moderna språk. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www].

Hämtat från

<<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=MSPR&extraId=>>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005

Kursplan för ämnet naturkunskap. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från

<<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=NK&extraId=>>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet psykologi. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från

<<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=PS&extraId=>>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet samhällskunskap. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www].

Hämtat från

<<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=SH&extraId=>>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Kursplan för ämnet svenska. Gymnasial utbildning (2004), Skolverket [www]. Hämtat från

<<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=>>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.

Sekundärkällor

Andersen, Ib (1998), *Den uppenbara verkligheten. Val av samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Anward, Jan (1983), *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: LiberFörlag.

Bergström, Inger (1995), "Rundsnaack eller kommunikation? Funderingar kring träning och bedömning av muntliga färdigheter" i Bergström, Inger m. fl., *Nya erfarenheter i språkundervisningen. Tolv artiklar om forskning och klassrumserfarenheter*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Björk, Maj (1999), "På vilket sätt bidrar läs- och skrivprocesser till elevers lärande i undervisningen inom alla ämnen? – Vad Skolverkets kvalitetsgranskning kom fram till och vad det innebär för svenskämnet" i Ekengren, Hans-Eric (red.), *På väg*. Svenskläraryrskrift 1999. Svenskläraryrskriften nr 220. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Bratt, Bengt (1985), *Språkutveckling – vägen till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Brodow, Bengt (1996), *Perspektiv på svenska*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

- Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Forshage, Patrik (2000), "Organisation för språkutveckling - Har vi rätt pedagogiskt ledarskap, rätt organisation och rätt undervisningskompetens för de barn som går i våra skolor?" i Björk, Maj (red.), *Att växa med språk och litteratur*. Svenskläraryrskriften 2000. Svenskläraryrskriften nr 223. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Garme, Birgitta (1992), "Låt oss tala om saken!" i Strömquist, Siv (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Halvorsen, Knut (1992), *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kursplan för ämnet svenska. Gymnasial utbildning* (2004), Skolverket [www]. Hämtat från <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=>>>. Publicerat maj 2004. Hämtat 18 maj 2005.
- Linnarud, Moira (1993), *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94. Lpf 94.* (1994), Utbildningsdepartementet.
- Norrby, Catrin (1996), *Samtalsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Piuva, AnnaBritt & Piuva, Ragnar (1982), "Vox humana. Om människostämman i högstadiets svenskundervisning" i Dahl, Karin (red.), *Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter*. Karin Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Postman, Neil (1997), *När skolans klocka klämtar. Om behovet av meningsskapande berättelser*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Strömquist, Siv (1992), "Systematisk talträning – går det an?" i Strömquist, Siv (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedner, Per Olov (1999), *Svenskämnet & svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv. En didaktisk-metodisk handledning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Svensson, Ann-Katrin (1998), *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, Ulf (1989), "Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält" i Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjuguide

- Kön?
- Vilket år tog du din examen?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- I vilka ämnen är du behörig?

- Vad är språkutveckling för dig? Definiera.

- Arbetar du för att främja elevers språkutveckling i din undervisning? I båda/alla ämnena?
 - Om ja, hur och varför?
 - Om nej, varför inte?

- Arbetar du för att främja elevernas muntliga språkutveckling?
 - Om ja, hur och varför?
 - Om nej, sker inga muntliga redovisningar eller diskussioner? Vilket syfte har dessa i så fall?
- Hur bedömer du muntlig aktivitet?
- Hur värderar du muntliga aktiviteter i förhållande till det betyg som en elev får i kursen?

- Citat för informanten att läsa:

”Mål att uppnå:
Det är skolans ansvar att varje elev [...] kan uttrycka sig i tal och skrift såväl att elevernas språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier.” (Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94. Lpf 94 1994:30)

- Hur tolkar du detta citat ur läroplanen?
- Vem inom skolan anser du ha det yttersta ansvaret för elevers språkutveckling? Varför?
- Hur anser du att skolan tar sitt ansvar för elevers språkutveckling?
- Hur tar du som lärare ditt ansvar för elevers språkutveckling?

- Fick du i din lärarutbildning kunskaper om hur man främjar elevers språkutveckling?
 - Om ja, anser du att kunskaperna var tillräckliga? Anser du att de var relevanta? Behöver du ytterligare kunskaper? I så fall vilka?
 - Om nej, hur viktigt är det med kunskaper om hur man främjar elevers språkutveckling? Önskar du få fortbildning inom området nu i efterhand?

- Fråga till de som inte arbetar som svensklärare:
 - Har du något samarbete med svensklärare gällande elevers språkutveckling?
 - Om ja, hur ser detta samarbete ut?

- Fråga till de som arbetar som svensklärare:
 - Ber kollegor inom andra ämnen dig om hjälp, råd och idéer gällande elevers språkutveckling?
 - Om ja, varför och på vilka sätt? Kan du ge exempel?

- Citat för informanten att läsa:

Genom språket bildas kunskap och genom språket görs kunskapen synlig och hanterbar. [...] Svenskämnet har i *samverkan med andra ämnen* ett ansvar för att denna kunskapsutveckling sker och att eleverna ser en meningsfull helhet i sin utbildning, där den valda studieinriktningen är en utgångspunkt. (*Kursplan för ämnet svenska. Gymnasial utbildning 2004*)

- Hur tolkar du detta citat?
- Vem eller vilka, anser du, ska ta initiativet till samverkan?
- På vilka villkor ska samarbetet ske?
- Hur ska samarbetet se ut?
- Finns det något samarbete olika ämnen emellan? Har du varit med om något ämnesövergripande samarbete?
- Finns det något mer du vill tillägga gällande elevers språkutveckling?

Bilaga 2

Förklaring till kurskoder

BI1201	- Biologi A	SH1203	- Samhällskunskap C
EN1201	- Engelska A	SV1201	- Svenska A
EN1202	- Engelska B	SV1202	- Svenska B
EN1203	- Engelska C	SV1203	- Svenska C
FE1210	- Internationell ekonomi		
GE1201	- Geografi A		
GE1202	- Geografi B		
HI1201	- Historia A		
HI1202	- Historia B		
HI1203	- Historia C		
KE1201	- Kemi A		
LAS1201	- Latin A		
LAS1202	- Latin B		
LAS1203	- Latin C		
MA1201	- Matematik A		
MA1202	- Matematik B		
MA1203	- Matematik C		
MSPR1201	- Moderna språk steg 1		
MSPR1202	- Moderna språk steg 2		
MSPR1203	- Moderna språk steg 3		
MSPR1204	- Moderna språk steg 4		
MSPR1205	- Moderna språk steg 5		
MSPR1206	- Moderna språk steg 6		
MSPR1207	- Moderna språk steg 7		
NK1201	- Naturkunskap A		
NK1202	- Naturkunskap B		
PS1201	- Psykologi A		
PS1202	- Psykologi B		
SH1201	- Samhällskunskap A		
SH1202	- Samhällskunskap B		