



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

En jämförelse mellan ett engelskspråkigt klassrum i Sverige respektive Litauen.

Handledare:
Gunilla Lindgren

Författare:
Christina Welff Nantas
Sofia Persson

En jämförelse mellan ett engelskspråkigt klassrum i Sverige respektive Litauen.

Abstract

I detta arbete jämförs två engelskspråkiga klassrum som bygger på två olika samhällssystem, ett litauiskt och ett svenskt. Syftet är att upptäcka skillnader och likheter genom att se olika existerande kulturer i klassrummen. Avsikten är att tydliggöra vilka faktorer som skapar förutsättningar för en gynnsam språkutveckling i engelska. Två fallstudier och två intervjuer med en engelsklärare från respektive land har genomförts. Studiens resultat visar att det litauiska klassrummet tryckte mer än det svenska på kortare lektioner, mindre grupper och hög aktivitet av målspråket. Det svenska klassrummet betonade elevens personliga utveckling och möjligheter till inflytande, men samtidigt blev användningen av målspråket inte kontinuerligt eftersom de svenska eleverna ofta saknade relevant ordförråd.

Ämnesord: jämförande studie, klassrumskulturer, språkundervisning

Innehåll

Inledning	5
Syfte och problemprecisering	6
Den kulturskapande verkligheten.....	8
Förtydligande av termer	10
Uppsatsens disposition	12
Litteraturgenomgång	12
Samhällets påverkan	12
Elevinflytande och ansvar	13
Kommunikationen i klassrummet	15
Den affektiva miljön	16
Den fysiska miljön	17
Teoretisk och metodologisk utgångspunkt	18
Fallstudie som observationsteknik.....	18
Öppet sinne, öppen observation	19
Perspektivering - att se sin egen vardag	20
Färre intervjufrågor, fler svar	20
Empirisk del	22
Små berättelser från det litauiska klassrummet	22
En litauisk lektion	24
Små berättelser från det svenska klassrummet	25
En svensk lektion	26
Resultat och diskussion	29
Det litauiska språkklassrummet	29
Det svenska språkklassrummet	31
En mindre jämförelse	32
Ett gynnsamt språkinlärningsklimat.....	34
Sammanfattning	35
Referenser	37
Muntliga källor	37
Litteratur	37
Bilagor	39
Bilaga 1 Karta över Litauen.....	39
Bilaga 2 Intervju underlag	40
Bilaga 3 Det litauiska klassrummet.....	41
Bilaga 4 Det svenska klassrummet.....	42

Inledning

Under vårterminen 2004 gjorde vi vår praktik på en skola i Sölvesborg och hade förmånen att följa med till Litauen på en elevkonferens. I staden Siauliai (bilaga 1) ligger gymnasieskolan Didzdvaris där vi under vår vistelse observerade undervisningen i engelska och snabbt insåg att även om det fanns tydliga likheter var skillnaderna påfallande mellan de svenska och de litauiska klassrummen. Vid första anblicken upplevde vi det litauiska klassrummet som auktoritärt och styrt, där läraren innehade all makt, samtidigt som de litauiska eleverna ville och vågade tala engelska. Jämfört med våra svenska elever var de litauiska eleverna överlag bättre på engelska: Förutom att de vågade tala mer engelska, hade de både bättre flyt och större ordförråd, däremot var deras uttal sämre. Denna skillnad gjorde oss nyfikna.

Något i denna auktoritära struktur befrämjade uppenbarligen språkinläringen. Detta upplevde vi som en paradox, eftersom t.ex. de svenska kursplanerna anger att elever skall ta eget ansvar för att gynna både den personliga utvecklingen och språkinläringen. Som en följd är auktoritär styrning sällsynt i svenska klassrum. Självständighet och elevinflytande skall enligt detta tankesystem leda till en mognad som i sin tur resulterar i att elever vågar och vill tala engelska. Ett auktoritärt klassrum och elever som vågar och vill borde då motsäga varandra.

Detta arbete syftar till att söka en förklaring. Varför vågade och ville eleverna i Litauen mer än våra svenska elever? Vilka faktorer bidrar till en positiv språkinlärmingsmiljö? Vi undrar vad det var i de litauiska förhållandena som befrämjade språkutvecklingen och om en jämförelse mellan klassrummen i Litauen respektive Sverige kan resultera i en syntes bestående av goda faktorer från båda. Vår hypotes bygger på klassrumsklimatets inverkan, och därför vill vi analysera vilka komponenter i klassrummen som stödjer respektive hindrar elevernas goda språkutveckling i engelska.

För att lära sig ett språk krävs att elever vågar och vill använda det, liksom att de tar ansvar, eftersom språkanvändning ligger så nära den egna individen. Den som inte vågar yttra sig, lär sig t.ex. inte att tala, och språk bygger på kommunikation i tal och skrift. Klassrumskulturen bestämmer i hur hög grad elever tar ansvar för sin språkinhämtning och hur mycket de vill och vågar använda språket.

Vi är medvetna om att det inte är lätt att ge någon enkel definition av vad kultur är eller att dra entydiga kulturella gränser. Som vi kommer att visa kan kultur tolkas på olika sätt. Kulturbegreppet kan omfatta hela levnadssättet och organiserandet av det sociala livet. Appliceras detta på skolan innebär det att kulturen alltid finns i skolan, i alla ämnen och i alla

klassrum. Kultur är i detta avseende alltså inte något som behöver göras plats för i skolan utan istället är kultur något befintligt som kan undersökas i skolan och i klassrummen.

Eftersom en del av vår undersökning har skett i ett annat land har vi mött olika värdesystem och en mångfald av olika kulturyttringar. Det finns ett antal faktorer som vi därför måste ta hänsyn till då vi diskuterar våra resultat. En viktig skillnad är att Sverige och Litauen har två helt olika samhällsstrukturer som historiskt är grundade i olika politiska system. De rådande politiska systemen influerar även kulturen. Det har dock inte varit vår avsikt att göra en jämförelse mellan två nationella kulturer. Våra observationer är begränsade till att undersöka hur kulturer påverkar ämnet engelska i skolan. Vi tittar endast på två *specifika klassrum* och på den kultur/de kulturer som synes existera i *det* klassrummet.

Ytterligare en omständighet att ta hänsyn till är att skolan vi besökte i Litauen är ansedd vara den bästa språkskolan i staden och har därför hög status. Dels blir elever antagna efter behörighet, dels handlar det om pengar; föräldrar som har råd att betala kan få sina obehöriga barn antagna.

Syfte och problemprecisering

Det finns två skäl till att vi har valt att titta närmare på hur engelska hanteras i de två klassrummen. Det första är av rent praktiskt natur då vi båda är blivande lärare i engelska och ämnet intar en central plats i skolan, på alla linjer och stadier; vi vill utveckla våra insikter om ämnet för att kunna applicera dem på vår lärarroll. Vår jämförelse ska hjälpa oss att skapa en större förståelse för vår egen välbekanta verklighet och inse hur den förhåller sig till ett annat land. En naturlig följd av detta huvudsyfte är naturligtvis att vi reflekterar över våra egna blivande yrkesförhållanden här i Sverige, eller som det står skrivet i kursplanen för AU60, att vi ”genom kontinuerlig reflektion över skolan och den egna yrkesidentiteten ska grundlägga en medvetenhet om lärarrollen” (Kursplan LLKC01, 2004, 1).

Det andra skälet är att främmande språk betecknas både som ett färdighets- och ett kunskapsämne. Målet med engelskundervisning är att elever skall lära sig våga och inneha förmågan att använda språket i produktion. Den svenska skolan har anpassat sig till de utarbetade direktiv enligt The European Framework, där länder i Europa deltar för att skapa uniformerade utbildningar. Dessa riktlinjer framhåller att elever ska kunna använda det engelska språket i tal och skrift i autentiska situationer.

Seder och bruk, uppförande- och artighetsfraser finns invävda i språket och innehar olika betydelser i olika delar av den engelsktalande världen. Följaktligen blir det engelska språket ett kulturbärande ämne som kan vidga våra vyer och förmedla kunskaper och attityder. Samtidigt är utvecklandet av språkfärdigheten starkt knutet till känslolivet, och påverkas av elevers kognitiva och personliga mognadsprocess.

Vår avsikt med denna uppsats är alltså att göra en jämförande studie mellan två på flera sätt olikartade engelskspråkiga klassrum för att se om och hur elever lyckas nå de olika preciserade målen. När vi analyserar verksamheten tittar vi närmare på olika faktorer och söker synliggöra de positiva elementen i båda systemen, dvs. identifierar vad som skapar gynnsamma förutsättningar för språkutveckling i engelska.

Medvetet har vi valt bort att analysera betygssystem och betygens inverkan på elevers aktivitet och vilken effekt det har på klassrumsklimatet. Det skulle, anser vi, vara ett för stort och för viktigt ämne som kräver så mycket bearbetning att det är en uppsats i sig. Av liknande skäl har vi dessutom valt bort att iaktta och utreda genusperspektivets effekt och inflytande på klassrumskulturer. Trots att en sådan diskussion är relevant och har stor inverkan på kulturanalyser är vårt motiv till denna selektering att vi begränsar oss till att endast inrikta vår undersökning på att synliggöra faktorer som verkar påverka språkutvecklingen i engelska på ett positivt sätt.

Det är inte vår avsikt att inrikta oss på att granska undervisningsmetoder. Vi anser att val av metod är rent situationellt. Därför existerar i denna uppsats ingen pedagogisk sanning, ingen mer äkta metod eller mer korrekt strategi. Vi söker snarare en möjlighet att skapa oss en helhetsbild av klassrummet genom att fokusera på exempelvis relationer, atmosfärer och attityder och dessa delar ingår i vad vi kallar en skolas/ett klassrums kultur kan undersökas. Man kan se på skolans sätt att organisera och genomföra undervisning, kartlägga klassrumsklimat, eller observera hur klassrum används. Vi har valt aspekter som den fysiska miljön, klassrummens möblering, klassernas storlek med antalet lektioner och deras längd, samt åtkomliga hjälpmedel. Vi har valt att granska företeelser som var läraren befinner sig i klassrummet: Står läraren vid katedern eller cirkulerar hon/han i klassrummet och diskuterar med eleverna? Vidare är vi intresserade av vilken social organisation som finns kring relationer mellan lärare och elever och vilka påföljder som existerar i klassrummet? Ytterligare fenomen som bidrar till en klassrumskultur är hur ordning skapas i klassrummet, hur styrande respektive demokratisk läraren är och hur elever ser på sin egen utbildning. Alla dessa delar bidrar till att forma den kultur i klassrummet som vi undersöker.

Den kulturskapande verkligheten

Klimatet i klassrummet skapas tillsammans av lärare och elever. Detta klimat kallar vi ”kultur” och är det vi ska identifiera. Vi tittar på klimatet i två olika klassrum för att se vilka komponenter som stödjer respektive hindrar elevers språkutveckling. En utläggning blir därför nödvändig kring detta mångfacetterade kulturbegrepp.

Främst anses kultur vara en beskrivande term för de kunskaper och värderingar som en grupp människor delar och därför används ordet kultur oftast till att göra kategoriseringar och grupperingar mellan människor. Inom etnologin diskuteras ofta begreppet kollektivt medvetande, vilket innebär den gemenskap och delaktighet kring värderingar och handlingar som binder samman människor. I begreppet finns reflektioner kring vilken historia, vilka minnen och traditioner som grundar en gemensam föreställningsvärld. Fallgropen är att ofta betonas harmonin och vad det är som förenar människorna, men det är lika viktigt att hitta klyftor mellan människor inom samma kultur. (Kulturanalys 1997)

Vi anser att den vanligaste kulturuppfattningen fortfarande kretsar kring den nationella kulturen, dvs. att ett land präglas av en enhetskultur. Även i *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94, framhävs och generaliseras kultur som något sammanbindande inom nationsgränser och förbundet till geografiska områden. Elever skall ha kännedom om det svenska, det nordiska och det västerländska kulturarvet. Vidare skall de ha kunskaper om nationella minoriteters kultur, språk, religion och historia. (Lpf 94, 9f) Denna syn på kultur innebär en homogenisering och en kategorisering. Elever skall reflektera över kulturskillnader och jämföra kulturer mellan länder. Förenklingar blir då nödvändiga för att jämförelserna skall bli lätthanterliga och kategorier skall kunna skapas. Detta tycker vi förutsätter ett antagande om nationella enhetskulturer. Vi som är födda och uppvuxna här i Sverige anses dela samma svenska kultur som midsommarfirande och kräftskivor. Människor som kommer till Sverige har däremot en annan, främmande kultur.

Syftet med denna kulturella aspekt är förståelse, ett bra syfte men vi anser att detta egentligen förstärker gränserna mellan människor och skapar ett ”vi och dom”-perspektiv, vilket inte främjar vårt mångkulturella samhälle.

Vad som blir viktigt i dessa övergripande grupperingar är att den rådande kulturen konstant återskapas och förändras. I den stora kulturen finns mindre kulturer med olika grunder för den kulturella tillhörigheten. Stadens kultur i motsats till landsbygdens kultur är ett exempel. Gemensamma värderingar och handlingar som sammanför människor

kan anses vara en kultur exempelvis fotbollssupportrar. Erfarenheter och kunskaper är en annan grund som människor kan dela för att skapa en förenad kultur exempelvis i engelskgruppen. Kultur är inte bara de övergripande gemensamma referensramarna utan kan vara små företeelser exempelvis den tysta kommunikationen som gester och kroppsspråk. I vardagssituationer, som runt matbordet eller i skolkorridoren kan mängder av olika kulturella mönster skönjas. Vi uppför oss exempelvis på olika sätt beroende på situationen, om vi umgås med våra vänner eller med våra mor- och farföräldrar. Ett skiftande perspektiv på kultur alstrar följaktligen olika typer av kunskaper.

Mot bakgrund av insikten om kulturbegreppets stora komplexitet, så som den tolkas i Lpf 94 och kursplaner, blir kulturfrågan i språkundervisningen något problematisk. Undervisning i ett främmande språk innefattar även att studera målspråkländernas historia, geografi och samhällsstruktur. Detta definieras ibland som landets kultur som vanligtvis då förknippas med landets nationalitet. Insikten att förenklingar och kategoriseringar är skapade av oss blir allt viktigare eftersom en homogenisering av den nationella kulturen döljer motsättningar som inte skall underskattas eftersom de innebär att det inte blir representativt för landet (Andersson, Persson, Thavenius, 1999). Exempelvis anses midsommarfirande vara svensk kultur, men samtidigt firas inte midsommar på samma sätt medan vissa inte firar det alls.

Kollektiva medvetandeformer kan inte beskrivas eller förklaras lösryckta ur ett socialt sammanhang. Det är viktigt att hålla i åtanke att kultur är en spegling av den rådande samhällsstrukturen och det sker en konstant växelverkan mellan kultur och samhälle. I det här perspektivet blir kultur ett redskap för att systematisera, förklara och legitimera den värld som omger individen. (Frykman och Löfgren 1997) Detta medför att kultur är något som kan ifrågasättas, granskas och diskuteras, vilket sker under uppsatsens gång.

Vi har anammat Thavenius synsätt på kultur. Som vi nämnde i inledningen innefattar detta kulturbegrepp hela levnadssättet och det sociala livet. (Andersson, Persson, Thavenius, 1999) Inom skolan innebär det att kultur är något som redan existerar och som kontinuerligt skapas och förändras eftersom vi själva skapar kulturen. Vår syn på kultur, att kultur finns överallt, innebär att alla bär på olika och flera kulturer samtidigt. Varje individ ingår i flera olika kulturella gemenskaper, som delvis kan överlappa varandra, och inom dessa kulturella gemenskaper existerar olika vanor och värderingar. Vi tillhör själva vissa kulturer, medvetet och omedvetet vilket gör att vi ser genom ett filter och gör en subjektiv bedömning.

Det är omöjligt att ta av glasögonen med vilka vi betraktar världen. Våra värderingar och beteenden är i stort sett inlärd och är inte uttryck för våra personliga

ställningstaganden. Därför är det svårt att behålla objektiviteten, eftersom vi alla besitter uppfattningar som vi oftast inte ens är medvetna om. Vi tar en mängd saker för givna och har svårt att se detaljerna som utmärker vår välbekanta vardag. (Kulturanalys 1997) Därför har vi valt att jämföra det litauiska och det svenska klassrummet med varandra, för att synliggöra förhållanden och attityder som är dolda för oss.

Frykman och Löfgren (1997) poängterar i sin diskussion om kultur att det är något som existerar djup i vårt medvetande eller snarare i vårt omedvetna, så pass djupt att våra handlingsmönster blir naturliga och oproblematiska. Låt oss ge ett exempel på detta; när vi på den litauiska skolan intervjuade den språkansvariga avbröts vårt samtal av en orolig förälder. Vänligt blev föräldern inbjuden på kontoret och ett samtal fortlöp. När den oroliga föräldern skulle ge sig av, glömde hon en kasse på en stol inne på kontoret. Vi försökte försiktigt peka på kassen för att påminna henne om den, men hon verkade inte förstå vad vi menade. Efter ett par misslyckade försök där vi blev fullkomligt ignorerade tog en av oss handgripligen kassen och sprang efter henne när hon höll på att försvinna i korridoren. Det hela utvecklade sig till en oerhört pinsam situation när skolans språkansvariga till sist fick förklara för oss att det helt enkelt var en gammal hederlig muta som vanligtvis sköts i all diskretion.

Efter denna inblick i olika former av kulturer övergår vi till att diskutera några termer som vi använder.

Förtydligande av termer

För att kunna schematisera våra undersökningar och göra dem mer gripbara har vi gjort en indelning mellan ”yttre” och ”inre” faktorer. Detta är två nyckelord som vi kommer att använda oss av i uppsatsen. Förenklat kan dessa sägas representera det konkreta och det abstrakta. Med yttre faktorer menar vi konkreta, praktiska saker, gruppers storlekar, lektioners längd, arbetsschema och klassrumsmöblering är några exempel. Med inre faktorer menar vi mer abstrakta företeelser, som känslor, självförtroende och trygghet. Båda dessa riktlinjer med yttre och inre faktorer skapar ramar till en modell som underlättar jämförelsen av kulturanalysen och som förklarar olika effekter som medverkar till språkinläring.

Vad är då ”språk”? Språk kan definieras som människans sätt att meddela sig, både muntligt och skriftligt. Det innefattar inte bara ord, sammansatta till satser och meningar. För att få full kommunikativ förståelse måste faktorer som tonfall, kroppsspråk och

ansiktsuttryck inräknas. Allt detta är nära förbundet med personligheten och själen. Hur man då väljer att definiera språk har bäring för hur språkundervisningen går till. Språkträning som bara koncentrerar sig på formen behöver inte ha kontakt med själen, vilket kan upplevas som lättare.

Detta är precis vad Vygotskij ansåg; språket är tänkandets sociala redskap och skapar möjlighet att uttrycka sympati, respekt och kärlek. Dessutom kan språket användas till att lösa problem, bearbeta känslor och samtidigt ta reda på orsaker till aggression, ångest och andra känslor. Det är således ett tankemässigt och känslomässigt verktyg som möjliggör kommunikation med sig själv och andra för att klargöra värderingar och känslor. (Bråten, 1996)

Vi ansluter oss till uppfattningen att språket är nära förknippat med människans inre och att utvecklingen av båda är beroende av varandra. Språk är även för oss lika mycket (om inte mer) miner och gester som det är en korrekt grammatisk sats. Med kommunikation kan vi samspela med andra i olika aktiviteter, men ännu viktigare är att språket tillåter en distansering från vår omedelbara omgivning och möjliggör att vi får kunskaper om hela världen, om abstrakta företeelser så att vi kan skapa oss en meningsfull tillvaro.

Säljö (2003) för en ganska omfattande diskussion kring språk och separerar språket i dess utpekande, semiotiska och dess retoriska funktion. Den utpekande funktionen innebär att vi gör distinktioner för att kunna peka ut fysiska föremål och abstrakta företeelser. Den semiotiska betyder att språkliga uttryck inte bara konkret refererar till dessa objekt, utan att de även betecknar och signalerar innebörder och mening. Detta medför att kontexten måste vara med i tolkningen annars kan värderingar, attityder och antaganden bli osynliga för oss. Den retoriska funktionen får betydelse genom att argumentering kan påverka andra människors världsuppfattning. Vi måste förstå språket som helhet för att exempelvis kunna förstå ett underliggande ställningstagande eller mening.

Permer och Permer (1994) belyser begreppet ”ansvar” och påpekar att det inte finns någon entydig definition. Ansvar brukar främst behandlas i samband med utvecklandet av den moraliska karaktären, att det rätta handlandet leder till inre frihet och självförverkligande. För att ansvar ska kunna utvecklas måste faktorer som trygghet, stabilitet och skydd få upplevas samtidigt som det finns krav, gränser och konsekvenser. Ansvarstagande liknas vid ”ett språk som måste upptäckas och erövrats” och uppstår i en process i dagliga möten mellan lärare och elever (Axén och Näslund 1994, 14).

Uppsatsens disposition

I följande kapitel presenteras litteratur och forskning som på olika sätt hjälper oss att synliggöra förhållanden och beståndsdelar som bidrar till skapandet av klassrumskulturer. Därefter redogörs våra val av metoder som fallstudier, observationer och intervjuer. Undersökningen i sig börjar med iakttagelser kring hur lärarens situation ser ut i respektive land och med observationer kring fysiska miljöer och arbetsmaterial. Detta följs av en beskrivning av en lektion från det litauiska respektive det svenska klassrummet som bygger på våra iakttagelser. Dessa iakttagelser diskuteras sedan utifrån de aspekter på kulturskapande förhållanden och attityder som presenteras i litteraturen.

Litteraturgenomgång

Vad som har styrt våra val av litteratur är att vi sökt efter författare som kunnat ge oss redskap att synliggöra klassrumskulturer och identifiera de faktorer som påverkar klimatet för språkinläring.

Samhällets påverkan

I *Skolan och de kulturella förändringarna* (Andersson, Persson, Thavenius, 1999) diskuteras hur samhällets förändringar påverkar skolan. Ett par förändringar behandlas, den ena är förändringen av själva samhällsstrukturen. Ett samhälle som tidigare präglades av en kultur är i upplösning och håller på att ersättas av ett mångkulturellt samhälle, kännetecknad av nya gruppers synliggörande som även märks i skolan. Denna samhällsförändring medför att allt fler uppgifter förs över på skolan, som ansvar för elevers sociala hälsa och överföring av värderingar. En annan samhällsförändring är de kommunikationssätt som media och kommunikationsteknologin för med sig, vilket medför att skolan förlorar sitt monopol på kunskap.

Denna diskussion kring skillnader i samhällsstrukturen mellan förr och nu behandlar även Margareta Normell (2002), men hon fokuserar istället på det inre, på själslivet. Kraven på självkännedom blir större i dagens samhälle och detta medför påföljder. I

mycket högre utsträckning styr vi idag våra liv själva och en allmän inställning som råder är att allt som vi inte är nöjda med går att förändra. Det som är betydelsefullt och eftersträvansvärt är målen som vi själva sätter upp, regler kring hur man bör leva sitt liv är sekundärt.

Synen på oss själva har alltså förändrats. Förr var familjemönster, yrkesroller, gemensamma traditioner och genuin lokal förankring en självklarhet, vilket innebar att man inte funderade särskilt mycket över sådant som självbestämmande och självförverkligande. Det gällde att fostra barnen in i ett existerande system och det gavs inte utrymme för alternativ. Orsaker till händelser och utvecklingar förklarades genom prövningar av Gud eller ödets i förväg utstakade väg. Religioner, politiska ideologier eller tron på vetenskapen kan inte fylla den gamla funktionen att skapa mening och sammanhang åt människor. Idag finns inte några fasta värden eller sanningar, allt kan betvivlas, förkastas, ifrågasättas och omprövas. Vi måste istället söka mening och sammanhang i vårt inre.

Skolans uppgift var förr att lära barnen läsa, skriva, räkna och främja deras intellektuella utveckling. Behoven av emotionell utveckling tillgodosågs på annat håll. Idag är detta inte lika självklart. Eleverna behöver få de traditionella skolkunskaperna kompletterade med kunskaper om det egna känslolivet. *Vad tycker du? Känn efter själv!* är uppmaningar till dagens elever. Denna existentiella vilshenhet som präglar vårt samhälle idag, skapar oro och rastlöshet såväl som en känsla av tomhet, vilket yttrar sig i klassrummet som direkt fysisk oordning. (Normell 2002, 41)

En förändring och utveckling som format skolan är övergången från en pedagogisk *hur* kultur till en *vad* inriktad kultur, där betoningen skiftat från undervisningens metoder till målet med själva undervisningen. Pedagogiska metoder anses enbart vara redskap. Det primära är vilket/vilka mål som skall uppnås och där blir begrepp som socialisering och individualisering alltmer betydelsefulla. Elever skall bli tänkande och reflekterande individer och de skall utveckla samarbetsförmåga och självförtroende. (Carlgren & Marton 2002)

Elevinflytande och ansvar

De viktigaste faktorerna för framgångsrika studier är viljan och tron på den egna förmågan. Därför är elevens personliga motivation grundläggande för att kunna lära sig engelska. Motiveringen bygger på inflytande, och att elevinflytande ökar elevers motivering som i sin

tur skapar inläring. (Ladberg, 2000, Lightbown och Spada, 2003) I språkinläring är det en viktig del att kunna svara på frågan; varför behöver jag kunna engelska? När svårigheter i studierna skall övervinnas hjälper det om eleven är medveten om och övertygad om varför hon eller han vill lära sig engelska. Motivationen för språkinläring förändras under en människas liv. Det finns dock alltid två hörnstenar att utgå ifrån; kontakten med den person som lär ut språket, och intresset för det stoff man behandlar (Lightbown och Spada, 2003).

Motivation underlättar även för eleven när denne skall ta större ansvar för sin studiesituation och sin egen skolgång. Kopplat till viljan att ta ansvar är möjligheten till inflytande, som genererar för dem som kan påverka och bestämma över sin egen situation, en känsla av frihet.

Skolkommittén gjorde ett delbetänkande (Utbildningsdepartementet 1996:22) där elevinflytande, delaktighet och ansvar i det offentliga skolväsendet behandlades. Inflytandet understryks vara en mänsklig rättighet och det ingår i skolans uppgift att skapa delaktighet, som är en förutsättning för lärande (Utbildningsdepartementet 1996:22, 21). Syftet med betänkandet var att stärka elevernas ställning i skolan och samtidigt markera att de faktiskt är kompetenta att ta större ansvar i skolan. Därför behövdes det först ges en bild över hur eleverna själva upplevde sitt inflytande. Elevernas åsikter kan sammanfattas med att de själva relativt ofta upplevde maktlöshet över sin egen situation. De gjorde skillnad mellan inflytandet av arbetsättet och innehållet i undervisningen, där det senare var svårast att påverka, men att inflytandet gällande båda var begränsat. Dock ställde eleverna inga krav på att bestämma helt och hållet utan eftertraktade kompromisser, eftersom de tyckte att de emellanåt hade erfarenheter som skulle påverka undervisningen positivt. Eleverna önskade vara med och planera undervisningen och en större möjlighet att välja efter intresse för att kunna fördjupa sig inom olika områden. Viktigast av allt var att eleverna eftersträvade en öppen dialog med läraren, att de upplevde att de var av betydelse och inte försvann i mängden. Resultatet blev att elevernas inflytande över undervisningsprocessen och arbetsmiljön är ytterst begränsad. Elevinflytande fungerar helt enkelt inte särskilt väl i praktiken. Lärare som blivit tillfrågade ansåg att eleverna snarare hade mer ansvar än de var medvetna om. (Utbildningsdepartementet 1996:22)

Axén och Näslund (1994) hävdar att ansvar kan liknas vid utvecklingen av en baskunskap, som läsa och skriva, och pekar på ett antal förutsättningar som inbjuder elever till inflytande och ansvar över sina studier. Den viktigaste beståndsdel i inflytande- och ansvarsfrågan är att det utvecklas en ärlighet i dialogen mellan lärare och elev och att det bygger på respekt och förtroende. I mötet mellan människor besitter oftast en av parterna mer

makt. Läraren har makten över vad som skall behandlas och eleven bestämmer om han eller hon skall ta till sig informationen. I dialogen har alltså läraren nödvändig information för att eleven skall nå betyget godkänd, men det är eleven själv som måste vilja ta ansvar över sina egna studier för att nå dit.

Detta är i linje med Vygotskijs tankar om att sätta eleven i centrum. Enligt honom är det samspelet mellan det spontana och det vetenskapliga som bildar den viktigaste grunden för individens utveckling av medvetenhet om och kontroll över sin egen kunskap. Istället för ensidig aktivitet som riktas från läraren till eleven, handlar det om ett samarbete där man påverkar varandra i ett slags ömsesidig assistans, som var och en av parterna bidrar till utifrån sina egna förutsättningar. Vygotskij hyste inga tvivel om att det var eleven som spelade huvudrollen i detta samarbete. (Bråten, 1996)

Kommunikationen i klassrummet

En annan förutsättning för skapandet av klassrumskulturer är den kommunikativa situationen som betraktas som "ett öppet åtagande där minst två samtalsparter är inblandade och med ett oförutsägbart meningsskapande som följd" (Tornberg 1997, 42). Kommunikation är alltså ett vågspel som är förknippat med det inre. Det innebär också att det inte går att planera vare sig dess väg eller dess utslag. Kommunikation innehåller inga upprepade fraser eftersom det är förknippat med omskrivningar, gissningar samt kroppsspråk. Det kräver en person som är trygg i sig själv och befinner sig i en trygg miljö. Alla de ovan nämnda faktorerna innebär att själva kommunikationen fortsätter, ett språkbyte däremot är likställt med att kommunikationen faller samman (Tornberg 1997, 44).

Larsson & Nilsson-Lång (2003) fortsätter diskussionen kring vikten av övningar i muntlig kommunikation i all språkundervisning och inte minst i engelska, i dess egenskap av världsspråk. Vidare menar dessa forskare att en avdramatisering av att tala ett främmande språk i klassrummet är nödvändig för att få till stånd en ökad verbal aktivitet i klassrummet. I mötet mellan människor som talar främmande språk är det viktigt att våga försöka tala engelska, även om det inte låter perfekt eller är grammatiskt korrekt. Det måste tydliggöras att det är tillåtet att göra och säga fel vid användning av främmande språk. (Larsson & Nilsson-Lång, 2003)

Detta är i sin tur direkt beroende på hur mycket och hur ofta elever har möjlighet att tala. Tornberg (1997, 45) framför i sin bok *Språkdiraktik* att det i ett svenskt klassrum

visade sig att det var läraren som talade mest, ofta upp till så mycket som 80 % av lektionstiden. Hon framför också att läraren ofta övergick till modersmålet för att förklara och tydliggöra saker. Detta innebär att det var läraren själv som bröt kommunikationen.

Elever ökar sin användning av målspråket om läraren själv gör det. Elevernas muntliga aktivitet är alltså direkt kopplad till lärarens muntliga aktivitet. Tornberg menar att om läraren försöker tala engelska hela lektionen så får eleverna en känsla av att de faktiskt förstår ganska mycket och att de också börjar våga svara på engelska. Om läraren däremot till största delen talar svenska på lektionerna kan detta förhållande leda till att eleverna inte litar på sin egen språkförmåga.

Ett annat fenomen som åskådliggör att elever har en tendens att öka sin språkliga aktivitet är om de får längre tid på sig att svara. Läraren måste visa större tålamod och vänta en kort stund innan hon eller han delar ut en fråga. Ytterligare ett villkor för en ökning av den språkliga aktiviteten skulle vara mindre lärarkontroll kring frågorna och att undervisningen bygger lika mycket på elevernas frågor som på lärarens. I en optimal undervisningsprocess ska frågor vara utformade så att eleverna utmanas att ta ställning och argumentera för en åsikt, istället för frågor med redan givna svar (Tornberg 1998, 46).

Den affektiva miljön

Det är konstaterat att vi människor lär oss lättare och minns bättre om vi ser ett sammanhang i det vi lär oss och att det känns meningsfullt. När vi lär oss något nytt så använder vi alltid det vi redan har i huvudet. Vi relaterar till, jämför med och associerar till tidigare kunskaper och minnen. Ladberg (2000) nämner i sin bok *Tala många språk*, att om undervisningen utgår från elevens egen verklighet, från det som de känner igen, underlättar det elevens utveckling både intellektuellt och socialt. Eleverna blir mer medvetna om vad språket kan användas till om eleverna får diskutera ämnen som berör dem istället för att exempelvis tala om påhittade personer tagna ur läroboken.

Förutom att behandla ämnen som är intressanta och relevanta för eleverna är lärare influerade av andra faktorer när de bedriver sin undervisning. Forskarna Lightbown och Spada (2003) menar att om lärarna lyckas skapa en atmosfär som är stödjande och inte hotande i klassrummen ökar motivationen till att lära. Det skapar villkor som främjar elevernas ansvarstagande eftersom det ökar elevens eget initiativ.

Inlärningsklimatet är alltså direkt förenat till elevernas ansvar. Poikela (1996) fortsätter tankegången kring hur dessa läraregenskaper är en grundförutsättning för att kunna skapa ett inlärningsklimat där elever i minsta möjliga mån känner sig hämmade. Förmågan till empati är en av de viktigaste läraregenskaperna, att läraren har förmåga till inlevelse, medkänsla, förståelse och respekt för eleverna skapar ett klimat där elever vågar ta eget initiativ och ansvar för sin utbildning.

Den fysiska miljön

Schemats utformning anses vara en viktig del för att skapa en lyckad arbetsstruktur. (Axén och Näslund 1994) Två olika scheman presenteras som typiska förslag där det första har många och korta lektioner och där elevgrupper byter av varandra i samma lektionssal. Det andra schemat har långa arbetspass där antalet undervisningsämnen har begränsats och istället har lagts in i perioder som under läsåret förs samman i teman eller projekt. Vad Axén och Näslund (1994) hävdar är att det första schemat gör skolvardagen onödigt fastlåst och statisk. Korta lektioner skapar inte tillräckliga möjligheter till positiva mötesplatser eller tillfällen för mål – och planeringsdiskussioner. Detta sätt uppvisar inte en vilja att eleverna själva ska kunna påverka och kan aldrig bli tillräckligt effektivt ur inlärningssynpunkt, utan liknar mer förmedlingstillfällen. I motsats till det andra schemat med långa lektioner som skapar lugnare möten mellan lärare och elever vilket innebär en flexibilitet, valmöjlighet och variation i arbetssätt. (Axén och Näslund 1994, 57f)

Det finns olika uppfattningar om var tonvikten i språkundervisningen ska ligga och hur elever tillgodosör sig ett nytt språk. Undersökningar visar att människan, på ett effektivt sätt, är kapabel att ta in information i ungefär 20-30 minuter. Därefter bör korta pauser hållas för att låta hjärnan vila; sträck på benen, drick något, gör något helt annat eller ingenting. Därefter är hjärnan vassare, mer fokuserad och kreativ. (Smed-Gerdin & Hedenkrona, 2003)

Klassrummets möblering påverkar kommunikationsmöjligheterna. I ett klassrum exempelvis sitter läraren vänd mot eleverna som sitter i bänkrader efter varandra. Detta medför att eleverna har lite ögonkontakt med varandra och att läraren har lättast att kommunicera med de elever som sitter längst fram. Det är svårt att höra varandra och svårt att avläsa kroppsspråk över huvud taget. I ett annat klassrum är bänkarna placerade längs väggarna, vilket är positivare ur en kommunikativ synvinkel. Det är lättare att höra vad alla

säger eftersom samtliga är synliga vilket även gör det lättare att avläsa kroppsspråk. Lärare har också möjligheten att förändra sitt avstånd till eleverna. Den fysiska miljön skall alltså anpassas främst för att skapa möjligheter till bra kommunikation. (Axén och Näslund 1994, 69ff)

Det finns olika tonvikter i språkundervisningen som skapar olika kulturer i klassrummet. Vad och hur skolan förmedlar och vilken slags människa skolan skall fostra växlar från olika tider till olika kulturer, det kan även sträckas så långt att det kan växla mellan individer. Detta återspeglas direkt i klassrummet och skapar speciella kulturer. Vi ser hur klassrummen förhåller sig till alla dessa förutsättningar och åsikter som framförts här och de kommer att användas som utgångspunkt i vårt syfte att synliggöra och jämföra klassrumskulturer mellan det litauiska och det svenska klassrummet. Vi kommer att titta närmare på vilka faktorer som är lika och vilka som skiljer sig och betrakta positiva element som skapar gynnsamma förutsättningar för språkutvecklingen i engelska.

Teoretisk och metodologisk utgångspunkt

Vårt tillvägagångssätt för att nå syftet, att se och jämföra klassrumskulturer är att två fallstudier har gjorts, med perspektivering som teoretisk utgångspunkt. (Båda begreppen kommer att förklaras nedan.) Vi har även intervjuat en svensk och en litauisk lärare i engelska. (Intervju 1 och 2) Inspiration till våra val av metoder har hämtats från ämnesområdena psykologi och etnologi för att få idéer om teoretiska inriktningar och olika tekniker för insamling och analys av information.

Fallstudie som observationsteknik

En fallstudie är en observationsteknik där en individ eller grupp är studerad med syfte att upptäcka ett allmänt uppförande/beteende. (Smith, 1999) Det kan vara en undersökning av en specifik företeelse, som vanligtvis genererar närmare kunskap om en situation för att skapa bättre förståelse rent generellt av den studerade företeelsen. Exempel på ett avgränsat system är exempelvis en bestämd lärare, en skola eller ett klassrum. Kunskaper från fallstudier är mer konkreta och mer i samklang med vår erfarenhet eftersom de är levande, konkreta, och direkta snarare än teoretiska och abstrakta.

Typiskt för fallstudieundersökningar inom området pedagogik är att de oftast berör praktiska problem utifrån ett helhetsperspektiv. Det ger en bild och förståelse av specifika frågor och problem som rör den pedagogiska praktiken. Även om det är en speciell situation som det gäller kan ett generellt problem ändå belysas. Det är viktigt att ha i åtanke att denna process fokuserar på att upptäcka snarare än att bevisa, då slutprodukten av en fallstudie vanligtvis är att den är både beskrivande, tolkande samt värderande. (Merriam 1998)

Fallstudien möjliggör en likhetsgranskning och är därmed en anledning till att vi har valt fallstudien som metod. Det är vidare ett ypperligt tillvägagångssätt då problem måste tacklas som kräver förförståelse innan praktiken kan förbättras. Detta innebär att all information, kvantitativ som kvalitativ blir betydelsefull, intervjuer, dokument, observationer kan alla bidra med viktig kunskap eftersom avsikten är att förstå och tolka observationer av pedagogiska skeenden och företeelser. En fallstudieundersökning möjliggör ett registrerande och uppmärksammande av aspekter som vi själva väljer och därmed skapar vi en mer skraddarsydd analys.

Öppet sinne, öppen observation

I våra klassrumsundersökningar använder vi oss av vad Hopkins (2002) benämner som öppen observation. Detta innebär i stort sett att det enda forskaren har med sig in i klassrummet är ett tomt papper och ett öppet sinne. Det finns inte några förbestämda observationsområden, utan forskaren skall vara helt öppen för olika intryck. För att detta angripssätt inte skall uppfattas som ofokuserat och leda till för tidiga slutsatser, dokumenteras både saklig och deskriptiv information som kan visa exempelvis respekten emellan olika individer, uppmuntran och motivation. Målet är att rekonstruera lektionen, inte bara faktamässigt utan även stämningen, lärar/elevaktivitet, kroppsspråk, det fysiska och det emotionella. Dessa representerar ändå helheter och inte detaljer.

Tolkning bygger inte bara på fältanteckningar utan främst på diskussioner efter observationerna, då har vi diskuterat och jämfört våra iakttagelser och upplevelser för att kunna komma vidare i vårt resonemang. Vi har under observationerna båda iakttagit och lyssnat men endast en av oss har antecknat. Det finns fördelar med att den ena kontinuerligt dokumenterar eftersom den andra då har större möjlighet att låta blicken gå runt och uppfatta mindre detaljer som lätt skulle kunna bli obetydliga och irrelevanta.

En nackdel med detta tillvägagångssätt är att konversationer individer emellan inte går att ordgrant rekonstruera, återskapandet bygger på våra anteckningar och iakttagelser som är högst subjektiva.

Anledningarna till att vi inte har använt oss av en bandspelare eller en videokamera är bland annat av praktisk natur, i ett klassrum är det svårt att spela in och få med alla yttranden. Risken finns också att vi förlitar oss för mycket på bandspelaren och slappnar av och i samband med det missar händelser eller nyanser. Närvaron av en bandspelare kan också skapa en medvetenhet hos lärare såväl som elever och därmed störa och hämma dem i tal och handlande. Den sista och viktigaste anledningen anser vi vara att med en bandspelare kan vi inte uppfatta stämning, tyst aktivitet eller känslomässig interaktion.

Perspektivering – att se sin egen vardag

För den analytiska uppgiften att se vår egen vardag har vi anammat metoden perspektivering. Syftet med denna analysmetod är att distansera sig från det bekanta och göra det främmande för att kunna skapa nya angreppsvinklar på vår välkända omgivning. Allting kan beskrivas och ses från flera olika synvinklar och det finns mycket att vinna på att frigöra sig från schabloner. Perspektivering innebär att kunna bryta sig ur vanetänkandet för att ifrågasätta det självklara och tydliggöra det inlärdade och inrotade. Detta leder till att vi kan lämna vårt vanetänkande och ställa oss vid sidan om vår egen kultur och tänka i andra banor. Tanken är att varje ting, handling och begrepp representerar något mer än sin vardagliga betydelse. (Ehn & Lövgren 1997) Vårt angreppssätt i detta tolkningsarbete blev att spegla den svenska vardagen genom den litauiska och på så sätt skapa andra sätt att se på våra vardagssituationer.

Tolkning är en produkt där ett flertal faktorer spelar in, som erfarenhet, intresse och kulturell tillhörighet. Vi skapar både källmaterialet och analysen av det. Detta medför att två personer uppmärksammar olika saker och skapar olika tolkningar av samma situation.

Färre intervjufrågor, fler svar

Enligt Patel & Davidson (1994) bör forskare beakta två aspekter när de arbetar med frågor för

att samla information, standardisering och strukturering. Standardisering innebär att vi måste tänka på hur mycket ansvar som lämnas till intervjuaren när det gäller frågornas utformning och inbördes ordning. Denna intervjuteknik är främst användbar då målet är att jämföra och generalisera. Strukturering innebär att hänsyn tas till i vilken utsträckning frågorna är fria för intervjupersonen att kunna tolka fritt, beroende på hans/hennes egen inställning och tidigare erfarenheter.

Vi har tagit hänsyn till båda dessa aspekter när vi intervjuat en svensk och en litauisk lärare i engelska. När det gäller strukturen i undersökningens intervjuer ville vi ge intervjupersonernas svar maximalt utrymme, samtidigt som vi ville ha möjligheten att själva formulera frågorna under intervjuernas gång samt göra det i den ordning som vi ansåg vara lämplig vid tillfället. Detta medför en mindre grad av standardisering i våra intervjuer. Vi ville behålla möjligheten att kunna spinna vidare på intressanta uppgifter och därmed undvika att intervjupersonerna tvingas välja mellan redan givna alternativ. Därför har vi valt bort enkäter som ett alternativ och istället har ett antal punkter förberetts (bilaga 2). Dessa punkter har inte nödvändigtvis presenterats i den ordning de står, utan har fungerat som ett underlag vid intervjutillfällena.

Vi anser att detta medför två positiva saker, dels att information framkommer som annars hade försvunnit bland valmöjligheter och dels att den intervjuade har möjligheten att ta upp saker som den personen finner relevant.

Vi har valt att båda lärare skall förbli anonyma, för att de skall våga vara öppna och ärliga. De skall inte känna att de kan bli utpekade och därför bli hämmade, utan i linje med vår intervjumetod vill vi att de ska kunna tala fritt. Våra undersökningar har helt fallit inom ramen för ordinarie arbetsuppgifter och tider och vi har därför bara informerat lärarna på förhand om uppsatsens övergripande syfte. Vi har inte tydliggjort de individuella områdena eftersom vi återigen inte vill skapa en medvetenhet som kan vara hämmande. Efter observationerna har vi talat mer ingående kring undersökningens syfte. Eleverna har inte blivit informerade, därför att deras deltagande i undersökningen har varit beroende av deras naturliga uppförande. När det gäller insamlandet av samtycke har detta inhämtats från lärarna ifråga och den språkansvarige (om det funnit någon sådan). Enligt Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer* avgör undersökningens karaktär samt undersökningens deltagarnas aktivitet om samtycke behöver inhämtas. Om undersökningen förekommer under ordinarie arbetstid och inte innefattar frågor av privat eller etiskt känslig natur kan samtycke inhämtas via företrädare t.ex. skolledning eller lärare. Vi har därför inte inhämtat samtycke från elever

eller deras föräldrar då eleverna är över 15 år, aldrig nämns vid namn och inte är individuellt undersökta eller utpekade.

Empirisk del

Undersökningen som presenteras i detta avsnitt i form av en helhetsbild av klassrummet och en specifik lektion, bygger på klassrumsobservationer kombinerat med intervjuer (Intervju 1 och 2). Merparten av informationen under rubrikerna ”Små berättelser från det litauiska klassrummet”, respektive ”Små berättelser från det svenska klassrummet” bygger på dessa intervjuer samt våra egna observationer och därmed ges inte fotnoter i den löpande texten. De två lektioner som beskrivs närmare är slumpmässigt utvalda, vi har i helt enkelt bestämt oss innan början av en lektion, att *denna* skall vi återge.

Små berättelser från det litauiska klassrummet

I staden Siauliai, Litauen (bilaga 1) ligger gymnasieskolan Didzdvaris, där vi tillbringade en vecka och observerade fyra engelsklektioner samt talade med en lärare i engelska.

Årskurserna i Litauen räknas från 1 till 12 där 10-12 motsvarar vårt svenska gymnasium. Vi deltog på två lektioner med en klass från årskurs 11 och två lektioner med årskurs 12, där båda klasser tillhörde det samhällsvetenskapliga programmet.

Under skoltiden väljer eleverna mellan engelska på S- eller B-nivå, vilket kan sägas motsvara allmän- respektive särskildengelska i Sverige. S-nivån är mer förberedande för teoretiska universitetsstudier med 5 engelsklektioner i veckan. B-nivån är mer anpassad för yrkesval som exempelvis tandläkare, med 3 engelsklektioner i veckan. Anmärkningsvärt är att lektionerna endast är 45 minuter långa. Vilket innebär att en elev som har valt S-nivån har 225 minuter engelska i veckan, medan en elev på B-nivån har 135 minuter i veckan.

I Litauen görs en medveten satsning på mindre grupper i språkundervisningen. På den gymnasieskolan vi besökte var grupperna aldrig större än 13 elever. I de två klasser vi undersökte bestod klassen från årskurs 11 av 7 elever respektive 13 elever i årskurs 12.

Uppbyggnaden av det litauiska utbildningsväsendet innebär att en lärare endast är utbildad i ett ämne, samtidigt har en skola alla årskurser vilket betyder att läraren följer

samma elever från 10 års ålder upp till 18 år. Vidare har lärarna sitt eget klassrum, vilket betyder att eleverna har samtliga lektioner i engelska i samma lokal.

Själva klassrummet var litet och långsmalt. På väggarna fanns kartor över England, Amerika och andra engelsktalande länder. Även elevers arbeten som på något vis var relaterade till ämnet fanns upphängda. Klassrummets fysiska utformning gjorde att åtta bänkar utgjorde ett långbord i mitten och bakom fanns två rader med fyra bänkar i varje rad. (bilaga 3) Vägg längst ner i klassrummet var täckt med materialskåp. Katedern stod längst fram i klassrummet på en upphöjning. Tavlan var en grön "svart tavla" där vita kriterier används, men istället för en sudd stod det en hink med vatten och en trasa i fönsterkarmen.

Andra pedagogiska hjälpmedel som användes var i stort sett bara bandspelaren. Användningen av video och datorer var ovanligt och främst beroende på lärarens personliga inställning. Det fanns ett bokningsbart datorrum med 16 datorer till förfogande. Däremot såg vi inga overhead-apparater överhuvudtaget.

Textboken som användes heter *Gold* och är skriven av Rickard Acklam och Sally Burgess- Longman. Mycket stolt berättade vår litauiska lärare att boken är specialbeställd från England och att den bearbetas under två år, dels som ett besparingskrav, dels för att skapa möjlighet till fördjupning. Texterna i boken är verklighetsförankrade, de handlar om riktiga människor i autentiska situationer. Kapitlen varierar mellan vardagsliv, kända människor och flera andra aspekter på samhället. Elever skall exempelvis kunna känna igen skillnaden mellan olika engelska uttal som brittiska, amerikanska och indiska och samtidigt kunna lokalisera dem på världskartan. Undervisning i engelskan har inslag av andra kulturer och mentaliteter. Rent allmänt arbetade de litauiska eleverna mycket med uppgifter som är relaterade till artighet och uppförande.

Färdigheter som understryks är den kommunikativa förmågan, att kunna förstå TV och telefon. Elever skall även kunna framföra sina egna idéer i tal och skrift, samt kunna tolka och översätta texter. Det finns inget krav på att eleverna skall läsa skönlitteratur, återigen är det lärarens ståndpunkt som avgör, i bästa fall hinner en klass läsa en bok per år.

Övningarna till texterna är mycket varierande, från grammatiska övningar som ordkunskap, rätta felaktig grammatik, fylla i rätt ord och böjning till mer kreativa övningar som att skriva om bilder och skriva olika sorters tackbrev. Ofta bearbetades citat ur artiklar, eller bilder som läraren valt och som eleverna sedan skulle kommentera och presentera för klassen. Läraren läser och betygsätter och ger därefter eleverna möjlighet att kommentera och fråga skriftligt.

Vi fick uppleva ännu en kulturkrock, då de litauiska eleverna skriver i övningsböckerna, men inte på stencilerna. Under en hörövning fick vi varsin stencil att arbeta med som vi gladligen fyllde i men efter övningens slut suddade eleverna ut det som de skrivit för att stencilerna skulle samlas in och återanvändas. Vi hade båda två till vår stora skam använt bläckpennor.

Den litauiska läraren i engelska hade ett par konsekventa förhållningsregler. Hon var noga med att alltid kommunicera på engelska. Det enda undantaget hon gjorde var att föra grammatikgenomgångar på litauiska. En annan regel hon höll fast vid och som eleverna var införstådda med var att om en elev var frånvarande vid en redovisning eller inlämning av en uppgift, fick eleven lägsta betyg på det momentet.

Den litauiska läraren förde en kontinuerlig skriftlig dialog med sina elever, där läraren först strök under med rött det som var bra i elevernas skriftliga arbeten. Därefter avgjorde eleverna själva hur deras arbeten skall rättas, endast stavfel och grammatik eller vad som krävdes för att nå nästa betygsnivå.

En litauisk lektion

Lektionen vi observerade var en klass på samhällsprogrammet, årskurs 11 med 7 elever som läste engelska på S-nivån. Så fort eleverna kom in i klassrummet talade alla engelska, lärare som elever. Anmärkningsvärt var att ingen av eleverna hade glömt sina böcker, penna eller suddgummi. Lektionen började med lite allmänt prat, kring det praktiska såväl som det allmänna, exempelvis frågade läraren lite skämtsamt en elev om dennes väckarklocka fungerade igen.

Därefter började klassen med 15 minuters brevskrivning. Breven skulle vara riktade till läraren och syftet var att ge feedback på ett nationellt prov. De skulle skriva om sina personliga intryck, hur provet stod i relation till deras egen nivå, om kunskapsområdena som behandlades var väntade eller oväntade, eleverna skulle även ge råd kring studierna och skapa motivation till framtida elever.

En elev berättade i början av lektionen att han inte hade gjort läxan. Så medan de övriga 6 eleverna var aktiva med brevskrivning, lade läraren tillsammans med eleven upp en handlingsplan för hans studier med syfte för hur han skulle hinna ifatt till gången därpå.

Eleverna började direkt med sin brevskrivning och viskade om de behövde fråga något. Vid ett tillfälle fick den litauiska läraren frågan hur man stavar *onödigt*, detta var ett av

de få tillfällen vi såg läraren framme vid tavlan, hon skrev först *necessary* och sedan lade till *un* framför.

Denna uppgift följdes av en hörövning, där eleverna skulle lyssna på en text och på en stencil pricka av vilken person som hade gjort vad i berättelsen. Läraren gav ingen information kring textens innehåll eller karaktär utan startade bandet omedelbart. Eleverna fick möjlighet att lyssna på texten två gånger med hjälpande och klargörande frågor emellan. Efter hörövningen ställde läraren frågor som knyter an till elevernas egna erfarenheter, exempelvis om de kände till någon som hade liknande karaktär som huvudpersonerna. Läraren ställde även frågor som var didaktiskt inriktade och behandlade syftet med hela dialogen. Slutligen summerades dialogen och de rätta svaren fastställdes.

Det sista momentet på lektionen var samtal och diskussion. Vanligtvis diskuterades stora frågor som berörde eleverna personligen, exempelvis om universitetsutbildning är nödvändigt för alla, olika EU-frågor samt miljöfrågor som återanvändning. Vad som var viktigt var att de endast fick framhålla sina egna åsikter. På denna lektion bad läraren eleverna istället att ställa frågor till oss, vilket de gjorde på ett sansat, artigt och nyfiskt sätt. Frågorna behandlade främst hur vi upplevde skillnaden att gå med i EU, men var även av personlig karaktär.

Vi upplevde att hela denna lektion hade en mycket varm och humoristisk stämning även om klimatet generellt var mycket disciplinerat. Eleverna visade respekt för varandra och läraren, avbröt inte utan räckte upp handen och väntade på sin tur. Det var läraren som delade ut ordet till vem som skulle svara och eleverna visade en hög grad av aktivitet. Läraren var inte distanserad från sina elever utan satt alltid nära dem. Genomgående användes målspråket engelska av *både* elever och lärare, inte en gång upplevde vi att lärare behövde påminna en elev om att tala engelska.

Anmärkningsvärt är att allt detta fortlöpte över en 45 minuters lektion och för att karaktärisera stämningen ytterligare vill vi återge vad vår litauiska lärare sa vid tre tillfällen:

- Tempo, tempo, tempo...

Små berättelser från det svenska klassrummet

Den svenska skolan vi besökte var Österängskolan i Kristianstad. I Sverige är gymnasielärare utbildade i minst två ämnen och följer vanligtvis samma elever under en 3-års period. Lärare har vanligtvis inte ett eget klassrum vilket medför att klassrummen skiftar efter

schemalaggningen. Läraren vi följde är utbildad i engelska och svenska, han hade bara en samhällsklass i engelska, en SP1 med 30 elever. De hade två engelsklektioner i veckan, 75 minuter respektive 60 minuter långa. Deras engelska är inte nivå- utan klassindelad.

Lektionen som vi presenterar ägde rum i språkstudion. Denna var anpassad för ett stort antal elever och hade totalt 32 datorer och en huvuddator till läraren, som kan användas till att ta över elevernas datorer i demonstrationssyften. Katedern med huvuddatorn var placerad längst fram i klassrummet med en upphöjning som krävde två trappsteg. Det fanns ingen tavla placerad bakom katedern, däremot fanns det en whiteboardtavla vid motsatt hörn. Elevernas bänkar var placerade i åtta grupper med fyra i varje, där eleverna satt diagonalt mittemot varandra. Dessa åtta grupper utgjorde sedan två rader. (bilaga 4) På väggarna fanns kartor från hela världen, inte bara relaterade till det engelska språket eftersom det även var en språkstudio för andra ämnen.

Textboken de svenska eleverna använde heter *In the English Speaking World*, skriven av Goodwright och Olearski. Materialet består bara av en bok där övningsboken är integrerad i textboken. Vanligtvis bearbetas den under ett läsår och behandlar en rundresa i den engelsktalande världen, från Australien till Zimbabwe, varav ländernas kulturer och mentalitet behandlas. Kapitlens uppbyggnad börjar med att visa en karta över det aktuella landet och följs av texter med olika inriktningar som natur, djur eller shopping. Sedan ställs fyra frågor om landet varav en är en jämförande fråga i relation till Sverige. Det förekommer även kortare utdrag och frågor som är direkt relaterade till avsnittets innehåll. Detta följs av två övningar, en hörövning och en talövning med en partner.

Engelskundervisningen satsade mycket på innehåll, istället för form. Elever skall läsa och ta ställning till artiklar och skönlitteratur. I sin helhet var undervisningen inriktad på att analysera och granska kritiskt.

En svensk lektion

Lektionen som här beskrivs var med en SP1 med 30 elever och varade i 75 minuter.

När de svenska eleverna kom in i klassrummet fanns ingen övergång till målspråket engelska. En elev hade glömt sina böcker och bad om lov för att springa och hämta dem. Detta medgivande gavs utan någon speciell reaktion. Den svenske läraren, som även var klassföreståndare för denna klass, började med allmän information och närvaro på svenska, men när sedan ”engelsklektionen” började, övergick han omedelbart till engelska.

Lektionen började med att eleverna skulle besöka en hemsida där elever från olika länder, som Danmark, Italien och Irland, hade skrivit sina åsikter i små artiklar om hur EU påverkade dem. Projektet drivs från Irland och heter European Studies Program, ESP. Läraren tog först över elevernas datorer och guidade dem runt på hemsidan, dessa instruktioner gjordes på svenska. Elevernas uppgift var sedan att under 30 minuter skumläsa de flesta artiklarna och sedan under en 10 minuter välja ut en artikel som de fann intressant och ge en personlig respons på vad det betyder för dem själva. Denna skulle sedan läggas ut på hemsidan.

En elev påpekade då på svenska att det inte fanns någon skrivare. Problemet fick lösas av läraren omedelbart genom att eleverna fick spara artiklarna på sina egna enheter. Nu kom en lärare in som behövde en dator till en elev och de två lärarna förde konversationen på engelska. Under tiden höjdes ljudnivån i klassrummet när allt fler elever talade svenska med varandra och ingen reaktion kom från de två lärarna.

Därefter hördes ett par uttalanden högt och tydligt på svenska:

- Vad ska vi göra – jag fattar inte!
- Va faan....

Läraren förklarade igen på modersmålet vad eleverna skulle göra. Det visade sig nu att mycket av förvirringen som uppstått berodde på att eleverna inte hade förstått ordet ”browse”.

Därefter gick läraren runt mycket i klassen och hjälpte eleverna individuellt. Detta möte upplevdes som mycket intimt och personligt, eftersom läraren böjde sig ner, satt på knä för att komma i samma höjd som eleverna. Mycket småprat på svenska uppstod och återigen blev ljudnivån högre. Det kan karaktäriseras som fnitter och flum samtidigt som det rullades med stolarna mellan eleverna. En elev hade hörlurar på sig och lyssnade på musik. Sedan frågade läraren på engelska om eleverna visste hur de ska finna översättningslexikon på datorn, vilket visade sig vara allmän kunskap.

Nästa lärare gjorde sin entré i klassrummet och en diskussion mellan de två lärarna ägde rum nere i klassrummets ena hörn. Återigen hördes kommentarer, men denna gången av karaktären:

- Vilken ska man välja?
- Varför tycker de att EU är bra för dem, vad har EU gjort för mig?

Läraren förklarade igen på svenska att de ska läsa vad EU har betytt för exempelvis en irländsk tjej och skriva en respons kring vad det betyder för dem själva.

Läraren ändrade nu den ursprungliga uppgiften, eleverna fick nu möjligheten att skriva responsen i par istället för individuellt.

På nytt gick läraren runt i klassen och skapade små individuella samtalsrum med eleverna. Då kom den tredje läraren in för att få dataråd. Återigen skapade uppbrottet utrymme för ifrågasättande:

- Varför gör vi detta?

Läraren höjde rösten lite för att överösta mummel och svarade på nytt om syftet med internationalisering, av att skapa en känsla av samhörighet och insikt i att Europa är ett. Först förklarade han på svenska men övergick till engelska när han återigen tog över elevernas datorer för att demonstrera hur ESP's hemsida är uppbyggd och för att visa var informationen fanns om alla skolor som deltog i projektet. Mitt under detta utlägg avbröt läraren sig för att på ett vänligt sätt kommentera följande:

- Who is the drummer? It makes me nervous. I don't like it.

Varpå eleven slutade.

Eleverna skulle bli indelade i par för att delta i olika chatt-rum med elever från andra länder. Läraren påpekade nu att eleverna själva hade möjligheten att dela in klassen för att kunna skicka denna lista till hemsidans samordnare. Villkoret var att det skulle vara klart vid dagens slut. Den andra möjligheten var att hemsidans samordnare själv slumpmässigt skulle dela in eleverna när grupperna mellan länderna bildades. Återigen uppstod oro bland eleverna. Läraren försökte ännu en gång tydliggöra informationen. Klassen blir dock ännu oroligare. Då steg den fjärde läraren in i klassrummet för att hämta något på katedern.

Den svenske engelskläraren visade för första gången irritation och klappade hårt i händerna, höjde rösten ordentligt och utropade:

- ORDNING!

Han fortsatte på svenska och tydliggjorde hur grupperna mellan de olika länderna skulle sättas samman, men eleverna valde att inte ta ansvaret för indelningen. Sedan fortsatte den svenske läraren att med huvuddatorn visa hur eleverna registrerar sig till chatt-rummen på den aktuella hemsidan. En elev kommenterade på svenska att lektionen var slut nu men läraren svarade på engelska genom att ange lektions sluttid.

Ytterligare en elev slänger ut en kommentar i klassrummet där frågan fokuserar på vad det var de skulle gå in på. Läraren gick runt igen och hjälpte eleverna individuellt. Då hördes nästa kommentar:

- Men hallå jag fattar ingenting...

Stämningen i klassen upplevde vi som lugn, det fanns en del orosmoment men elever hjälpte gärna varandra och de visste exakt när gränsen var nådd. Läraren i sin tur upplevde vi aldrig som stressad. Han fann tid till att gå runt till samtliga elever utan att dessa verkade känna sig övervakade på något sätt. Den svenska läraren uppfattade vi som lugn, snäll och med torr humor. Vi vill även avsluta denna lektion med en kommentar som vi anser representerar lärarens sinnelag:

- You have been a wonderful class- but now I can't stand you anymore. Class dismissed.

Resultat och diskussion

Vi har gjort en jämförande studie mellan två engelskspråkiga klassrum i Sverige och Litauen för att synliggöra delar i klassrumskulturer som vi anser vara positiva för inläringen av engelska. Vi har valt att titta närmare på vilka gemensamma och olika faktorer som i de två klassrummen skapar förutsättningar för en förmånlig utveckling i elevens produktion av det engelska språket.

I betraktandet av klassrumskulturer såg vi olika klimat, dessa är gemensamt skapade av lärare och elever och representerar därmed två olika klassrumskulturer.

Det litauiska språkklassrummet

I det litauiska klassrummet har man medvetet satsat på korta lektioner vid fler tillfällen. En lektion är inte längre än 45 minuter och detta stämmer väl överens med de forskningsresultat som Smed-Gerdin & Hedenkrona (2003) presenterade, nämligen att hjärnan kan ta in information på ett effektivt sätt under 20-30 minuter. Även gruppstorleken har en avgörande roll för engelskinläringen. Mindre klasser skapar en större känsla av trygghet. Det är färre elever att tala inför och läraren har större möjlighet att se varje elev samt uppmärksamma deras individuella utveckling. Den litauiska gruppen om 13 elever verkar därför vara bra för inläringen. I Litauen har eleverna samma engelsklärare under nästan hela skoltiden. Ett långt förhållande som detta kan naturligtvis vara väldigt positivt, då det bidrar till att eleverna känner läraren väl. Det kan vara negativt om kemin mellan läraren och eleven inte stämmer. Det litauiska klassrummet som vi såg präglades av ett inlärningsklimat med empati, förståelse och humor. När vi var där gav eleverna aldrig läraren någon anledning till tillrättavisning.

Lärarens status är fortfarande hög i Litauen. Skolan och läraren anses fortfarande vara den primära källan för kunskap. Även den allmänna inställningen till utbildning är god; därmed sätter skolor och samhälle stort värde i att anställa behöriga lärare. Detta medför att läraren får en naturlig auktoritär ledarroll, eller som den litauiska läraren brukade säga till sina elever med glimten i ögat:

- I am the sun – you have to walk around me.

Elevernas egen inställning till skola och utbildning är präglad av att det anses vara ett privilegium att få en bra utbildning. Denna inställning kan dock i sin tur bero på den samhällsklass eleverna kommer från. De studerande vi såg hade större press på sig anser vi när det gäller antagning till högre utbildning. Eleverna såg det som deras enda chans i livet och det var en oerhörd skam att inte bli antagen. Elevernas föräldrar betalar även stora summor pengar för barnens utbildning. Detta medför att eleverna med denna sociala press tar ett större ansvar för sin egen studiegång. (Intervju 1)

Det litauiska klassrummet upplevde vi som mycket effektivt. Det kännetecknades vidare av auktoritet och disciplin utan att vara ett auktoritärt klassrum. Det fanns en tydlig struktur och kontroll över både lektionen, något som klart gynnade språkinläringen, och klassrummet, som vi i stället vill kalla auktoritativt, dvs. en plats där någon intar en klar ledarroll.

Den tydliga strukturen som präglade den litauiska lektionen gjorde det klart och tydligt för eleverna vad målsättningen är, nämligen att använda engelska under hela lektionen i både tal och skrift. En viktig förutsättning för kommunikation är som Tornberg (1997) påpekar att alla konsekvent talar målspråket. Den litauiska läraren talade engelska under hela lektionen, vilket avspeglade sig på att eleverna konsekvent talade målspråket. Vi hörde aldrig den litauiska läraren påminna någon elev om att tala målspråket. Det bör påpekas att det i stort sett är först i klassrummet som målspråket blir introducerat för de litauiska eleverna. Förutom när det gäller texter till ungdomarnas musik, dubbas all media till modersspråket. Detta kan vara en av anledningarna till att elevernas engelskuttal är sämre än de svenska elevernas.

Axén och Näslund (1994) talar om att klassrumsmöbleringen påverkar kommunikationsmöjligheterna, om eleverna kan se varandra är det lättare att höra och avläsa kroppsspråk. Det litauiska klassrummet (bilaga 3) var möblerat i samklang med detta resonemang. Avsikten med långbordet var att eleverna placerades så att de såg varandra. De två bakre raderna var främst till för att fler elever skulle få plats. Katederns upphöjning var enligt uppgift en kvarlämning sedan skolan byggdes och något som naturligtvis underströk lärarens upphöjda roll. Dock befann sig inte den litauiska läraren ofta vid katedern, hon

befann sig ständigt nära eleverna och satt ner större delen av lektionen vid någon av de lediga bänkarna.

Det svenska språkklassrummet

Forskarna Axén och Näslund (1994) menar att ett anpassbart schema med långa sammanhängande arbetspass är en bra förutsättning för att elevernas ansvar skall kunna utvecklas. Den svenska lektionen varade i 75 minuter utan paus, detta medför att eleverna i slutet av lektionen var trötta och ofokuserade vilket bidrog till det ständiga ifrågasättandet.

Jämför man det totala antalet minuter under en vecka blir Sveriges 135 minuter detsamma som den litauiska B-nivån. Däremot når Sverige inte upp till S-nivån, vilket är den mer avancerade engelsknivån med inriktning för universitetsstudier som har 225 minuter engelska i veckan. (Under förutsättning att ämnet engelska inte är ett tillvalsämne och därmed skulle avse fler minuter.)

Skapandet av en intim atmosfär i klassrummet försvårades, anser vi, av den stora elevgruppen på 30 elever. Dock skapades, genom lärarens aktiva rundvandring i klassrummet, små intima samtalsrum individuellt med eleverna.

Lektionens övergripande syfte var internationalisering samt skapandet av en känsla av samhörighet och insikt i att Europa är enat. Träningen av det engelska språket var bara en del av målsättningen, något som faktiskt stämmer väl överens med andan i de svenska kursplanerna för engelska. Det övergripande målet skapade uppenbarligen förvirring bland eleverna. De kunde inte fokusera på målet eftersom det inte var tydligt för dem. Att läraren ändrade förutsättningarna från det att eleverna skulle arbeta individuellt till att de skulle arbeta i par, orsakade omstrukturering men även oordning.

Detta övergripande syfte påverkade även kommunikationen på engelska negativt under lektionen. Elevernas konstanta ifrågasättande och lärarens förklarande medförde att kommunikationen ofta skedde på modersmålet, dvs. svenska, från alla parter, eftersom eleverna saknade relevant ordförråd. Detta blev en ond cirkel där modersspråket fick överhanden. Målspråket användes främst i de individuella samtal läraren förde med varje enskild elev. Vi anser inte att läraren krävde för mycket genom lektionens övergripande syfte om en samhörighet i Europa, snarare krävde han för lite när det kom till elevernas talande på engelska. Detta vill vi sätta i relation till Tornbergs (1997) resonemang om hur elevernas muntliga aktivitet är direkt beroende av lärarens aktivitet på målspråket.

Klassrumskulturen med ifrågasättande och förklaringar tyder på att eleverna ändå upplever en trygghet, de vågade uttrycka tvivel och ställa frågor. Den svenske läraren såg positivt på detta och uppmuntrade också till detta klassrumsklimat. Faktum kvarstår att det inte blev mycket engelska talat. Avdramatiseringen av det engelska talandet som Larsson & Nilsson-Lång (2003) behandlar, talar just om att fel och svagheter måste tillåtas och accepteras för att elever skall våga tala på ett främmande språk.

Den svenske läraren hade en större utmaning när det kommer till improvisation, flera problem som uppkom under lektionens gång var tvungna att lösas, som tekniska problem och rådgivning till andra lärare. Däremot präglades den svenska lektionen av flera avbrott, vilka vi har satt i direkt relation till orosmomenten som uppstod, då ljudnivån höjdes och en slags förvirring visade sig i det upprepade frågandet och förklarandet.

I det modernare svenska klassrummet var datorborden placerade så att de skapade mindre grupper med små samtalsrum. Anmärkningsvärt var att katedern var kraftigt upphöjd med två trappsteg. Detta kan bero på att det var en språkstudio, där eleverna sitter vid egna datorer som gör att läraren måste befinna sig högre upp för att hon eller han skall se eleverna. I samband med detta intog läraren en mer ”traditionell” lärarroll med genomgångar uppe vid katedern. Även om den svenske läraren var tvungen att använda huvuddatorn i undervisningen, hann han dock runt till alla elever med personlig handledning under lektionens gång.

En mindre jämförelse

Enligt Normells (2002) resonemang var det förr punktlighet och noggrannhet som värderades i samhället. Denna inställning är fortfarande den dominerande i det litauiska klassrummet. Medan den svenska skolan har kompletterat de traditionella skolkunskaperna med möjlighet till utveckling av elevernas inre, var de traditionella skolkunskaperna målet med undervisningen i det litauiska klassrummet. Detta stämmer överens med Carlgren och Martons (2002) ”vad-kultur” som skall eftersträvas i skolan, där tillvägagångssätt är sekundära och det är målet som skall vara i fokus. De svenska kursplanerna talar om begrepp som samarbetsförmåga, socialisering och individualisering, vilket vi sätter i samband med elevernas inre utveckling.

Enligt Lightbown och Spada (2003) är det viktigt att kunna motivera för sig själv, varför man behöver kunna ytterligare ett språk. De litauiska eleverna har en fördel,

anser vi, när det gäller motivationen. Litauen blev medlem i EU i maj i år (2004) och de litauiska eleverna ställde frågor till oss som nästan enbart gällde EU. De talade själva om hur de gärna ville studera och arbeta i Europa. Deras strävan att komma ut i Europa, skapar en större motivation för de litauiska eleverna att lära sig behärska det engelska språket.

Motivation är i sin tur kopplat till ansvar. Att fostra elever till ansvarskännande människor är en del av den svenska skolans uppgift. Målsättningen med ansvarsträningen är att elever skall ta större ansvar för sin egen skolgång. Skolans uppgift är också att förbereda elever både för det kommande yrkeslivet och fostra dem till ansvarsfulla samhällsmedborgare. (Lpf 94) Om det då är lärarens uppgift att förbereda eleven för kommande yrkesliv, måste exempelvis sen ankomst få konsekvenser för den enskilde, eftersom detta är fallet i yrkeslivet. Det finns ingen arbetsgivare som tolererar ett sådant beteende. Permer och Permer (1994) framhäver att ansvar innefattar krav, gränser och konsekvenser. I det svenska klassrummet fanns inga direkta konsekvenser eller påföljder, vare sig för glömda böcker eller läxor. Det förekom inte heller konsekvenser för användning av modersmålet. I det litauiska klassrummet däremot, var direkta påföljder synliga, exempelvis när läraren tillsammans med eleven som inte gjort läxan, gjorde upp en studieplan. Vidare var de litauiska eleverna medvetna om att de erhöll lägsta betyg vid frånvaro av redovisningar och inlämnande av uppgifter. Den svenske läraren hade som praxis att ge eleverna upprepade möjligheter, men dock en sista deadline.

Skolbetänkandets avsikt (1996) var att elevers ansvar och inflytande skulle ökas, men de tillfrågade lärarna ansåg att eleverna redan har mer ansvar och inflytande än de själva är medvetna om. Detta påstående håller vi med om, vi anser att de svenska elever som vi såg, presenterades för så många olika möjligheter och varianter hela tiden, att de inte visste hur de ska gå tillväga. De svenska eleverna valde även bort en demokratisk valmöjlighet att själva välja en samarbetspartner. Som Normell (2002) poängterar leder vilsheten till fysisk oordning i klassrummet vilket vi såg under den svenska lektionen, och samtidigt blev träningen i målspråket i sig sekundärt.

I samband med denna diskussion är det viktigt att belysa vilket inflytande och ansvar lärarna själva har. Elevernas inflytande är direkt beroende av lärarnas egna möjligheter till inflytande. Lärare i Sverige har mer ansvar själva och kan därmed dela ut ansvar till eleverna. De litauiska lärarna har mindre medbestämmanderätt och därmed mindre möjlighet att delge eleverna ansvar. Den litauiska läraren var exempelvis mycket stolt över att lärarna på språkinstitutionen själva hade fått välja vilken textbok som skulle användas i engelskundervisningen. (Intervju 1)

Vi anser att en av de grundläggande faktorerna till att de litauiska eleverna lärde sig mer engelska än de svenska är att de fick ta begränsat ansvar, som var direkt kopplat till språkträningen, något som även gav dem självförtroende. I det litauiska klassrummet fortgick en kontinuerlig dialog i skrift, där eleverna gav skriftliga kommentarer kring hur de ansåg att de kunde utvecklas inom ämnet. Eleverna hade möjlighet att själva bestämma på vilken nivå de ville få ett arbete rättat, endast stav- och grammatiska fel eller vad som krävdes för att nå nästa betygsnivå. Denna skriftliga kommunikation existerade inte med den svenske läraren, som hade inställningen när det gällde rättning att han rättade så mycket eller litet som han ansåg att eleven klarade av. I detta sammanhang råder det omvända roller när det gäller elevinflytande och ansvar. Den svenske läraren bedömde elevernas potential, till skillnad från de litauiska elevernas situation, där de själva avgör sin egen kapacitet.

Ett gynnsamt språkinlärningsklimat

De element som vi har sett i klassrummen som gynnar elevernas språkinlärning är följande: En medveten satsning på yttre faktorer, att läraren innehar en tydlig ledarroll, att läraren vågar vara sig själv och erkänna misstag, att målspråket talas kontinuerligt, att elevinflytande baseras på elevernas utvärdering och ställningstagande till sin egen insats, att det finns direkta konsekvenser samt att krav ställs på eleverna för att öka ansvarskänslan, både med skolarbete och beteende.

En medveten satsning på yttre faktorer, med mindre grupper och kortare lektioner ser vi som positivt för språkinlärningen. Den affektiva miljön är bättre i mindre grupper där läraren har större möjlighet att se varje elev.

Vi anser att läraren skall inneha en tydligare ledarroll, vilket kan hjälpa eleverna att bli medvetna om vad läraren kräver, accepterar och inte accepterar. Samtidigt skall lärarrollen karaktäriseras av humor och ett mod att våga vara sig själv och visa sina egna svagheter samt erkänna misstag. Dessa egenskaper skall sedan prägla det affektiva klimatet för att främja den positiva språkinlärningen. En lärare måste visa empati och samtidigt skapa en trygg klassrumsmiljö. Detta medför i sin tur att elevernas aktivitet och produktion av målspråket ökar.

Elevernas muntliga aktivitet av målspråket är direkt proportionell till lärarens muntliga aktivitet av målspråket. Det skall vara praxis från både lärarens och elevernas sida

att kontinuerligt kommunicera på engelska. Det är endast genom att tala som man blir bättre på att tala.

Elever skall ha inflytande över sin egen situation. Vi anser dock att eleverna bör ha mindre inflytande över innehåll och arbetssätt. Istället bör fokus ligga på att eleverna tar ansvar genom ett ökat inflytande över sin egen arbetsprestation. I en kontinuerlig skriftlig kommunikation mellan läraren och eleven kan eleven själv avgöra sin egen kapacitet och bestämma vilken nivå hon eller han vill ligga på, istället för att läraren bedömer elevens potential.

Vi anser att direkta påföljder gynnar klassrumsklimatet. Det måste finnas konsekvenser för sen ankomst och för glömda böcker eller läxor. Om klassrummet präglas av tydliga gränser och läraren ställer krav, medför detta att eleven växer med uppgiften. Om dessa krav uteblir kan inte heller en känsla för ansvar utvecklas. Att vara snäll är inte alltid snällt.

Fortsatt forskning om hur klassrumskulturer påverkar språkinlärning är områden som behandlar hur motivationen är relaterad till inlärning. Frågan kan ställas om elever är motiverade för att de är framgångsrika eller om de är framgångsrika för att de är motiverade? Ett annat område som har betydelse för språkinlärningen är betygens inverkan på elevers aktivitet. Även ett genusperspektiv kan appliceras på klassrumskulturerna och producera intressanta resultat kring eventuella skillnader på agerande i klassrumssituationer.

Sammanfattning

Vi har gjort en jämförande studie mellan två engelskspråkiga klassrum och tittat närmare på gemensamma och olika faktorer för att synliggöra positiva element som skapar gynnsamma förutsättningar för språkutveckling i engelska. Vi har använt oss av den teoretiska metoden perspektivering, för att skapa en större förståelse för vår egna välbekanta verklighet som kan leda till kunskaper och insikter användbara för oss som blivande lärare. Två fallstudier med en öppen observationsteknik, har genomförts i ett litauiskt och ett svenskt klassrum. Litteraturen som presenteras har fokuserat på olika faktorer och förhållningssätt som producerar klassrumskulturer. Dessa har sedan fungerat som utgångspunkt och blivit ställda i relation till våra observationer. Våra resultat visar i kort att det litauiska klassrummet tryckte på kortare lektioner, mindre grupper och hög aktivitet av målspråket. Det svenska klassrummet betonar elevens personliga utveckling och inflytande, men samtidigt blev användningen av målspråket

inte kontinuerligt eftersom de svenska eleverna ofta saknade relevant ordförråd. Vi tror på en medveten satsning på fastare yttre ramar i den svenska skolan. Vi anser att detta medför att elevens personliga utveckling följer. Vi anser att det bör finnas direkta konsekvenser, för handlingar och uppförande. Ansvar bygger på rimliga krav och gränser vilket medför att eleverna vet vilka förhållningsregler som gäller och att de växer med sina uppgifter.

Referenser

Muntliga källor

Intervju 1. 040428: Intervju med en litauisk lärare i engelska.

Intervju 2. 041027: Intervju med en svensk lärare i engelska.

Intervjuerna finns hos författarna, kontakta genom Kristianstad högskola.

Litteratur

Amnå, E. (1992). *Forskning om utbildning*. Skåne i Symposion: Stockholm

Andersson, L.G & Persson, M & Thavenius, J. (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Studentlitteratur: Lund

Aro, I. & Blomster, C. (1993). *Kommunikativ engelska*. Examensarbete: Luleå Tekniska Högskola.

Axén, Christer & Näslund, Lena (1994). *Inflytande och ansvar i skolan*. Rädda barnen

Bråten, Ivar (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur: Lund

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002). *Lärare av imorgon*. Kristianstads boktryckeri: Kristianstad.

Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (1997). *Kulturanalys*. Ljungbergs Tryckeri: Klippan

Ellegård, Alvar & Lindell Ebbe (1970). *Direkt eller insikt?* Gleerups Lund: Falköping

Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (1997). *Den kultiverade människan*. Kristianstad boktryckeri: Kristianstad

Hopkins, David (2002). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press

Larsson, K. & Nilsson-Lång, L. (2003). *To Speak or Not to Speak, om elevers muntliga produktion under engelsklektioner*. Examensarbete: Luleå Tekniska Universitet.

Ladberg, Gunilla. (2000). *Tala många språk*. Carlsson bokförlag: Stockholm

Lightbown, P. & Spada, N. (2003). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

Lpf (1994). Läroplan för de frivilliga skolformerna.

Lundahl, Bo. (1998). *Läsa på främmande språk*. Studentlitteratur: Lund

Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden*. Liberförlag: Stockholm

Merriam, Sharan (1998). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur: Lund

Normell, Margareta. (2002). *Pedagog i en förändrad tid*. Studentlitteratur: Lund

Patel, Runa & Davidson, Bo. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra*

och rapportera en undersökning. Studentlitteratur: Lund

Permer, Karin & Permer, Lars-Göran (1994). *Begreppet ansvar*. HKr Pedagogisk metodisk utveckling, A nr 128

Poikela, M. (1996). *Våga tala engelska*. Examensarbete: Luleå Tekniska Högskola.

Smed-Gerdin, K. & Hedencrona, E. (2003). *Konsten att lära sig engelska*. Lund: Studentlitteratur.

Smith, R.E (1999). *Psychology*. West Publishing Company USA.

Säljö, Roger (2003). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma

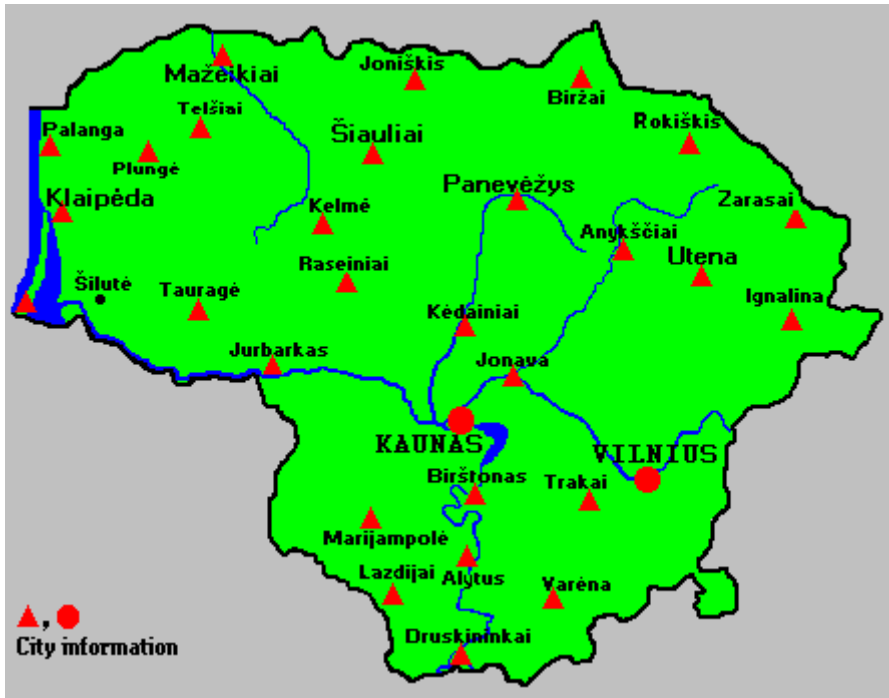
Tornberg, Ulrika (1997). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Kursplan, LLKC01, (2004) Lärarkompetens III (41-60). Kristianstad Högskola.

Utbildningsdepartementet. 1996:22. *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

BILAGA 1: Karta över Litauen



BILAGA 2: Intervjuunderlag

Vad behandlar textboken?

Vilket annat material används? Artiklar mm

Hur är förhållningen till elevers frånvaro vid prov och redovisningar?

Vad händer om en elev kommer för sent?

Vad händer om en elev har glömt göra läxan eller glömt sin böcker?

Vad/ hur mycket får eleverna bestämma över innehåll och arbetssätt?

Hur blir elevers arbeten rättade?

Vilka hjälpmedel finns tillgängliga/används?

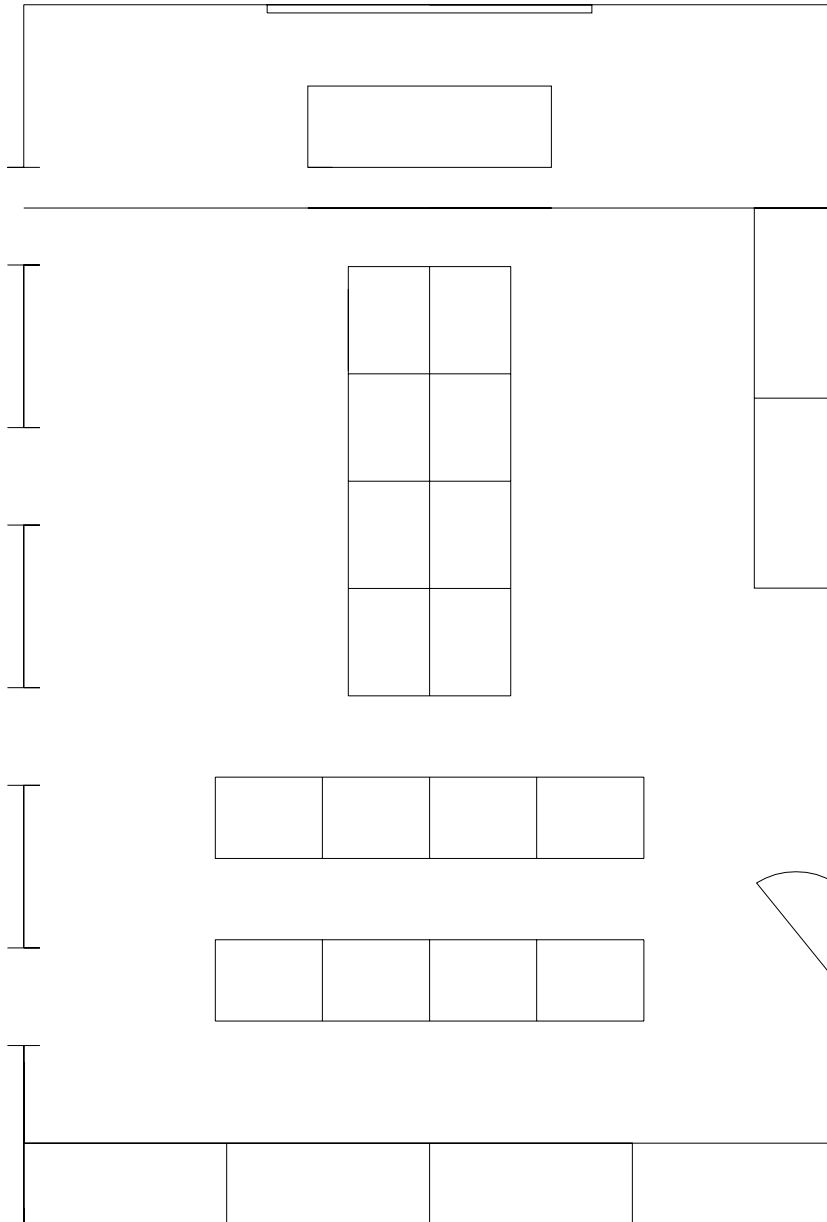
Motiveras/förklaras undervisningen utifrån kursplaner?

Hur ofta talas modersspråket? Alltid?

Finns det tillfällen då modersspråket konsekvent används, tex. grammatik genomgång?

Vad händer om eleverna talar modersspråket?

BILAGA 3: Det litauiska klassrummet



BILAGA 4: Det svenska klassrummet

