



GÖTEBORGS UNIVERSITET

KURSPLANERNA FÖR MODERNA SPRÅK – VAD INNEBÄR DE FÖR DIG?

En intervjustudie om några svenska och engelska lärares uppfattningar
kring kursplaner, nationella prov och bedömning i moderna språk

Sara Athley och Sofie Sundberg

LAU690

Handledare: Marianne Molander Beyer

Examinator: Christian Bennet

Rapportnummer: HT10-2611-325

Abstract

Titel: KURSPLANERNA FÖR MODERNA SPRÅK – VAD INNEBÄR DE FÖR DIG? En intervjustudie om några svenska och engelska lärares uppfattningar kring kursplaner, nationella prov och bedömning i moderna språk

Författare: Sara Athley och Sofie Sundberg

Termin och år: Hötterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Marianne Molander Beyer

Examinator: Christian Bennet

Rapportnummer: HT10-2611-325

Nyckelord: kursplaner, moderna språk, uppfattningar, *CEFR*, *GERF*, nationella prov, formativ bedömning, summativ bedömning, washback effect

Syfte

Studiens syfte var att undersöka hur svenska och engelska lärare kan förhålla sig till kursplanerna för moderna språk, liksom det som hör ihop med dessa, nämligen nationella prov/slutprov och bedömning. Vi ville veta vad lärare anser att kursplanernas huvudsakliga funktion är och hur de tror att dessa, samt nämnda prov, påverkar undervisningen.

Metod

Eftersom problemområdet rör lärares åsikter, var det naturligt att använda sig av kvalitativa intervjuer för undersökningen. Vi intervjuade fyra svenska lärare i moderna språk på gymnasienivå, respektive tre engelska språklärare på ett 'sixth form college', vilket motsvarar svensk gymnasienivå.

Resultat

De svenska lärarna uppfattade kursplanerna i moderna språk som ett ramverk de ska följa. De beskrev dem huvudsakligen i positiva ordalag och uttryckte inte någon direkt kritik, fränsett att de är vaga. Enligt lärarna vägs detta emellertid upp av den frihet som detta ger de svenska lärarna i utformningen av undervisningen. De engelska lärarnas åsikter kring kursplanerna var svårtolkade, men det alla tre uttryckte kritik emot var den press de känner för att få goda resultat. Det visade sig svårt att skilja kursplanerna från slutproven i England, eftersom kursplanerna i allt väsentligt syftar till slutproven. Därför kunde vi i princip inte heller skilja lärarnas uppfattningar åt kring dessa. Det blev tydligt att de intervjuade engelska lärarna anser att slutproven påverkar undervisning och bedömning. De svenska lärarnas svar visade att de såg en koppling mellan kursplanerna och de nationella proven och två av lärarna visade uttryckligen att de nationella proven påverkar undervisningen. Tre av de sju lärarna lyfte självmant fram formativ bedömning när de resonerade kring bedömning. Både de svenska och de engelska lärarna menade att det finns en risk att lärares egna bedömningar blir subjektiva, men att det ändå är viktigt att få vara delaktig i bedömningen av elevernas förmågor.

Betydelse för läraryrket

Eftersom kursplanerna utgör styrdokument som lärare måste följa är det av intresse hur lärare uppfattar dessa. Dessutom är det viktigt att som lärare reflektera över kursplanernas och de nationella provens inflytande över undervisningen, samt hur de påverkar lärande och bedömning. Vi tror att en jämförelse med ett annat land kan bidra med nya insikter om vårt eget system, vad gäller både positiva och negativa aspekter angående kursplaner, nationella prov och bedömning.

Förord

Vi vill börja med att tacka de lärare som tagit sig tid till våra intervjuer. Utan er hade vi inte kunnat göra denna studie. Vi vill även tacka Mr. D. med vars hjälp vi fick möjlighet att besöka den engelska skolan. Ett stort tack riktar vi också till Mrs. M., som bland annat gav oss värdefull bakgrundsinformation om det engelska skolsystemet.

För att göra arbetet med denna undersökning mer hanterligt, har vi delat upp ansvaret för olika områden mellan oss. Sara har tagit sig an språksynen i de svenska kursplanerna samt hur de svenska respektive engelska lärarna uppfattar styrdokumentet i stort. Sofie har tittat närmare på bedömning och de nationella proven samt lärarnas inställning till dessa. Uppdelningen gäller litteraturgenomgången, resultatsammanställandet och diskussionsdelen. Sara har författat metodavsnittet och Sofie det faktaavsnitt som beskriver det engelska gymnasieskolsystemet. I övrigt har vi naturligtvis bollat idéer, diskuterat och reflekterat tillsammans under hela processen. Vi har suttit sida vid sida och letat information samt skrivit otaliga mail till alla inblandade personer.

Till sist vill vi rikta ett varmt tack till Marianne Molander Beyer för ovärderlig hjälp i sammanställandet av denna uppsats. Utan dig kanske vi inte hade haft någon handledare än idag.

Sara Athley & Sofie Sundberg

Innehållsförteckning

Abstract	i
Förord.....	ii
Innehållsförteckning.....	iii
1. Bakgrund och problemområde	1
2. Den engelska gymnasieskolan.....	2
2.1 Några fakta om delar av det engelska skolsystemet	2
2.2 De engelska kursplanerna för moderna språk på gymnasienivå och slutproven	3
2.3 Bedömning i den engelska gymnasieskolan.....	5
2.4 Läromedel i den engelska gymnasieskolan	5
3. Språksyn i de svenska och engelska styrdokumenterna för moderna språk	6
3.1 Språksyn i de svenska kursplanerna för moderna språk.....	6
3.2 Språksyn i de engelska styrdokumenterna för moderna språk på gymnasienivå	8
4. Teorigenomgång.....	10
4.1 Lärande, undervisning och bedömning	10
4.2 Bedömning	11
4.2.1 Formativ och summativ bedömning.....	11
4.2.2 Provens påverkan på lärande, undervisning och bedömning – 'washback effect'	12
5. Preciserat syfte	14
6. Metod	14
6.1 Metodval.....	14
6.2 Urval.....	15
6.3 Genomförande.....	17
6.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	21
6.5 Etiska överväganden.....	21
7. Begreppsdefinitioner	23
8. Resultat.....	24
8.1 Kursplanerna	24
8.1.1. Hur förhåller sig några engelska och svenska lärare som undervisar i moderna språk till kursplanerna?.....	24

8.1.2 Hur anser lärarna i vår undersökning att kursplanerna påverkar undervisningen?.....	28
8.2 De nationella proven och slutproven.....	29
8.2.1. Hur förhåller sig lärarna i vår undersökning till de svenska nationella proven respektive de engelska slutproven?	29
8.2.2. Kan man av lärarnas svar utläsa att, och i så fall hur, lärarna anser att de nationella proven respektive slutproven påverkar undervisningen?	32
8.3 Bedömning	33
8.3.1 Hur ser lärarna i vår undersökning på bedömning i allmänhet?.....	33
8.3.2 Skiljer lärarna på formativ och summativ bedömning?.....	36
8.4 Sammanfattning av resultaten med utgångspunkt i det preciserade syftet.....	36
9. Diskussion	39
9.1 Kursplaner	39
9.2 De nationella proven och slutproven.....	40
9.3 Bedömning	41
9.4 Slutord	43
10. Referenser.....	44

Bilaga 1: Utdrag från *The GCE AS and A Level Specification – French/German/Spanish*
s. 47–55

Bilaga 2: Utdrag från *The GCE AS and A level subject criteria for modern foreign languages (MFL)*
s. 56–61

Bilaga 3: AQA Teacher Resource Bank – *GCE Spanish Resources List*
s. 62–65

1. Bakgrund och problemområde

I ett pressmeddelande från den 30 mars 2010 skriver Skolverket att "lärare upplever de nuvarande kursplanerna som otydliga" (Skolverket 4. 2010). Detta är bakgrunden till att nya kursplaner införs i den svenska skolan år 2011. Vi upplever att det saknas en diskussion kring hur lärare förhåller sig till kursplaner, liksom undersökningar om hur lärare uppfattar och realiserar dessa. Som blivande gymnasielärare i språk har vi genomgått kursen i språkdidaktik vid Göteborgs universitet och bildat oss en uppfattning om hur kursplanerna för moderna språk är tänkta att fungera och under VFU:n har vi fått tillfälle att tillämpa dem i praktiken. Vid samtal med och auskultationer hos lärare ute på skolorna har det blivit tydligt att de förhåller sig på olika sätt till samma kursplaner. Eftersom vi sedan tidigare visste att skolsystemet i England är olikt det svenska, var vi nyfikna på hur de engelska kursplanerna för moderna språk på gymnasienivå ser ut och hur engelska lärare ser på dessa. Till vår glädje fick vi möjlighet att besöka en motsvarighet till ett svenskt gymnasium i England, och har därför bestämt oss för att göra en jämförelse mellan engelska och svenska gymnasielärares inställning till kursplanerna, genom att intervjua lärare som arbetar i respektive system.

Under vår utbildning har det betonats att de svenska nationella proven i moderna språk och kursplanerna hör ihop. Vi vill därför undersöka hur svenska gymnasielärare förhåller sig till dessa prov men även ta reda på om det finns någon motsvarighet till de nationella proven i England och i vad mån dessa påverkar undervisningen. Till kursplanerna hör dock inte endast nationella prov, utan även bedömning i allmänhet, eftersom det är kursplanerna lärare måste förhålla sig till vid bedömning av elevers förmågor. Därför är också lärares resonemang kring bedömning av intresse för vår studie.

Vi väljer att i denna studie fokusera på lärarnas perspektiv och inte elevernas, då vi tror att det i huvudsak är lärarna som förmedlar kursplanernas innehåll till eleverna. Vi avser dock inte att undersöka hur de intervjuade lärarna konkretiserar sin syn på kursplanerna i klassrummet, vilket skulle kräva omfattande observationer. Vi har inte heller för avsikt att i detalj analysera hur de nationella proven är utformade, vare sig i Sverige eller i England, eftersom det främst är lärares åsikter vi är intresserade av.

Enligt vår åsikt har svenska lärare stor frihet att tolka kursplanerna, vilket ställer hårda krav på professionalism. Vi anar att det ser annorlunda ut för engelska lärare. Genom att göra en jämförelse med ett annat land hoppas vi bidra till nya insikter om vårt eget system, både vad gäller positiva och negativa aspekter angående kursplaner, nationella prov och bedömning, och till att sätta diskussionen om hur lärare kan resonera kring detta i ett större sammanhang.

För att läsaren ska kunna följa vår framställning, krävs det att vissa begrepp definieras – främst de som har med den engelska gymnasieskolan att göra. Dessa förklaras därför i de kommande fakta- och teoriavsnitten, samt under rubriken "Begreppsdefinitioner" (avsnitt 7).

Efter teorigenomgången följer ett preciserat syfte samt de frågeställningar som utkristalliserat sig under arbetets gång.

2. Den engelska gymnasieskolan

Skolsystemet i England skiljer sig från det svenska på många punkter. I detta avsnitt går vi igenom de aspekter som vi menar är betydelsefulla för att som svensk läsare förstå den engelska gymnasieskolan. Vi gör vissa jämförelser med den svenska gymnasieskolan för att tydliggöra skillnader.

2.1 Några fakta om delar av det engelska skolsystemet

Den obligatoriska utbildningen i England löper mellan fem och sexton års ålder, och avslutas med att eleverna genomgår en examen som kallas 'General Certificate of Secondary Education' (GCSE) och består av ett slutprov. Tidigare började många engelska barn arbeta efter denna examen, men numera är det vanligt att de fortsätter sin utbildning. År 2008 höjdes dessutom den obligatoriska skolåldern till 18 år genom *The Education and Skills Act*. Denna lagändring ska ha trätt i kraft före år 2015 (Wallace 1. (Red.) 2009, s. 91).

Det finns flera olika typer av vidareutbildning efter att 'GCSE' har avklarats, både yrkesinriktad ('vocational') och teoretiskt inriktad sådan (ibid.). Den skola vi har besökt kallas för ett 'sixth form college' och är del av den vidareutbildning som benämns 'sixth form education', vilket vi uppfattar som den närmsta motsvarigheten till den svenska gymnasieskolan. Därför väljer vi att hädanefter referera till denna skola som ett gymnasium, förutom vid vissa tillfällen då det bör preciseras att det handlar om ett 'sixth form college'. De engelska gymnasieeleverna väljer dock inte ett program, som de svenska gör. Istället väljer de ämnen helt fritt utifrån vad skolan erbjuder. Under det första året ska eleverna välja minst fyra ämnen och inför det andra året är det tänkt att de ska fortsätta med minst tre av dessa. De engelska gymnasieeleverna läser följaktligen färre ämnen än de svenska och de har heller inga obligatoriska ämnen som alla måste läsa. En konsekvens av det här systemet är att de elever som valt ett modernt språk läser detta mer intensivt än vad svenska elever gör under sin gymnasietid. Den svenska gymnasieutbildningen är dock ett år längre, vilket man givetvis måste ta med i beräkningen. Det gymnasium där vi utförde vår undersökning erbjuder ett 70-tal ämnen och vad gäller främmande moderna språk kan eleverna välja att studera franska, italienska, spanska och/eller tyska. De elever som väljer ett eller flera moderna språk måste ha läst språket tidigare. På den gymnasieskola vi besökte krävs att eleven har minst 'B' i betyg för att vara behörig i språket, vilket betyder att eleven måste ha fått betyg 'B' på det slutprov som görs vid sexton års ålder för att få den examen som kallas 'GCSE' (se ovan). Betygsskalan löper från 'A*', som är det högsta betyget, till 'F', som alltså är det lägsta betyget.

När engelska gymnasieelever tar examen, heter det att de klarar sina 'A Levels'. Som namnet antyder, är det flera 'A Levels' det handlar om, nämligen en i varje ämne. Dessutom är varje 'A Level' uppdelad i 'AS' (Advanced Subsidiary) och 'A2'. 'AS' kan fungera som en examen i sig som läses under det första året och utgör första delen av en hel 'A Level'. 'A2' läses under det andra året och utgör den andra delen av en hel 'A Level' (Burdass 2001, s. 76-77, QCDA. 2. 2010). För att kunna söka in till universitetet måste eleverna ha tre hela 'A Levels'. Eleverna blir bedömda två gånger om året genom slutprov, vilka liknar de svenska

nationella proven i det att de är standardiserade prov som görs samtidigt av elever i hela landet. Resultaten på dessa prov läggs ihop, och i slutet av andra året, efter att ha genomfört det sista provet, får eleverna ett slutbetyg i ämnet.

'General Certificate of Secondary Education' (GCSE) och 'A Level' är båda exempel på ett nationellt certifikat som i England benämns 'General Certificate of Education' (GCE). Det är en utomstående instans, en så kallad 'examination board' eller 'awarding body', som ansvarar för dessa certifikat. I *A Dictionary of Education* (Wallace 2. 2009) beskrivs den roll som 'awarding bodies' har:

The specific operating procedures of awarding bodies vary, but their role will usually include advising on, or specifying, curriculum content; devising, monitoring, and administering assessments; operating a system of verification to ensure standardization of continuous assessment; carrying out summative assessment and moderation; and issuing certification of awards.

Det är med andra ord dessa instanser som ansvarar för bedömningen av eleverna och även för kursplanernas innehåll, vilket vi återkommer till nedan. Skolorna väljer vilken 'examination board'/'awarding body' de vill använda sig av och det finns fem att välja mellan (QCDA. 3.). Den engelska gymnasieskola som vi fick tillträde till, har valt 'Assessment and Qualifications Alliance' (AQA). AQA skriver följande på sin hemsida:

We are an **independent registered charity** [sic], with no shareholders, so all our income is used to run our examinations and carry out research and development to improve our qualifications and services. (AQA 1. u.å..)

AQA kan alltså sägas vara ett slags oberoende stiftelse. De svarar inför Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA) (QCDA. 1. u.å.), vilket är en statlig myndighet som vi uppfattar som motsvarigheten till det svenska Skolverket. Vid våra efterforskningar har vi även stött på beteckningen 'QCA', vilket verkar vara den myndighet som föregick QCDA.

2.2 De engelska kursplanerna för moderna språk på gymnasienivå och slutproven

I England finns det inte kursplaner för moderna språk som ska följas av alla gymnasieskolor i landet, såsom det finns i Sverige. Det är istället den 'examination board' eller 'awarding body' som skolan valt, som konstruerar och ansvarar för motsvarigheten till våra kursplaner. Det begrepp som används för att beteckna kursplaner är 'specification/s'. Vid utformandet av dessa, måste varje 'examination board' följa vissa s.k. ämneskriterier som formulerats av QCA (nuvarande QCDA (se ovan)). För moderna språk finns det ämneskriterier som benämns *The GCE AS and A Level Subject criteria for modern foreign languages (MFL)* (se bilaga 2). Funktionen hos dessa kriterier står beskriven i dokumentets inledning:

These subject criteria set out the knowledge, understanding, skills and assessment objectives common to all advanced subsidiary (AS) and advanced (A) level specifications in modern foreign languages (MFL). They provide the framework within which the awarding body creates the detail of the specification. (bilaga 2, s. 54)

Detta tolkar vi som att kriterierna anger vilka 'objectives', mål, alla kursplaner för moderna språk på gymnasienivå ska ha gemensamt vad gäller 'kunskap', 'förståelse', 'förmågor' och 'bedömning'. I kriterierna stipuleras vidare att all bedömning måste ske externt: "Assessment must be entirely through external assessment" (ibid., s. 57). Ingen bedömning som görs av lärarna eller eleverna själva (internt) tas med i beräkningen. I ämneskriterierna finner vi dessutom 'aims', flera övergripande mål, som ska tas hänsyn till när 'examination boards' konstruerar kursplaner för moderna språk, bland annat dessa:

AS and A level specifications in MFL should encourage students to:

- develop an interest in, and enthusiasm for language learning
- develop understanding of the language in a variety of contexts and genres
- communicate confidently, clearly and effectively in the language for a range of purposes
- develop awareness and understanding of the contemporary society, cultural background and heritage of countries or communities where the language is spoken
- consider their study of the language in a broader context.

AS and A level specifications in MFL should enable students to:

- derive enjoyment and benefit from language learning
- acquire knowledge and understanding for practical use, further study and/or employment
- communicate with speakers of the language
- take their place in a multilingual global society.

Dessa 'aims' kan sägas påminna om de övergripande målen för undervisning i moderna språk i den svenska skolan, vilket vi återkommer till i avsnittet nedan om språksynen i de svenska och engelska styrdokument.

Det styrdokument som de engelska gymnasielärare i språk vi har intervjuat måste förhålla sig till, är den 'specification' som AQA (den 'examination board' skolan valt) har utformat, vilken benämns *The GCE AS and A Level Specification – French/German/Spanish* (se bilaga 1). Som framgår av titeln gäller denna 'specification' alla de tre språken franska, tyska och spanska på gymnasienivå. Detta kan jämföras med de svenska kursplanerna för moderna språk, som är gemensamma för alla moderna språk som undervisas i den svenska gymnasieskolan. I Sverige finns det en kursplan för varje 'steg' (1-7), det vill säga den nivå där eleven befinner sig i sin språkinläring. Den 'specification' som vi refererar till här gäller enbart för nivåerna 'AS' och 'A2', det vill säga det första respektive andra året på det engelska gymnasiet. För enkelhetens skull använder vi hädanefter den svenska termen 'kursplaner för moderna språk' när vi syftar på 'specification'.

AQA:s kursplaner för moderna språk är konstruerade för att vägleda både lärare och elever och förbereda eleverna inför slutproven på gymnasiet. Vid en jämförelse med de svenska kursplanerna, blir det tydligt att de engelska är mer detaljerade till innehållet (se bilaga 1, s. 48-51). De tar upp olika ämnesrubriker, 'topics', till exempel "media", "popular culture", "healthy living/lifestyle" och "family/relationships", vilka måste ingå i undervisningen på nivån 'AS', som de engelska eleverna läser under det första året av sin gymnasieutbildning. Till dessa 'topics' hör 'sub-topics', det vill säga ett slags delämnen, som även de måste ingå. Exempelvis återfinns under ämnesrubriken "media" delämnena "television", "advertising" och "communication technology" (ibid., s. 48). I kursplanerna finns det även en lista på grammatiska fenomen som eleverna förväntas ha studerat under 'AS' respektive 'A2' (ibid.,

s. 51). Dessutom återfinns samma 'aims', mål, i kursplanerna som i ämneskriterierna, vilka vi gett exempel på ovan (ibid., s. 52).

Under rubriken "Specification at a Glance" i AQA:s kursplaner för moderna språk (se bilaga 1, s. 47), blir det tydligt att kursplanerna är sammanlänkade med de 'examinations' eller 'exam papers', slutprov, som eleverna gör på varje nivå. Där beskrivs nämligen hur tungt de olika provdelarna väger för resultatet, hur lång tid varje provdel tar att genomföra och när proven ges. För 'AS' består proven av två delar, varav den första delen testar skrivförmåga samt hör- och läsförståelse och den andra delen muntlig förmåga. För 'A2' är proven uppdelade på samma sätt. Detta kan jämföras med de svenska nationella proven i moderna språk, som prövar samma förmågor, det vill säga det som svenska språklärare ibland kallar "läsa, tala, skriva och lyssna". I de engelska kursplanerna står även att de 'topics' och 'sub-topics' som nämnts ovan, används som "a general steer" av de som konstruerar slutproven (se bilaga 1, s. 43-44), vilket innebär att dessa 'topics' återkommer i slutproven. Det står dessutom att "bedömningsmaterialet inkluderar autentiska källor" (ibid., vår översättning).

2.3 Bedömning i den engelska gymnasieskolan

På det engelska gymnasium som besökts är slutproven det enda bedömningsunderlag som betygen baseras på. På QCDA:s hemsida står det att de flesta ämnena i den engelska skolan generellt bedöms genom slutprov, men även att vissa ämnen bedöms internt (QCDA 2. 2010). Det finns något som kallas 'coursework', vilket är en typ av bedömningsunderlag utöver slutproven, som används i vissa ämnen:

The majority of the assessment is by written exams, although in some subjects there is a small amount of coursework. There is also assessment of practical skills in subjects like science or art. (Directgov. u.å.)

'Coursework' skulle exempelvis kunna bestå av en uppsats eller ett projekt som utgör en viss procent av slutbetyget (Anne (fingerat namn), personlig kommunikation, 29 november 2010). På det gymnasium där föreliggande studie utfördes, är 'coursework' numera borttaget och inte längre en del av kurserna i moderna språk. Detta innebär alltså att all bedömning i syfte att ge eleverna betyg görs av 'examination boards' som rättar slutproven, de enda betygsunderlag som tas in i bedömningen. En fundamental skillnad mellan de engelska och svenska systemen är följaktligen vem som betygsätter elevernas prestationer. Lärarna på gymnasieskolor i England gör en skattning eller förutsägelse (prediction) av vad varje elev kommer att få för betyg på slutproven. Denna förutsägelse kan, i sällsynta fall, utgöra ett underlag för ett slutbetyg, men då under tämligen extrema förhållanden som orsakat att eleven inte har kunnat göra proven. Ett giltigt skäl skulle kunna vara att eleven blir inlagd på sjukhus (ibid.).

2.4 Läromedel i den engelska gymnasieskolan

Lärare i Sverige är inte bundna till ett specifikt läromedel. De kan i viss mån välja själva vilka läromedel de vill använda. Detta ser helt annorlunda ut i England, där lärarna i gymnasieskolan har en lista över läromedel som en 'examination board' har valt ut. Ett

exempel är den 'Resources List' som AQA har satt samman för spansklärare (se bilaga 3). De första böckerna som listas där ges ut av ett förlag, Nelson Thornes, som sponsras av AQA (Nelson Thornes hemsida). AQA har dessutom planeringar för kursernas upplägg, så kallade 'schemes of work', som lärarna rekommenderas att följa (för ett exempel se AQA. 2.).

3. Språksyn i de svenska och engelska styrdokumenterna för moderna språk

Lärare i moderna språk måste förhålla sig till den språksyn som uttrycks i styrdokumenterna. Därför vill vi i detta avsnitt redogöra för språksynen i de svenska kursplanerna för moderna språk, men även försöka få grepp om språksynen i de engelska styrdokumenterna för moderna språk på gymnasienivå. Det har dock varit svårt att finna relevant litteratur för att kunna göra en närmare analys av denna.

3.1 Språksyn i de svenska kursplanerna för moderna språk

I och med att nya läroplaner infördes i den svenska skolan 1994 (Lpo & Lpf 94) (Utbildningsdepartementet 1994), befästes en förändrad syn på språkundervisning som hade börjat växa fram redan under 1980-talet. Antalet timmar avsedda för språkundervisning i grundskolan utökades rejält (Sundell 2001, s. 38). Lärare fick dessutom större ansvar för arbetssätt och arbetsformer samt utvecklingen av dessa (Malmberg 2001, s. 16). I 1994 års svenska kursplaner för språk blev "kommunikativ språkfärdighet" liksom "interkulturell förståelse" centrala begrepp (ibid., s. 18) och detsamma gäller för de kursplaner som infördes år 2000, *Kursplaner 2000* för moderna språk (Ferm (red.) 2001, s. 6). För att lärare och andra berörda skulle få en god bild av vad dessa kursplaner vill förmedla, gav Skolverket ut *Språkboken* år 2001 (Ferm (red.)). I denna antologi finner man en mängd artiklar skrivna av olika forskare eller författare "som var och en inom sitt område representerar den bästa sakkunskap som idag står till buds inom Sverige" (ibid., s. 4). Av *Språkboken* framgår att den viktigaste inspirationskällan till *Kursplaner 2000* för moderna språk var Europarådets *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)* som utkom i en engelsk och fransk version 1998 (Andered 2001, s. 31). I den svenska översättningen till detta ramverk kan man läsa att den "tillhandahåller en omfattande beskrivning av de kunskaper och färdigheter man måste tillägna sig för att kunna kommunicera framgångsrikt på ett visst språk" (*Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (GERF)* 2009, s. 1). Den språksyn som uttrycks i *CEFR/GERF*, och i förlängningen även i *Kursplaner 2000* för moderna språk, är både funktionell och kommunikativ. Även om man behöver grammatisk kunskap för att kunna använda språket är denna trots allt underordnad de funktioner som språket har, t.ex. att kunna fråga något (Malmberg 2001, s. 17), vilket är ett exempel på kursplanernas funktionella språksyn. Ingvor Sundell, lärarutbildare i franska vid Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering i Uppsala, menar i sin artikel "Från kursplan till klassrum – några reflektioner", att man borde prata om "språkanvändning" istället för "språkfärdighet", eftersom eleverna ska lära sig att *använda* språket (2001, s. 39). Vad gäller den allsidiga

(holistiska) kommunikativa förmåga som man enligt *Kursplaner 2000* för moderna språk ska utveckla, innefattar denna flera delkompetenser:

- lingvistisk kompetens (själva basen; vokabulär etc.)
- sociolingvistisk kompetens
- diskurskompetens
- strategisk kompetens
- sociokulturell kompetens
- social kompetens

men även

- interkulturell kompetens och
- medvetenhet om hur språkinläring går till (Malmberg 2001, s. 18 & s. 22).

Av målen i de svenska kursplanerna kan man utläsa att de är grupperade enligt receptiva och produktiva förmågor, det vill säga att man ska öva förmågan att lyssna, att läsa (receptiva) att tala, och att skriva (produktiva). Dessutom finns det mål som berör interkulturell förståelse, metakognition, användning av hjälpmedel samt ansvarstagande. Här är de mål som eleverna ska ha uppnått efter avslutad kurs i steg 3:

Eleven skall:

- förstå tydligt tal i enkla instruktioner, berättelser och beskrivningar då det som sägs rör egna intresseområden eller för eleven välbekanta områden
- kunna delta i samtal om vardagliga ämnen samt bidra till att samtalet hålls igång
- kunna muntligt berätta om något som eleven känner väl till
- kunna läsa och med god förståelse tillgodogöra sig innehållet i enkla instruktioner, berättelser och beskrivningar samt kunna ta fram fakta ur språkligt och innehållsligt enkla texter på sakprosa
- kunna uttrycka sig i enkel form i skrift för att berätta, beskriva eller informera om något
- ha någon kännedom om vardagsliv, levnadssätt och traditioner i några länder där språket används och kunna göra iakttagelser av några tydliga likheter och skillnader i förhållande till egna kulturella erfarenheter
- kunna reflektera över hur den egna språkinläringen går till
- kunna använda olika enkla hjälpmedel för att förstå och uttrycka sig
- kunna i enkel form planera, genomföra och utvärdera arbetsuppgifter individuellt eller i samarbete med andra. (Skolverket 2. u.å.)

När vi i intervjuer har bett de svenska lärarna att delge sin syn på kursplanerna i moderna språk, är det ovanstående mål och språksyn vi har haft i åtanke, samt naturligtvis de betygskriterier som också finns listade efter kursmålen på varje steg. Det är även det vi som blivande språklärare förhåller oss till. Som framgår ovan, är innehållet i *Kursplaner 2000* för moderna språk formulerade som mål, inte som en checklista med specifikt, konkret innehåll. Ingrid Carlgren, professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm och Ference Marton, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, konstaterar i *Lärare av imorgon* att kursplanerna snarare specificerar vad lärarna ska *åstadkomma* – vilka förmågor som ska utvecklas hos eleverna – än *hur* de ska åstadkomma det (2004, s. 186-187).

Det kan tilläggas att den språksyn som kommer till uttryck i de nuvarande svenska kursplanerna (2000), praktiskt taget är oförändrad i de nya kursplaner som ansluter till den nya gymnasieskolan, Gy2011, och som träder i kraft i juli 2011 (jfr avsnitt 1.). De anknyter fortfarande i hög grad till *GERF*, vilket framgår av Skolverkets hemsida (Skolverket 1. 2010) men även när man läser båda dessa dokumenters inledningar. Utformningen ser dock lite annorlunda ut jämfört med dagens kursplaner. Exempelvis ska de inte längre heta

”kursplaner” utan ”ämnesplaner”. Dessutom listas under rubriken ”centralt innehåll” vad respektive kurs ska behandla. I kursen ”Moderna språk 3” ska följande vara med: ”Språkliga företeelser, till exempel uttal, intonation och grammatiska strukturer samt fasta språkliga uttryck, i det språk eleverna möter.” (SKOLFS 2010). Under rubriken ”kunskapskrav” uttrycks sedan vilka mål eleven ska nå upp till för att få ett visst betyg (A-E). I inledningen till ämnesplanerna finns det dessutom en formulering om att undervisningen i allt väsentligt ska bedrivas på målspråket (ibid.).

3.2 Språksyn i de engelska styrdokumenterna för moderna språk på gymnasienivå

När de engelska styrdokumenterna för moderna språk på gymnasienivå här granskas närmare, avses dels de ämneskriterier som beskrivs ovan (se avsnitt 2.2), dels de kursplaner (’specification’) som utarbetats av AQA. Vi vill påminna om att den gymnasieskola som har besökts, har valt AQA som ’examination board’.

I de engelska styrdokumenterna finns inga hänvisningar till den gemensamma europeiska referensramen (*CEFR/GERF*), som de svenska kursplanerna för moderna språk har inspirerats av. Eftersom vi inte vet på vilket sätt de engelska styrdokumenterna har tagits fram, så kan vi dock inte heller veta om referensramen ändå varit en inspirationskälla till dem eller ej. Inte heller i de kursplaner som svenska lärare tar del av, finns några sådana referenser. Det är när man läser *kring* kursplanerna, t.ex. i *Språkboken* (Ferm (red.) 2001), *Gy2000*, eller på Skolverkets hemsida, som man förstår inflytandet av *GERF*. En sökning på ”Common European Framework of Reference” på QCDA:s hemsida (motsvarande Skolverket) var dock resultatlös. Tanken med den gemensamma referensramen är att den ska utgöra en ”gemensam grund för att utarbeta kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinläring i hela Europa” (2009, s. 1). Skolverket skriver på sin hemsida att kärnan i *GERF* är ”sex referensnivåer av språkfärdighet, som är grundligt analyserade och som är resultatet av empirisk forskning” och menar att dessa referensnivåer ”gör det möjligt att jämföra färdigheter i olika språk, oberoende av skolsystem eller examen” (Skolverket 3. u.å.). Några hänvisningar till sådana referensnivåer går ej att finna i de engelska styrdokumenterna, vilket gör det svårt att jämföra de färdigheter som de engelska gymnasieeleverna har efter examen, med de svenska gymnasieelevernas. Bror Andered, som har haft olika uppdrag inom Europarådets språkprojekt, skriver dock att det är ”viktigt att påpeka att CEF[R] inte förordar någon speciell metod för hur språkundervisning skall eller bör gå till – framställningen är *deskriptiv* och inte *preskriptiv* [sic]” (2001, s. 28).

De övergripande mål som återfinns i de engelska styrdokumenterna – både ämneskriterierna och kursplanerna – kan sägas gå i linje med de mål som uttrycks i *GERF* och även i de svenska kursplanerna för moderna språk. Ett exempel är att språkstudier på gymnasienivå i England ska uppmuntra eleverna att ”develop awareness and understanding of the contemporary society, cultural background and heritage of countries or communities where the language is spoken” (se bilaga 2, s. 54), vilket man kan hävda utgör en del av den ”interkulturella kompetensen” (jfr avsnitt 3.1). I de övergripande målen återkommer dessutom förmågan att kunna kommunicera på målspråket, vilket kan tyckas som ett självklart mål för språkstudier, men ger uttryck för en språksyn som är kommunikativ. Ett annat mål är att eleverna ska ”acquire knowledge, skills and understanding for practical use, further study

and/or employment” (ibid.), det vill säga tillägna sig kunskap, förmågor och förståelse för *praktisk användning*. Utifrån detta kan man påstå att språksynen i de engelska styrdokumenterna även är funktionell.

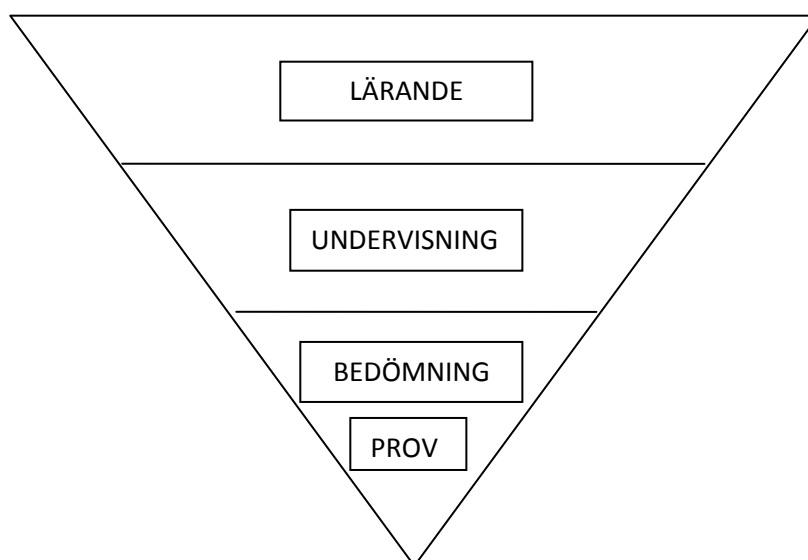
De engelska kursplanerna för moderna språk är intimt sammankopplade med de slutprov som eleverna måste genomgå för att få betyg (jfr avsnitt 2.2). Dessa slutprov prövar alla de ”fyra färdigheterna”, nämligen läs- och hörförståelse, samt skrivförmåga och muntlig förmåga. Balansen mellan receptiva och produktiva förmågor återfinns följaktligen i såväl de svenska som de engelska styrdokumenterna.

4. Teorigenomgång

I denna teorigenomgång fokuseras inledningsvis vad några svenska forskare anser om förhållandet mellan lärande, undervisning och bedömning. Därefter gås olika teorier igenom vad gäller bedömning. Begreppen summativ respektive formativ bedömning studeras närmare, liksom det som kallas 'washback effect', det vill säga provens påverkan på lärande, undervisning och bedömning.

4.1 Lärande, undervisning och bedömning

I detta avsnitt vill vi lyfta fram förhållandet mellan lärande, undervisning och bedömning för att belysa vilken roll det anses att bedömning bör ha i skolan, men även vad det hävdas att lärare främst bör fokusera på, nämligen lärande. Det faktum att begreppen 'lärande', 'undervisning' och 'bedömning' kommer i den ordning som de gör i titeln till *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (GERF) 2009*, antyder vilken prioritetsordning de bör ha. Marianne Molander Beyer, docent i franska och universitetslektor i ämnesdidaktik med inriktning mot språk vid Göteborgs universitet, har i sin undervisning vid ett flertal tillfällen anfört att lärande är det som ska stå i centrum i skolan (föreläsningar och seminarier VT 2010). Undervisning ska vara underordnat lärandet, bedömningen ska vara en del av lärandet och prov ska ej styra undervisningen. Molander Beyer har använt följande figur för att illustrera detta:



Figur: Lärande → Undervisning → Bedömning och prov.

När det finns en överensstämmelse mellan lärande, undervisning och bedömning talar man om 'constructive alignment' (jfr Biggs 1996 och James 2006). Att de stämmer överens

innebär, förenklat, att de utgår från och strävar mot samma mål. För den svenska skolan tolkar vi det som att undervisning och bedömning ska ha lärandemålen i fokus. Detta är givetvis inget som är unikt för kurser i moderna språk, utan kan tillämpas på utbildning i allmänhet.

Carlgren & Marton (2004) hävdar att svenska lärare kan tala om ett slags skyldighet att ”hinna med kursen” (s. 90), varvid fokus inte längre ligger på själva lärandet utan snarare på undervisningen. Det är dock lärandet, dvs. ”utvecklingen av olika förmågor och förhållningssätt hos eleverna” som borde vara dessa lärares ”professionella objekt” (s. 26), enligt Carlgren & Marton, men även enligt de svenska kursplanernas upplägg. I kursplanen för moderna språk steg 3, som citeras ovan, står att eleven i enkel form ska kunna ”planera, genomföra och utvärdera arbetsuppgifter individuellt eller i samarbete med andra” (Skolverket 2. u.å.). Det innebär bland annat att de svenska lärarna ska planera kursinnehållet tillsammans med dem som ska lära, nämligen eleverna. Dessutom bör dessa involveras i utvärdering av det som gjorts. Carlgren & Marton (2004) menar att svenska lärare av idag har en större frihet i sitt arbete än för ett tjugotal år sedan, eftersom många ”måsten” har försvunnit; det vill säga tvång att hinna med vissa moment eller ett visst stoff (s. 83). I detta hänseende skiljer sig Sverige från många andra länder som snarare ökat detaljstyrningen (s. 107). Man kan konstatera att den svenska staten hyser förtroende för lärarnas professionalitet, eftersom det krävs att lärarna ska ”formulera, argumentera för och kommunicera ett tänkande om såväl uppläggningsen och innehållet i skolarbetet som bedömningen av eleverna” (s. 83).

4.2 Bedömning

Svenska lärare ska ha kursplanernas mål som mall vid bedömning, vilket föregriper ett nära förhållande mellan kursplaner och bedömning. I England utgör slutproven, vilka hänger tätt samman med kursplanerna, oftast det enda bedömningsunderlag som används vid betygsättning (se avsnitt 2.3). Detta innebär att bedömning är relevant för denna studie. Bedömningens betydelse är något som har diskuterats mycket under årens lopp, speciellt i Sverige vid införandet av nya kursplaner år 2000. Med den funktionella, kommunikativa språksyn som presenteras i *GERF* har synen på bedömning i förhållande till lärande och undervisning förändrats. Bedömning ska vara *en del* av lärandet (se ovan). I diskussionen i stort har fokus skiftat från bedömning *av* lärande till bedömning *för* lärande (Apelgren & Molander Beyer 2009, s. 175). Även forskning om språkinläring har bidragit till nya tankar kring bedömning, som benämns *formativ* respektive *summativ*.

4.2.1 Formativ och summativ bedömning

Vad inbegriper egentligen ordet bedömning? Enligt Gudrun Erickson, lektor i språkdidaktik vid Göteborgs universitet, befinner sig bedömning någonstans emellan utvärdering och testning. Utvärdering är det bredaste begreppet av dem tre och testning det smalaste (2009, s. 161). Följaktligen kan man inte sätta ett lika-med-tecken mellan testning och bedömning. LUB-projektet (lärares utvidgade bedömarroll) är ett forskningsprojekt om hur lärare förhåller sig till alternativa bedömningsformer som språkforskare på Göteborgs universitet är involverade i. Enligt LUB-projektet baserar lärare ofta sina bedömningar av elevers

prestationer på bl.a. läxförhör, egenkonstruerade prov och på de nationella proven som ges ut av Skolverket (Apelgren & Molander Beyer 2009, s. 178). Fokus ligger således på summativa bedömningsmetoder och inte på formativa. Med andra ord föredrar många språklärare metoder som fokuserar på produkten snarare än på processen (ibid., s. 176).

I "Inside the Black Box" skriver Paul Black och Dylan William om forskning kring formativa bedömningsmetoder och hur man endast kan höja standarden i skolan genom att arbeta med formativ bedömning (1998). Detta verk skrevs på uppdrag av Assessment Reform Group, vars mål är att se till att nationella riktlinjer kring bedömning och även utförandet av bedömning sker enligt relevant forskning. Black & William definierar ordet 'bedömning' så här:

[...] refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes 'formative assessment' when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs. (1998, s. 139)

Det som är viktigt att ta i beaktande när man diskuterar bedömning är förhållandet mellan *lärande* och bedömning. En term som används i stället för formativ bedömning är bedömning för lärande (assessment for learning), vilket illustrerar förhållandet mellan dessa termer. Professor John Gardner skriver i introduktionen till boken *Assessment and Learning* att det är lärandet som ska stå i centrum och sedan ska bedömningen vara en del av lärandet (2006, s. 2).

Mot bakgrund av den forskning som har gjorts kring bedömning och bedömning för lärande kan man konstatera att formativa metoder ökar lärandet och på så vis undervisningens kvalitet, vilket Black & William redogör för (1998; 2006, s. 9). Men både i Sverige och i England har studier kring formativ bedömning visat att lärare använder sig av summativa bedömningsmetoder i större utsträckning än formativa (Apelgren & Molander Beyer 2009, s. 174-186, Black & William 1998). Lärarna vet många gånger inte hur de kan kombinera dessa med varandra och tror att det finns en motsättning mellan dessa metoder. Black och William menar att relationen mellan lärares formativa och summativa roller har blivit åsidosatt i diskussionen (1998). Det komplicerade förhållandet mellan formativa och summativa metoder kan ha sin grund i hur stor påverkan prov har på undervisningen och lärandet.

4.2.2 Provens påverkan på lärande, undervisning och bedömning – 'washback effect'

'Washback effect' är en term som refererar till provens inflytande över undervisning och lärande (McNamara 2000, s. 73). Termen syftar inte bara till effekter som inverkar negativt på undervisningen och lärandet, utan den inkluderar också de positiva effekterna. Kathleen M. Bailey, professor vid Monterey Institute of International Studies, skriver i sin artikel "Working for Washback: a review of the washback concept in language testing" att det finns många olika åsikter när det gäller hur washback verkligen fungerar (1996, s. 257). Enligt Bailey härstammar mycket av oron kring de negativa effekter som standardiserade prov har på undervisning och lärande ifrån hur dessa prov är kompatibla med den nuvarande kommunikativa språksynen:

Much of the current concern about alleged negative washback of external-to-programme standardized tests stems from the opinion of many language teaching professionals that such tests run contrary to principles and practice of current approaches to language learning, such as communicative language teaching.

Bailey citerar Gary Buck, verksam vid Cambridge University, som menar att det är en naturlig företeelse att lärare och elever anpassar klassrumspraktiken till vad proven kräver, speciellt när provresultaten väger tungt för studentens framtid och när provresultaten fungerar som ett mått på lärarens framgång (1996, s. 257).

I England läggs det stort fokus på slutproven ('GCSE', 'A Levels'). Black & William skriver att dessa prov dominerar både undervisningen och lärandet. Dessutom menar de att proven har en stark påverkan på lärarnas arbete och leder dem bort ifrån formativ bedömning (1998). Lärare har många olika roller och en av dem är att summativt bedöma elevers prestationer för externa syften. De menar dock att den rollen måste separeras ifrån andra roller som lärare har, som t.ex. att bedöma för att förbättra lärande. Lärares formativa bedömningar borde, menar Black & William, kunna bidra till den summativa bedömning som de gör av varje elev. Professor Wynne Harlen skriver också om förhållandet mellan summativ och formativ bedömning och att dessa båda kan användas för olika syften; den ena metoden utesluter inte den andra. Detta betyder att summativa metoder är nödvändiga men att man måste begrunda i vilket syfte de används (2006, s. 103-117).

Black & William menar att dessa roller är ännu mer komplicerade i samband med de externa slutproven ('GCSE', 'A Levels') (1998). Lärarens roll i samband med rättning av dessa prov och även slutbetyget är komplicerad, enligt Black & William, eftersom han eller hon inte har någon påverkan på resultatet och slutbetyget. Läraren befinner sig följaktligen utanför den betygsättande processen och det ges inget utrymme för bedömningar som läraren gjort under kursens gång (Black & William 1998, s. 146). Detta kan jämföras med det svenska systemet, där lärare befinner sig i en helt annan situation. I en rapport från Utbildningsdepartementet, som är en redovisning av regeringsuppdrag "om skillnaden mellan betygsresultat på nationella prov och ämnesbetyg i svenska, matematik och engelska i årskurs 9", står det så här om de nationella provens användning:

Ett av de nationella provens syften är att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning. Men de nationella proven täcker inte samtliga mål och kriterier i kursplanen. Läraren har ju, och ska ha, betydligt fler betygsunderlag för en elev än de nationella proven. Skulle lärarna använda proven mer som examensprov skulle likvärdigheten i betygsättningen mellan olika år bli ett större problem. (Utbildningsdepartementet 2010)

Även om denna rapport gäller grundskolans senare år, är syftet med nationella prov på gymnasienivå detsamma. Det ska alltså finnas betydligt fler bedömningsunderlag än de nationella proven som lärare i Sverige ska ta med i beräkningen när de ska ge eleverna ett slutbetyg. Enligt Harlen är lärares egen bedömning oundvikligen styrd av extern bedömning, såsom slutprov. Lärare använder dessa följaktligen som modeller för sin egen bedömning och undervisning, vilket kan leda till att de även anammar idéer om lärande som ligger bakom dessa prov (Harlen citerad i James 2006, s. 49). För att undvika att så blir fallet är det viktigt att lärarna har en idé om vilka typer av lärande som passar eleverna och utveckla sin undervisning och bedömning därefter (ibid.). Med andra ord ska det finnas en överensstämmelse mellan lärande, undervisning och bedömning, så kallad 'constructive alignment' (jfr avsnitt 4.1). Det gäller därför att lärare får utrymme att utveckla sin

undervisning och bedömning. Enligt Black & William kan slutproven begränsa lärarna och även få dem att gå emot "their own better judgment". Om lärares bedömning av eleverna tas in i slutbetyget, menar Black och William, kan det höja statusen för bedömningar gjorda av lärare i stort (1998, s. 146).

5. Preciserat syfte

I de inledande kapitlen till denna uppsats studerade vi språksynen i de svenska och de engelska styrdokumenterna för moderna språk samt vilka likheter och skillnader som finns mellan den svenska och den engelska gymnasieskolan. Dessutom gick vi igenom olika teorier som berör bedömning och förhållandet mellan lärande, undervisning och bedömning. Vi kom fram till att vi ville undersöka hur lärare kan se på kursplaner och bedömning med hjälp av följande frågeställningar:

1. a) Hur förhåller sig några engelska och svenska lärare som undervisar i moderna språk till kursplanerna?
b) Hur anser lärarna i vår undersökning att kursplanerna påverkar undervisningen?
2. a) Hur förhåller sig lärarna i vår undersökning till de svenska nationella proven respektive de engelska slutproven?
b) Kan man av lärarnas svar utläsa att, och i så fall hur, lärarna anser att de nationella proven respektive slutproven påverkar undervisningen?
3. a) Hur ser lärarna i vår undersökning på bedömning i allmänhet?
b) Skiljer lärarna på formativ och summativ bedömning?

6. Metod

För att överhuvudtaget kunna genomföra föreliggande undersökning var det nödvändigt att göra omfattande research gällande det engelska skolsystemet och framför allt det stadium som motsvarar vår svenska gymnasieskola samt dess styrdokument. Detta visade sig genast vara mer komplicerat än att exempelvis bara översätta ordet kursplan till "syllabus". Eftersom det av uppenbara skäl är önskvärt med så aktuell information som möjligt, var vi i de flesta fallen hänvisade till olika engelska hemsidor. Det vi kommit fram till redovisas främst i avsnitt 2 ovan.

6.1 Metodval

Val av metod ska styras av de forskningsfrågor som den aktuella studien utgår ifrån (jfr exempelvis Esaiasson 2007, s. 98 eller Stukát 2005, s. 36). Eftersom fokus för vår studie

ligger på engelska respektive svenska lärares syn på kursplaner i moderna språk och hur de anser att dessa styr deras arbete, menar vi att den bästa metoden för att få fram det empiriska materialet är intervjuer och då särskilt kvalitativa intervjuer, till skillnad från t.ex. frågeformulär. Vi var intresserade av lärares personliga uppfattningar gällande en komplex fråga som inte kan besvaras med ett enkelt ”ja” eller ”nej”. Professor Martyn Denscombe skriver att ”när forskaren behöver få insikt i saker som människors åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter utgör intervjuer med största sannolikhet en lämpligare metod [jämfört med frågeformulär] – en metod som står i samklang med innehållets invecklade beskaffenhet” (2009, s. 232).

Fenomenografi är en forskningsansats som är inriktad på att beskriva, analysera, tolka och försöka förstå människors uppfattningar (Uljens 1989, s. 10). Det är dock *inte* en fenomenografisk studie vi har gjort, eftersom vi har fokuserat på människors uppfattningar *om* ett fenomen, snarare än *av* ett fenomen. Professor Michael Uljens förklarar det så här:

Med uppfattningar *av* något avser man människans grundläggande förståelse av något. Med uppfattningar *om* något avser man att människan gör något till föremål för medveten reflektion och förenar en *värdering* till denna tanke. I vardagstal säger vi att hon har en åsikt om något. Vad detta fenomen i grunden betyder för individen eller det grundläggande sätt på vilket individen förstår fenomenet kallas individens uppfattning *av* fenomenet. Det är detta sistnämnda som fenomenografierna intresserar sig för. (ibid.)

För att få relevanta jämförelsepunkter, beslutade vi oss för att intervjua både svenska och engelska lärare. Från början hade vi en idé om att även göra observationer av lärares arbete i klassrummet, men när fokus för studien blev allt klarare kom vi fram till att det räckte att genomföra intervjuer. För det första var vi av åsikten att det man skulle kunna observera i klassrummet delvis låg utanför det som vi faktiskt var intresserade av, nämligen lärares åsikter. För det andra insåg vi att det inte skulle ge något meningsfullt empiriskt underlag att observera klassrumspraktiken i den engelska skolan under så kort tid som fem dagar, vilket var den tid vi hade till vårt förfogande från början – det blev tre dagar till slut. Annars kan observationer naturligtvis vara ett bra komplement till intervjuer. Genom att inte bara använda en metod, utan flera, kan man eventuellt lyckas fånga mångsidigheten av ett fenomen (Claesson 2009, s. 149). Man skulle givetvis kunna ta vår studie ett steg längre och studera hur lärarnas inställning till kursplanerna syns i det dagliga arbetet och vilka konkreta konsekvenser detta får för eleverna i klassrummet, men eftersom vår fråga lämpar sig väl att undersöka med hjälp av personliga, kvalitativa intervjuer, har vi valt att enbart använda oss av denna metod. Det vi gör skulle också kunna sägas vara en typ av jämförande fallstudier, eftersom vi har analysenheter som ”registreras inom två olika kontexter” (Esaiasson 2007, s. 121) – lärares åsikter i en svensk skola och lärares åsikter i en engelsk.

6.2 Urval

Urvalet av intervjupersoner, både de svenska och de engelska, skedde utifrån något slags bekvämlighet. En anställd vid ett engelskt universitet hjälpte oss att kontakta skolor, motsvarande gymnasiet, i en engelsk stad. Eftersom det endast var en skola som svarade på vår förfrågan, var det tyvärr enbart där vi kunde utföra vår studie. Skolan är ett statligt finansierat så kallat ’sixth form college’, vilket motsvarar en svensk gymnasieskola (jfr avsnitt 2.1). Det faktum att just detta gymnasium valde att ställa upp, skulle kunna innebära

att dess lärare har ett särskilt intresse av att dela med sig av sina åsikter och eventuellt uttrycka kritik på ett sätt som andra skolor kanske inte skulle göra. Vi är medvetna om detta, men eftersom vi inte avser att generalisera våra resultat och dra slutsatser som t.ex. ”engelska gymnasielärare verkar tycka att...”, så ser vi det inte som ett stort problem. Liksom den studie som Silwa Claesson, docent i pedagogik, beskriver i *Lärares hållning* (2009), reser inte heller vår undersökning ”sanningsanspråk på samma sätt som en positivistisk studie” (s. 73). Förhoppningsvis hindrar detta dock inte uppsatsen från att skapa igenkänning eller väcka funderingar hos läsaren (ibid.). Vår plan var att tillbringa fem dagar på den engelska skolan och göra åtminstone fyra intervjuer, men ett för engelska förhållanden extremt vinterväder gjorde att vi endast kunde vara där tre dagar, eftersom skolan oväntat stängde. Vi hade då enbart gjort tre intervjuer. När vi kom tillbaka till Sverige igen försökte vi få in ytterligare minst en intervju via telefon eller mail, men på grund av att lärarna i fråga inte svarade när vi kontaktade dem, blev vi tvungna att nöja oss med tre intervjuer. I detta sammanhang vill vi påminna om att ”ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mera värda än ett flertal mindre väl utförda” (Trost 2005, s. 123).

När det gäller de svenska lärarna, hade vi för avsikt att intervjua lärare på flera olika typer av skolor, och vi började med att skicka mail, men fick inga svar. Givet den korta tidsperiod inom vilken examensarbetet ska färdigställas, utnyttjade vi istället våra kontakter för att få tag på intervjupersoner. De lärare vi slutligen har intervjuat arbetar alla på fristående gymnasieskolor. Vi är medvetna om att det skulle kunna kritiseras att vi inte har intervjuat lärare på någon kommunal gymnasieskola, men varje lärare i vår studie är behörig i sina ämnen och oavsett vilken typ av skola läraren undervisar på, måste han eller hon arbeta efter de nationella styrdokumentet.

Vi vill påpeka att vi främst har haft franska, spanska och tyska i åtanke, när vi har syftat på moderna språk. Engelska är givetvis också ett modernt språk, men eftersom de engelska lärarna av naturliga skäl inte undervisar i det på samma sätt som de svenska, har vi inte fokuserat på de svenska kursplanerna för de olika gymnasiekurserna i engelska i våra intervjuer.

Lärarna utlovades anonymitet före varje intervju, eftersom vi ville att de skulle känna sig så fria som möjligt när de uttryckte sina åsikter (jfr Denscombe 2009, s. 255). I denna uppsats har vi därför gett dem andra namn än deras egna. Nedan följer en beskrivning av lärarna:

- **Maria** är lärare i franska och svenska på en fristående gymnasieskola. Hon blev färdig lärare år 2000 men har nyligen gått två universitetskurser i språkdidaktik.
- **Erik** är lärare i spanska, svenska och tyska på en fristående gymnasieskola. Han tog examen 1993.
- **Susanna** är lärare i engelska och franska på en fristående gymnasieskola. Hon gick klart lärarhögskolan 1995 och har erfarenhet av det engelska skolsystemet, eftersom hon gått på en engelsk skola i ett afrikanskt land som barn.
- **Birgitta** är lärare i engelska och franska på en fristående gymnasieskola. Hon tog examen 1972 och är idag med i en ”referensgrupp” för språkundervisning på ett universitet.
- **Anne** är lärare i franska och engelska på ett ’sixth form college’. Hon har arbetat som lärare i 28 år och är ”manager”, det vill säga ansvarig, för språkavdelningen på skolan.

- **Javier** är lärare i spanska på ett 'sixth form college'. Han har genomfört sin lärarutbildning till största delen på ett spanskt universitet, men även på ett engelskt. Han har arbetat som lärare i spanska i drygt två år.
- **Nina** är lärare i tyska på ett 'sixth form college'. Hon är uppvuxen i Österrike men har studerat på både ett portugisiskt och ett engelskt universitet. Hon har arbetat som lärare i cirka tio år.

6.3 Genomförande

Vi valde att göra så kallade semistrukturerade intervjuer. Så här skriver Denscombe (2009): "Att tillåta de intervjuade att säga sin mening rent ut är ett bättre sätt att upptäcka saker i komplexa frågor och semistrukturerade [...] intervjuer har i regel 'upptäckt' mer än 'kontroll' som sin strävan." (s. 235). Alla intervjuer med svenska lärare gjordes innan vi reste till England. Intervjun med Maria var den första vi genomförde, och vi såg på den som ett slags provintervju, vars resultat vi ändå kunde använda sedan. Vi ställde inte frågorna om bedömning till henne under intervjun och ville därför komplettera intervjun med svar via telefon eller mail. Tyvärr fick vi dock inte svar på vår fråga. I England gjorde vi inte en motsvarande provintervju, men vi spelade in en mer samtalsliknande intervju med vår kontaktperson på det engelska gymnasiet, Anne, där hon svarade på flera av de frågor vi hade och även gav oss en hel del bakgrundsfakta om det engelska systemet. Senare gjorde vi ytterligare en intervju med henne där vi följde vår mall (se nedan). Vi hade med oss ett antal frågor som vi ville att lärarna skulle svara på, men vi lät svaren styra i vilken ordning frågorna kom och om det eventuellt krävdes följdfrågor. Beroende på hur de hade svarat, strök vi vissa frågor och naturligt nog besvarades vissa frågor utan att vi behövde ställa dem (jfr Johansson och Svedner 2006, s. 43). Vi började med att förklara syftet med vår studie och på vilket sätt svaren skulle användas. Lärarna fick också veta att de skulle få vara anonyma och att de inte var tvungna att svara på någon fråga. De fick möjlighet att komplettera skriftligen med något i efterhand, om de kände att de ville det. Intervjuerna inleddes med några "uppvärmningsfrågor". Denscombe (2009) tipsar dels om att börja med att fråga respondenterna om dem själva i största allmänhet, dels om att använda en "'utlösande' eller 'stimulerande' fråga, så att diskussionen kan gälla något konkret, istället för att man kastar sig in i abstrakta idéer" (s. 256).

Här är de frågor som vi ställde till de svenska lärarna:

Uppvärmningsfrågor:

- i. Hur länge har du arbetat som lärare? Hur länge har du undervisat i [språk]?
- ii. Var gick du din utbildning?
- iii. Har du jobbat på flera skolor? Om ja, vilka?
- iv. Visste du hur kursplanerna såg ut när du själv gick i skolan?

Huvudsakliga frågor:

1. Kursplaner:

- a. Vad är kursplanerna i moderna språk för dig? / Om jag säger ”kursplaner för moderna språk”, vad säger du då?
- b. Hur, rent konkret, förhåller du dig till/använder du kursplanerna?
- c. Påverkar kursplanerna undervisningen? Hur då?
- d. Vad är kursplanernas främsta funktion?
- e. Vad tycker du om kursplanernas utformning så som de ser ut idag? Hur skulle du vilja att kursplanerna såg ut?
- f. Hur ser du på kopplingen mellan språkforskning och de kursplaner för moderna språk som vi har idag?
- g. Kan du göra en jämförelse mellan tidigare kursplaner och de vi har idag? (Denna fråga ställdes enbart till Birgitta, eftersom hon var den enda med relevant erfarenhet.)

2. Läromedel:

- a. Använder du dig av läromedel?
- b. Anser du att de följer målen i kursplanerna?

3. Bedömning och nationella prov:

- a. Hur resonerar du kring bedömning? / Vad lägger du i ordet ”bedömning”?
- b. Hur ser du på de nationella proven för moderna språk?
- c. Utifrån vilka underlag sätter du betyg?
- d. Vilken betydelse har de nationella proven för slutbetygen?
- e. Motsvarar de nationella proven kursplanernas mål?
- f. Är de nationella proven ett bra mått på språkkunskaper?
- g. Borde de nationella proven vara obligatoriska?
- h. Borde de nationella proven rättas centralt?

Ja/nej-frågor följdes av frågor såsom ”Hur då?” eller ”Varför då?”.

Efter den första tidens research kom vi fram till att slutprov i moderna språk är det enda som avgör vilka betyg studenterna får på den engelska skola vi besökte. De engelska kursplanerna för moderna språk, som vi tagit del av, hänger tätt samman med dessa slutprov (jfr avsnitt 2.2). För att kunna göra relevanta jämförelser, ville därför även ställa frågor om de nationella proven till de svenska lärarna. Dessutom kände vi till de listor över läromedel som de engelska lärarna får från AQA, den ’examination board’ som skolan valt. Därför ställde vi även frågor om läromedel till de svenska lärarna.

Här är de frågor som vi ställde till de engelska lärarna:

Uppvärmningsfrågor:

- i. For how long have you worked as a teacher?
- ii. For how long have you worked at this college?

- iii. Where did you get your degree? / What is the name of the degree?
- iv. Did you know what the statutory guidelines were when you yourself went to school?

Huvudsakliga frågor:

A. Kursplaner:

1. What do you think about the specification for modern foreign languages?
2. What is the main focus of the specification?
3. How does the specification affect your work as a teacher/the teaching?
4. What is your personal opinion of the design of the specification?
5. If you could change the specification, what would it look like?
6. Have the statutory guidelines changed during your career as a teacher?

B. Läromedel:

1. What teaching materials do you use?
2. What do you think of the teaching materials?

C. Bedömning och slutprov:

1. What does the word "assessment" imply, in your opinion?
2. What is your opinion on the examinations designed by the AQA?
3. Do the examinations affect the teaching?
4. Do the results of the examinations show, in a satisfactory manner, what the student's knowledge of the language is?
5. What is the AQA's view on language learning, do you think? Does it agree with yours?
6. Would you like to have more control over the grading?
7. If you could change the system, would you still keep a final exam at the end?

Vi vill påminna om att 'specification' syftar på de engelska kursplanerna för moderna språk. På grund av att slutproven i moderna språk i England är obligatoriska och rättas externt, ställdes inte frågorna om centralrättning och provens obligatorium till de engelska lärarna.

Lärarna intervjuades var för sig i ett någorlunda avskilt utrymme på den skola där de arbetar, så att det blev möjligt att spela in dem. Man bör komma ihåg att denna kontext för intervjun kan ha haft en viss betydelse för det som har sagts. Dessutom kanske läraren "tänker sig [...] att hon som intervjuperson borde säga vissa saker för att en forskare nog vill höra just det" (Claesson 2009, s. 147). Eftersom lärare har en skyldighet att följa kursplanerna, finns det en viss risk att lärarnas svar är något "tillrättlagda". Det innebär dock inte att svaren inte är intressanta i sig. Steinar Kvale, professor i pedagogisk psykologi, skriver att det intervjupersonerna säger kanske inte uttrycker "'sanningen' om ett faktiskt förhållande" men det kan fortfarande "uttrycka sanningen om personens uppfattning om sig själv" (2009, s. 270). Detta är något vi har försökt ta hänsyn till i vår diskussion.

För att få ut så mycket som möjligt av intervjuerna delade vi upp arbetet på så sätt att Sara ställde frågorna och skötte inspelningen, medan Sofie antecknade och ställde eventuella frågor mot slutet. Vi ville spela in intervjuerna för att inte missa några formuleringar och för att lättare kunna analysera dem i efterhand.

Vi transkriberade intervjuerna efteråt och för detta använde vi oss inte av någon särskild metod. Kvale (2009) påpekar att det inte finns någon ”sann, objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form” och att det är mer konstruktivt att fråga sig: ”Hur ser den utskrift ut som lämpar sig för mitt forskningssyfte?” (s. 202-203). När vi ansåg att vi vid intervjuerna med lärarna kom ifrån ämnet till den grad att det som sades av uppenbara skäl inte var intressant för vår undersökning, transkriberade vi inte detta. Eftersom vi delade upp transkriberingsarbetet mellan oss, finns det en viss risk att vi inte har varit helt konsekventa vad gäller hur många ”hummanden” och ”fyllnadsord” som vi inkluderat. Ibland kan vi dock ha noterat att läraren tycks ha varit tveksam, road eller att han eller hon betonat ett visst ord särskilt mycket, och då har vi försökt visa detta vid transkriberingen. Detta är givetvis ett något godtyckligt förfarande. Men eftersom vi inte haft någon möjlighet, rent tidsmässigt, att sätta oss in i de rekommendationer som ges för transkribering, har vi alltså skapat egna principer, för att åtminstone undvika att ”data berövas en del av sin innebörd vid utskriften” (Denscombe 2009, s. 262). Efter eget huvud har vi sedan skapat ett slags layout som möjliggjort analys av intervjuinnehållet med hjälp av utskrivna dokument och färgpennor. Vi anser att det viktigaste för det slags studie som vi har utfört här, var att försöka förstå det väsentliga innehållet i intervjuvären, snarare än att analysera minsta språkliga detalj.

När vi skulle göra vår undersökning i den engelska skolan, gick vi in i intervjusituationerna som språklärare utbildade i Sverige, med allt vad det innebär av förförståelse och förväntningshorisonter (jfr Uljens 1989, s. 34). Trots att vi gjort omfattande research före avfärd, var det inte alltid självklart att följa med i de engelska lärarnas svar. Vi märkte snart att vår fråga om vad de tycker om kursplanerna även kunde ses som en fråga om vad de tycker om de nationella proven. Det var därför inte helt lätt att jämföra intervjumaterialet eftersom de engelska respektive svenska lärarna befinner sig i helt olika system och har skilda premisser att förhålla sig till.

För att sammanställa resultaten av våra intervjuer, sökte vi i transkriptionerna efter de avsnitt som motsvaras av tre huvudsakliga teman: kursplanerna, de nationella proven och bedömning. Vi bedömde att en uppdelning efter dessa teman skulle underlätta för läsaren att ta del av resultaten.

Kvale hävdar att det kanske ”inte är så viktigt med specifika analysverktyg om man har teoretisk kunskap om undersökningsämnet och ställer teoretiskt genomtänkta intervjufrågor” (2009, s. 254). Analysen genomförde vi därför genom att leta efter mönster i svaren, göra jämförelser och diskutera det som vi tyckte var intressant. Det kan dock finnas en risk att man vid en analys rycker citat ur dess sammanhang för att illustrera en poäng (ibid., s. 210). Vi har försökt ha detta i åtanke i vår diskussion.

6.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

En diskussion om reliabilitet och validitet väcker epistemologiska och ontologiska frågor till liv. Professor Jan Bengtsson hävdar att det bör redovisas vilka filosofiska antaganden som en undersökning utgår ifrån, så att ”forskaren kan ta ställning till dem och så att andra forskare ges möjlighet att granska dem” (2005, s. 35). Därför vill vi säga att vi anser att verkligheten är komplex och att man vid analys av ett fenomen eller ett uttalande bör ta hänsyn till dess kontext.

Jan Trost (2005) menar att det är ”en smula egendomligt att tala om reliabilitet eller tillförlitlighet vid kvalitativa intervjuer” (s. 112). Reliabilitet förutsätter nämligen bl.a. ”konstans”, som innebär att ”fenomenet eller attityden eller vad det kan vara fråga om inte ändrar sig” (s. 111). Eftersom ämnet för vår undersökning är lärares uppfattningar och åsikter, vilka kan ändras t.o.m. under loppet av intervjun, är det kanske därför inte fruktbart att tala om reliabilitet i detta sammanhang. En annan komponent hos reliabilitet är dock ”precision” och det handlar enligt Trost om att säkerställa att man har förstått ett svar (s. 112). Vi har i flera intervjuer formulerat frågor som liknar de vi redan ställt, för att kontrollera för oss själva att vi förstått det läraren ifråga har sagt.

I våra ögon äger denna studie validitet i det att vårt arbete är både ”förnuftigt” och ”försvarbart” samt undersöker det den vill undersöka (jfr Kvale 2009, s. 268 och s. 270), vilket framgår av redogörelsen i detta kapitel. Det hade möjligen varit önskvärt med ytterligare ett par intervjuer med engelska lärare, för att eventuellt få större bredd i svaren. Tyvärr omöjliggjordes detta av väderomständigheter. Man kan i detta sammanhang även tala om ”trovärdighet”. Trost (2005) uttrycker det som att ”jag måste kunna visa eller göra trovärdigt att mina data är insamlade på sådant sätt att de är seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen” (s. 113). Det är detta vi försöker göra i föreliggande metodavsnitt.

Som vi nämnt tidigare, gör vi inga anspråk på generaliserbarhet i vår undersökning. Vi tror snarare att studien har ett värde i sig (jfr Kvale 2009, s. 281), då den förhoppningsvis väcker frågor och funderingar samt ger uppslag till vidare forskning. Man kan hävda att alla människor generaliserar i olika utsträckning för att klara av sina liv. Likadant blir det upp till läsarna att själva generalisera utifrån det de läser i denna uppsats. Samtidigt har vi försökt att vara tydliga med att redovisa när vi uttrycker generaliserande åsikter i diskussionen kring våra resultat.

6.5 Etiska överväganden

Kvale (2009) skriver följande: ”Intervjuaren bör vara medveten om de potentiella etiska överträdelserna av intervjupersonens personliga gränser och kunna hantera den mellanmänniska dynamiken i intervjun.” (s. 48) Att diskutera en lärares personliga inställning till kursplaner skulle kunna uppfattas som ett känsligt ämne, i det att läraren faktiskt är bunden att följa styrdokumentet. Ingen av de lärare vi intervjuat har dock själv propat på att få vara anonym, utan flera av dem har till och med uttryckt att det inte spelar

någon roll. Detta har vi tolkat som att risken för att överträda ”intervjupersonens personliga gränser” inte har varit så stor. Som nämnts tidigare informerade vi givetvis ändå alltid lärarna före intervjuerna om att de skulle anonymiseras i undersökningen, för att de skulle känna sig mer fria i sina uttalanden. Risken med anonymisering är att en studie kan uppfattas som mindre öppen för kritik. Konfidentialitet kan med andra ord ”fungera som ett alibi för forskaren så att hon kan tolka [intervjupersonernas] uttalanden utan att bli motsagd” (Kvale 2009, s. 89). I den händelse någon skulle vilja lyssna på en intervju vi gjort i denna studie, finns det dock en möjlighet att fråga intervjupersonen i fråga om det går bra. Lärarens riktiga namn behöver ändå inte röjas, om han eller hon inte vill det.

7. Begreppsdefinitioner

För att underlätta för läsaren att följa med i de resultat vi redovisar i nästa avsnitt, följer här några begreppsdefinitioner:

AQA – står för Assessment and Qualifications Alliance och är den 'examination board' som valts av den engelska gymnasieskolan där delar av denna undersökning har utförts

awarding body – se 'examination board'

CEFR – står för *Common European Framework of Reference for Languages* (jfr 'GEFR')

coursework – ett slags intern bedömning av typen uppsats eller projekt, som tidigare var del av bedömningen i moderna språk på den engelska gymnasieskolan

examination/exam board – en fristående instans som svarar inför QCDA; konstruerar 'specification' samt slutprov och står även för rättningen av dessa liksom betygsättning

examinations/exam papers – se 'slutprov'

GEFR – står för *Gemensam europeisk referensram för språk* (jfr 'CEFR')

kursplaner – i denna uppsats syftar 'kursplaner' dels på den engelska 'specification' som gäller för franska, spanska och tyska, dels på de svenska kursplanerna, *Kursplaner 2000*, för moderna språk

nationella prov – de *svenska* standardiserade, nationella prov som Skolverket ansvarar för

QCA/QCDA – den engelska ungefärliga motsvarigheten till den svenska myndigheten Skolverket

specification – i denna uppsats syftar 'specification' på de engelska kursplanerna för moderna språk

slutprov – de *engelska* standardiserade prov som AQA ansvarar för och som avgör de engelska elevernas slutbetyg i moderna språk

8. Resultat

Denna resultatdel är uppdelad efter frågeställningarna som återfinns under Preciserat syfte (avsnitt 5). Vi inleder med de frågor som rör de engelska och svenska lärarnas uppfattningar gällande kursplanerna. Därefter redovisar vi deras svar vad gäller de nationella proven respektive slutproven, för att sedan fortsätta med en redogörelse för deras resonemang kring bedömning. Avslutningsvis sammanfattar vi de resultat vi kommit fram till. De numrerade frågor vi hänvisar till i denna resultatdel, syftar på de frågor vi ställde till de svenska respektive de engelska lärarna i intervjuerna och står att finna numrerade i metoddelen (avsnitt 6.3).

8.1 Kursplanerna

I detta avsnitt redovisas inledningsvis de svenska och engelska lärarnas uppfattningar kring kursplanernas huvudsakliga funktion, utformning och innehåll. I England kan läromedel sägas gå hand i hand med de engelska kursplanerna (se avsnitt 2.4), vilket inte är fallet i Sverige. För att påvisa denna skillnad, redogörs även för lärarnas svar vad gäller läromedel i detta avsnitt. Därefter tar vi upp de svenska lärarnas åsikter kring hur kursplanerna påverkar undervisningen. Anledningen till att de engelska lärarnas uppfattningar om detta inte nämns här, är att de inte går att separera från hur de anser att slutproven påverkar undervisningen. Vissa svar som har inordnats under avsnitt 8.1.1 skulle säkerligen även kunna passa under avsnitt 8.1.2.

8.1.1. Hur förhåller sig några engelska och svenska lärare som undervisar i moderna språk till kursplanerna?

När vi ställer frågan till de svenska lärarna om vad kursplanerna i moderna språk är för dem (fråga 1a.), får vi svar som är snarlika. Enligt Susanna, som arbetat som lärare i cirka femton år, utgör kursplanerna en "grundplåt" eller "färdriktning". De anger "vad man bör betona" i undervisningen. Birgitta, som har längst erfarenhet av läraryrket utav de lärare vi har intervjuat, säger att de är något hon "utgår ifrån" eller en "grundstomme", varefter man kan göra en grovplanering. Erik har arbetat ungefär lika länge som Susanna och kallar kursplanerna ett "ramverk". Maria är den av lärarna som nyligen har gått universitetskurser i språkdidaktik. Hon ser kursplanerna som "ett slags målbild" som alltid finns där "i bakgrunden" och som ett "rättesnöre". Hon betonar även att de är juridiska dokument som anger "vilka mål som eleverna ska uppfylla när kursen är slut" och att det är hennes uppgift att "lotsa dem mot det".

Vad gäller kursplanernas utformning (fråga 1e.), uttrycker tre av de fyra svenska lärarna att det finns en nackdel med denna. Erik och Susanna menar att det kan vara ett problem för eleverna att kursplanerna inte är "konkreta":

Det är rätt abstrakt och eleverna tycker det är rätt svårt att förhålla sig till det. (Erik)

De är ju på många sätt ganska ospecifika. /.../ I diskussioner med elever så kan det ju ibland bli lite otydligt och de kan tycka att 'varför ska vi göra det här, står det i kursplanen?'. Att det hade varit skönt att kunna säga lite specifikare, att 'jo, exakt detta står'. (Susanna)

Även Maria uttrycker att kursplanerna är "vaga" och att detta kan vara ett problem, framför allt för eleverna:

För det är ju väldigt många ord som man undrar 'jaha, vad menar de med det, vad betyder de här olika nyanserna?'. /.../ För elevernas skull, så är det ju ett problem.

Det kan dock också vara ett problem om man inte har diskuterat kursplanerna under sin utbildning till lärare, menar Maria. Hon önskar att hon hade fler tillfällen att diskutera kursplanerna, men även pedagogik och metod, med andra lärare. I ett sammanhang där vi frågar Maria vilken kursplanernas främsta funktion är (fråga 1d.), framför hon synpunkten att "lika många lärare, så finns det tyvärr lika många kursplaner". Eftersom de svenska kursplanerna är inriktade mot kvalitéerna i det eleverna gör, så blir det inte mätbart på samma sätt som med vissa andra kunskaper, säger hon. I och med detta gör varje lärare sin egen tolkning av betygskriterierna, vilket hon tycker är problematiskt. Samtidigt påpekar hon att hon hellre jobbar "med mål som talar om kvalitét" än mål "som handlar om att bocka av ett stoff eller moment". När vi frågar Erik om vad han tycker om kursplanernas utformning, jämför han dem med motsvarande styrdokument i Frankrike och Tyskland, vilka han beskriver som "extremt detaljerade". Även om han inte önskar att de svenska kursplanerna såg ut på samma sätt som i dessa länder, menar han att något borde göras åt "likvärdigheten i ett perspektiv med hela Sverige":

Jag tycker att staten måste tydligare ta ett ansvar och säga att 'det här måste man ha med sig'. Och lägger man på enskilda att bestämma det, då är det inte så enkelt./.../ Jag tycker nog kanske att det vore lite bättre att man inte skulle behöva tolka, utan det skulle vara lite tydligare.

Han ser dock en fördel i det att "man kan bestämma rätt så mycket själv". Birgitta nämner inte några nackdelar alls med kursplanerna. Hon säger att "med de målrelaterade betygen så har det blivit en större tydlighet i vad man förväntas att kunna". På frågan om hon kan göra en jämförelse mellan tidigare kursplaner och de vi har idag (1g.), säger hon att hon inte kommer ihåg hur de tidigare såg ut. Istället jämför Birgitta dagens kursplaner med de nya som introduceras under år 2011 (jfr avsnitt 1 & 3.1), varemellan det är "väldigt liten skillnad". Även om Maria säger att kursplanerna är "vaga", enligt ovan, menar hon att detta är bra, eftersom det ger "utrymme för kreativitet" och "en viss frihet". Susanna, som gått i en engelsk skola i ett afrikanskt land, poängterar också att de ger "stor frihet", vilket hon anser vara viktigare än att de är "ospecifika".

Som vi nämnt i avsnitt 3.1, har *Kursplaner 2000* för moderna språk i hög grad influerats av *Common European Framework of Reference, CEFR* (1998, på svenska: *GERF* 2009). Tre av de fyra svenska lärarna nämner dessa riktlinjer spontant i intervjuerna. Maria säger att hon använt sig mycket av *CEFR*:

Jag tycker att de är lättare att titta på och prata med eleverna om [i jämförelse med kursplanerna]. Jag gjorde någon slags översikt för kurserna, någon slags lokal kursplan, där jag tittade ganska mycket på dem. Och de [eleverna] hade lättare att ta åt sig det. Det tyckte jag var bra.

Birgitta, som sitter med i en referensgrupp för språklärare på ett universitet, berättar att hon utgår mycket från stegen i "den här blå boken" [GERF 2009] och Susanna nämner att hon upplever att de läromedel som hon använt ligger "nära de här gemensamma europeiska riktlinjerna". Erik refererar inte till *CEFR* eller *GERF*, men när han får frågan hur han ser på kopplingen mellan språkforskning och kursplanerna (1f.), lyfter han fram kursplanernas betoning av kompetenser; "läsa, tala, höra och skriva", samt av att "man ska ta sig fram med språket". Som vi sett motsvarar detta väl vad *CEFR* lägger fokus på. Vi ställde inte frågan om kopplingen mellan språkforskning och kursplanerna till Birgitta, Maria eller Susanna, då vi ansåg att den låg något utanför vårt huvudfokus.

Det går inte att skilja de engelska lärarnas inställning till kursplanerna från deras åsikter om slutproven, eftersom dessa är så tätt sammanflätade, ja till och med förutsätter varandra (se avsnitt 2.2). Javier säger dessutom att "it's more relevant the exam they [AQA] have, rather than the specifications". De engelska lärarnas svar präglas av detta förhållande, vilket blir synligt i de resultat vi redovisar i detta avsnitt. Vi återkommer till slutprovets påverkan på undervisningen nedan, då vi mer i detalj beskriver hur de engelska lärarna förhåller sig till dessa.

I fråga om hur de engelska lärarna ställer sig till *innehållet* i kursplanerna (och slutproven) (A4.), går meningarna isär till viss del. Nina har arbetat som lärare i cirka tio år. Hon tycker att själva idén om en "package of a course" inte är dålig i sig, eftersom det ger läraren mycket att jobba med. På frågan om vad hon anser om kursplanerna (A1.), nämner hon genast de läromedel som är sammankopplade med dessa. I och med att innehållet i kursplanerna är liktydigt med innehållet i slutproven, antyder Nina att läraren i princip är tvungen att följa dem och därmed även använda det material som "rekommenderas" (jfr avsnitt 2.4), för att eleverna ska få "the really good grades", vilket hon ibland upplever som frustrerande:

I think you are very much led to follow it. That restriction on it is perhaps a bit frustrating sometimes.

Hon anser att 'AS'-delen i kursplanerna är "a bit boring" och säger att hon inte är "a massive fan of the book", eftersom materialet kan vara svårt att undervisa utifrån. 'A2'-delen är däremot "quite good", enligt Nina, även om den lägger för stor vikt vid vissa "topics" – de ämnesrubriker som måste ingå i undervisningen (se avsnitt 2.2). Även Javier, som endast arbetat som spansklärare i ett par år, tar i intervjun tämligen omgående upp de läromedel som hänger ihop med AQA:s kursplaner. Till en början uttrycker han att det är ett bra och användbart material:

AQA provide this book, really good resources I have to say. All the resources are there for us to use. And it makes it really useful.

Lite senare i intervjun hävdar han att det han främst vänder sig emot är hur kursplanerna omsätts i läromedel. Han har tidigare studerat antropologi och nämner det avsnitt i materialet som handlar om rasism som exempel. Enligt Javier kan detta avsnitt inte ha skrivits av en antropolog:

Who is designing these resources? /.../ The idea can be very good /.../, but you have to do it with a little bit of quality.

Liksom Nina menar Javier att det emellertid är bäst att använda dessa läromedel om man vill ha bra resultat på slutproven, även om han säger att han inte skulle använda sådana som han verkligen ogillar. Anne är äldst av de tre engelska lärarna och har arbetat som lärare i 28 år. Även hon går in på aspekten med läromedel. Hon säger att det finns delar av materialet som lärarna ”verkligt hatar” men att de ändå är tvungna att vara medvetna om vilket material som finns, eftersom det visar vad examinatorerna lägger vikt vid. Med tiden blir man dock mer säker:

But now that we're confident, and we've been through the cycle, and we think 'ok, yes we know they've got to learn that, but they can get it through this', so we're sort of freer to adapt.

Javier verkar vara överens med Anne i detta och nämner även han vikten av självförtroende:

The more confident you feel about it, you can teach the same course for a few years, it's about confidence. I think, after a few years, I will probably use far more other resources.

När vi frågar Nina om hon tar in annat material i undervisningen, säger hon att hon försöker få in mer autentiskt sådant:

I think it's very interesting and that's why I bring a lot of that sort of material into the classroom, to relate it to real life, other than it just being artificial.

Hon påpekar dock att man som lärare ändå är bunden till ämnesrubrikerna i kursplanerna (se avsnitt 2.2), eftersom de ingår i slutproven, vilket nämnts ovan. Samtidigt menar hon att ”they're not bad topics”.

Av de svenska lärarna är det endast Maria som självmant tar upp frågan om läromedel. Hon säger att man kan ha en lärobok som ”en ryggrad i kursen”, vilket dock inte ”behöver vara en garanti för att man jobbar mot målen”, men hon tror att många lärare upplever det så. Eleverna vill gärna ha en lärobok också, menar Maria. Även Erik och Susanna använder sig av läroböcker, främst på steg ett och två. Erik tror att eleverna behöver dem som en ”ram”. Birgitta säger också att hon följer läromedel i större utsträckning på de lägre stegen, ”för då vet man att man får med alla bitarna”. Hon påpekar även att ”trots allt har ju läromedelsförfattarna lagt ner otroligt mycket arbete på att täcka in de saker som ska ingå, så jag utgår alltid ifrån ett läromedel”. Hon lägger dock till att hon inte följer läromedlen ”slaviskt”.

Trots de restriktioner som den engelska läraren Nina lyfter fram ovan, tycks hon vara positivt inställd till kursplanerna i sig, eftersom hon menar att det övergripande målet (se fråga A2.) är att eleverna ska kunna kommunicera muntligt på målspråket:

I think it's actually on balance. It's not a bad specification. /.../ Obviously they [AQA] want students to be able to converse, to talk in foreign language about certain topics and I do think they manage to achieve that by the end of year two. It's amazing what students can say, and I think it works. /.../ You get some amazing linguists here, you know.

Javier tycks vara av en annan åsikt när det gäller elevernas kommunikativa kompetens, varmed han i intervjun enbart verkar syfta på förmågan att uttrycka sig muntligt. När eleverna ska göra den muntliga delen av ett prov, får de välja en ämnesrubrik, 'topic', som de ska tala kring i 15 minuter. Javier hävdar att eleverna lär sig det de ska säga utantill och därför blir

provresultatet inte rättvisande. Deras "ability to engage in a conversation is very limited". Själva idén med kursplanerna tycks han dock inte vara kritisk emot, även om han tycker att dokumenten är vaga:

The thing is that the specification is very vague. As a general specification I wouldn't be very critical. The idea is nothing to be critical with.

I kontrast till detta står Annes åsikter. Hon är ansvarig för språkavdelningen på det engelska gymnasiet och när hon får frågan om sin inställning till kursplanerna (A1.) har hon inget positivt att säga:

I don't think they're any good. I think they're much too prescriptive. They are didactic. Sometimes they are inappropriate for the age group. It feels like you've got a bunch of old people trying to anticipate what they think young people will be interested in and I don't think they get it right. /.../ I think they're rubbish. They're not valuable, they're not useful, they don't help us, they don't help the students. They're confusing.

De som konstruerar de engelska kursplanerna vet inte vad som passar eleverna, enligt Anne. De fyra färdigheterna, 'listening, reading, writing and speaking', finns visserligen med, som Anne påpekar, men när vi frågar henne om vilket som är kursplanernas huvudsakliga fokus (A2.), vilket skulle kunna tolkas som den övergripande språksynen, menar hon att något sådant inte finns och tillägger:

They're stuck on the idea of topics, and the topics that you have to attach to them. /.../ It's a kind of smearing across all sorts of different things. /.../ I don't think it's clear what the overall aims are.

Som vi nämnt ovan, anser Nina att det övergripande målet är att eleverna ska kunna kommunicera muntligt på målspråket. Javier ger inget tydligt svar i den frågan. På frågan om Anne tycker att AQA:s uppfattning om hur man lär sig språk överensstämmer med hennes egen (C5.) svarar hon så här:

I don't know. Ironically, it probably doesn't. As individuals they probably hanker after what you would think of a sort of a broad and true education [ohörbart], that people can be inspired by and have a desire to learn and sort of develop. /.../ I'm not sure [if I can] answer that. It certainly doesn't come through in the specifications that they have the same idea as me about what language learning is. But they might have.

Enligt Anne är det alltså inte tydligt i kursplanerna vad som är AQA:s syn på språkinläring (eller språklärande). Vi ställde även denna fråga (C5.) till Javier, varvid han uttryckte att vissa aspekter är bra, men att han inte tycker att vissa andra inte är förenliga med den kommunikativa ansatsen, varmed han menar förmågan att kommunicera muntligt. Till Nina ställde vi inte frågan alls, men eftersom hon tycker att slutproven i huvudsak är väl utformade, kanske detta innebär att hennes syn på språkinläring stämmer överens med AQA:s.

8.1.2 Hur anser lärarna i vår undersökning att kursplanerna påverkar undervisningen?

När vi ställer frågan om hur kursplanerna påverkar undervisningen (fråga 1c.) till den svenska läraren Susanna, lyfter hon fram den kommunikativa språksynen:

De styr ganska mycket innehållet. /.../ Jag menar, de lyfter ju fram den kommunikativa aspekten, så det är förstås någonting som blir helt centralt i undervisningen.

Erik uttrycker inte att kursplanerna styr över lektionsinnehållet på samma sätt som Susanna, men även han lyfter fram kursplanernas betoning av ”förståelse och kommunikation”:

I det dagliga arbetet påverkar [de] egentligen inte särskilt mycket. /.../ Men eftersom jag vet ungefär vad kursplanen innebär, så sätter den ju också ungefär ramen. /.../ Och förståelse och kommunikation, i olika former, poängteras mycket mer än grammatiska kunskaper. På det viset påverkar de ju, inte på varje undervisningstimme, utan mer långsiktigt över en kurs, vad man ska lägga vikten på.

Vi ställde inte frågan om hur kursplanerna påverkar undervisningen till de svenska lärarna Maria och Birgitta, då vi vid intervjutillfället ansåg att de svarade på detta via de andra frågorna. I efterhand anser vi att det hade varit värdefullt att få direkta svar på frågan om kursplanernas påverkan på undervisningen, eftersom det hade varit intressant att se om lärarna då möjligen hade formulerat sig annorlunda.

När vi ställde frågan om kursplanernas påverkan på undervisningen (A3.) till de engelska lärarna, visade det sig att denna fråga även kunde tolkas som gällande slutprovets påverkan på undervisningen, av tidigare nämnda anledningar (se avsnitt 2.2). Därför väljer vi att redovisa de engelska lärarnas svar i följande avsnitt, som rör både de svenska och de engelska lärarnas förhållande till de nationella proven respektive slutproven.

8.2 De nationella proven och slutproven

Under de två underrubrikerna i detta avsnitt redogör vi först för de svenska lärarnas svar och sedan för de engelska lärarnas. Flera av svaren under 8.2.1 går förmodligen även att inordna under rubrik 8.2.2. Vi ställde frågor till de engelska lärarna som gick ut på om de skulle vilja förändra det engelska systemet. Svaren var dock svåra att tolka och därför avstår vi från att redovisa dem här.

8.2.1. Hur förhåller sig lärarna i vår undersökning till de svenska nationella proven respektive de engelska slutproven?

Efter att ha tagit del av och analyserat de fyra svenska lärarnas svar på intervjufrågorna utkristalliserar sig vissa mönster kring deras syn på de nationella proven i moderna språk. Samtliga fyra har en positiv inställning till dem, vilket visar sig på olika sätt:

Jag tycker att de är bra, det måste jag säga. Jag tycker de är väl utformade. (Susanna)

/.../ uppgifterna tycker jag kan vara ganska trevliga också, den här mixen av produktion och reception och så. (Maria)

Eftersom de svenska nationella proven i moderna språk inte är obligatoriska på gymnasienivå är det upp till varje lärare att bestämma om hon/han vill använda sig av dem. På frågan om de tycker att de ska vara obligatoriska (3g.), svarar tre av de fyra lärarna ja. Den enda som svarar nej är Maria, vilket hon motiverar så här:

Nej nationella proven ska inte vara obligatoriska. Många lärare tenderar att undervisa för nationella proven och det blir konstigt.

När vi frågar de svenska lärarna om de anser att de nationella proven överensstämmer med kursplanerna för moderna språk (3e.), samt är ett bra mått på språkkunskaper (3f.), svarar de alla jakande. Erik tar tidigt i intervjun upp sambandet mellan de nationella proven och kursplanerna:

Gör man det som står i kursplanerna ger man eleverna rimliga möjligheter att prestera bra på det nationella provet och presterar man bra på det, då tycker jag samtidigt att man har gjort ungefär vad det står i kursplanerna. (Erik)

Även Birgitta nämner självmant de nationella proven i samband med att hon svarar på frågan om kursplanernas utformning (1e.). Utav de svar vi fick kan man utläsa att samtliga de intervjuade svenska lärarna ser en stark koppling mellan de nationella proven och kursplanerna.

I olika sammanhang i intervjuerna, beskriver tre av de svenska lärarna vilken funktion de nationella proven fyller. Maria förklarar att de fungerar som ”ett kvitto” eller en ”bekräftelse”; Susanna säger att de fungerar som ”en kvalitetssäkring” och Erik benämner dem som ”likriktare”. Ett mönster som man kan ana i allas svar är att de nationella proven skapar något slags trygghet för läraren, speciellt i samband med betygsättningen, vilket uttrycks på följande vis av Birgitta:

Det har känts väldigt tryggt att ha de nationella proven för att veta att man ligger rätt med betyg. (Birgitta)

Vad gäller vilken betydelse de nationella proven har för slutbetygen (3d.), var det svårt att få ett entydigt svar från intervjupersonerna. Det är bara Susanna som formulerar sig som att de väger 30 % för slutbetyget. På det sätt Maria uttrycker sig, skulle man kunna tolka det som att de inte har så stor betydelse för slutbetyget:

Ja, det kanske mer har varit ett kvitto på ’ja det var så som jag trodde’, mer så, en bekräftelse.

Hon nämner också att hon inte alltid använder sig av dem och att de inte är något ”självändamål”. Hon poängterar dock att de har en motiverande effekt på eleverna. Birgitta, som, vilket vi nämnt tidigare, är med i en referensgrupp för språklärare på ett universitet, understryker att ”de absolut inte är samma sak som slutbetygen”. Emellertid poängterar hon att det är ”ett stort tungt färdighetsprov” som måste vägas in och att det vore konstigt om ett sådant prov aldrig kunde sänka betyget. Erik säger att ”det är ett prov av många andra bedömningsgrunder” och att ”ibland tycker jag man kan säga att det avgör, ibland kan man säga att det inte alls avgör”. Han påpekar att de nationella proven är speciellt betydelsefulla när det står och väger mellan två olika betyg.

En fråga som vi ställde till intervjupersonerna var om de tycker att proven ska rättas centralt (3h.). Två av de fyra lärarna tycker inte det. Den enda som svarar helt klart ja på den frågan är Susanna, som säger att ”det vore det allra bästa givetvis”. Men hon påpekar också att det inte är lätt att lösa rent praktiskt och att det finns nackdelar med centralrättning. Den nackdel som hon lyfter fram är att det skulle ta alltför lång tid att få resultaten. Susanna berättar också att hon har egen erfarenhet av centralrättning, eftersom hon gått i engelsk skola i ett afrikanskt land. Maria ser både för- och nackdelar med att proven rättas centralt:

Om de blir obligatoriska kan jag se vinster med att man inte rättar sina egna prov. Likvärdig bedömning och så vidare. Fördelen med att rätta sina egna prov är att man får tillfälle att reflektera över elevers styrkor och svagheter på ett annat sätt.

Erik menar att det skulle bli för komplicerat att ha centralrättning. Han nämner också att ”lärarjobbet bygger på någon form av ärlighet” och att de nationella proven är ”extremt tydliga”, vilket man skulle kunna tolka som att centralrättning inte är nödvändigt. Birgitta är orolig över att man skulle göra förenklingar om de nationella proven centralrättades:

Jag är rädd för att om man skulle centralrätta dem så skulle man säkert införa större förenklingar i dem för att de skulle bli mera snabbrättade. Den risken finns ju alltid när det ska bli sådana stora apparater och då tänker jag på de här stora körkortsproven, som under en lång period var så urbota dåliga bara för att de skulle vara så lätta att rätta. Och då tror jag att risken finns att en del av de öppna delarna försvinner. Jag tror att det är viktigt att man istället verkligen diskuterar och byter uppsatser med varandra och så vidare.

Samtliga engelska lärare som vi har intervjuat pratar om att de känner ”pressure”, då deras arbete kan sägas gå ut på att se till att eleverna får så bra resultat som möjligt på slutproven. Skolan är konkurrensutsatt och ’league tables’ är ett begrepp som återkommer i flera sammanhang under vår vistelse där. Det är tabeller som sammanställer vilka resultat elever har fått i olika ämnen på olika skolor, för att underlätta jämförelser. Det finns även ’national benchmarks’ som är ett slags statistiska normer eller riktmärken för skolorna att förhålla sig till när det gäller betyg. Som vi nämnt tidigare, är Anne ansvarig för språkavdelningen på den engelska gymnasieskolan. När hon resonerar kring bedömning i allmänhet (se fråga C1.) kommer hon in på det brittiska systemet som tillmäter prov en sådan central betydelse:

In the UK, everything is over-assessed. But it almost feels like it’s a cosmetic exercise – ‘We’re going to test the children at seven, we’re going to test this, assessment, assessment, assessment’. All the way through. /.../ The teachers /.../ feel forced into the situation by pressure from management, which is pressure from... It just goes further and further out – from the inspectors, from the government – all applying the government policy, to show the public that you are getting the right statistics. That you’re at the top of the league tables, that all your statistics are good. So, rather than thinking about individual students and individual needs, you’re just channelling them through: ‘Right, what are we going to do to make sure more students pass?’ That’s when you get sloppy stuff done, that you get people rote learning, you get people learning by heart.

Anne menar att den vikt som läggs vid bedömning i brittiska skolor bidrar till att lärare känner press från alla håll att ”statistiken” ska se bra ut. Fokus på bra resultat överskuggar betydelsen av individuella elevers behov och får som konsekvens att elever lär sig saker innantill.

Även om Javier och Nina också uttrycker att de känner sig pressade av att eleverna måste få så höga betyg som möjligt, uttalar de inte kritik på samma sätt som Anne. Javier säger visserligen att han är kritisk till slutproven, vilket vi av sammanhanget har tolkat som att han är kritisk till det sätt på vilket proven används, men att han ändå kan se fördelar med dem. På direkt fråga om vilka dessa fördelar är, får vi dock inget klart svar. Vid ett annat tillfälle visar han sig vara skeptisk till själva utformningen av slutproven, vilket vi nämnt ovan (avsnitt 8.1.1). När vi ber Nina berätta vad hon anser om proven (fråga C2.), tycks hon vara osäker på vad hon ska svara. I detta sammanhang bör nämnas att frågan ”vad anser du om slutproven?” kan tolkas på flera sätt. Det är egentligen oklart om frågan syftar på systemet med slutprov som direkt avgörande för slutbetygen, själva utformningen av proven eller kvalitén på proven. Till Nina ställde vi följdfrågan om slutproven visar vad eleverna kan (C4.), varvid hon svarade jakande samt lade till: ”I don’t think they can distort that.”, det vill säga att hon inte

tror att de [examinatorerna] kan förvränga resultaten. Anne ställer sig inte enbart frågande till själva det brittiska systemet, utan uttrycker tidigt i intervjun tveksamheter kring det sätt varpå proven rättas. Hon berättar att lärarna har tillgång till så kallade "mark schemes" som anger hur de olika delarna av proven rättas. Annes omdöme om dessa är att de inte är "tight enough". Hon efterlyser därför bedömningskriterier som är "totally and utterly transparent". Lärarna får tillbaka de prov som eleverna skrivit, så att de kan granska dem och Anne påpekar att hon och de andra lärarna då måste skicka tillbaka prov till AQA för omrättning "very often". Inte sällan visar det sig att proven faktiskt har rättats fel, eller rättats på ett sätt som enligt Anne är "debatable":

They've got a very sort of narrow thinking that is just not allowing for students to just show intelligence and knowledge of the language. They can be very, very bright, have worked very, very hard, but unless they jump through the hoops that have been decided... [avslutar inte meningen]

Vi tolkar hennes svar som att elever kan vara mycket intelligenta, ha goda språkkunskaper och ha arbetat mycket hårt, vilket de emellertid inte alltid har möjlighet att visa på slutproven, då de måste svara precis så som examinatorerna vill för att få bra resultat. Anne uttrycker också kritik mot examinatorerna:

I think the power of the exam boards is beyond acceptable. If they were reliable, if we had faith in them that they got it right, the grading, then that would be fine. But we've completely lost faith in them. The standard of the oral examiners that come now is sometimes pathetic. We've had people whose French is not good enough. We've had students with better French.

Enligt Anne är det alltså oacceptabelt att 'examination boards' har den makt de har. Hon hävdar att hon inte hade haft samma invändningar om hon kände att hon kunde lita på dem. I dagsläget är dock "standarden" på framför allt de examinatorer som har hand om den muntliga provdelen ibland "patetisk", eftersom de inte talar målspråket tillräckligt bra.

8.2.2. Kan man av lärarnas svar utläsa att, och i så fall hur, lärarna anser att de nationella proven respektive slutproven påverkar undervisningen?

De engelska lärarnas arbete påverkas av det faktum att slutproven är det enda som avgör elevernas slutbetyg, vilket blir synligt i följande uttalanden:

What we do is preparing students for an exam. That's what we do basically. (Javier)

You're teaching them how to pass a test, you're not educating them. (Anne)

We work very much towards the exams, so we're quite pressurised in that respect, I think. (Nina)

Att slutproven påverkar undervisningen, och även hur, framkommer dock inte endast av dessa svar, utan även i de svar som ges i föregående avsnitt, liksom i avsnitt 8.1.1 ovan, som berör de engelska lärarnas uppfattningar kring kursplanerna.

Vi frågade inte de svenska lärarna om de anser att de nationella proven i moderna språk påverkar undervisningen. Två av de fyra svenska lärarna nämner dock självmant att de nationella proven har en sådan påverkan:

Nationella provet är inte allt men det lägger ändå någon form av linje som man ska förhålla sig till /.../ och så får man ju försöka anpassa alla sina prov, uppgifter och lektioner därefter. (Erik)

Sedan har man ju nationella prov på både steg 2 i franskan och i engelska A och B. Det klart det påverkar hur man lägger upp arbetet. (Birgitta)

Utifrån de svar som redovisas under föregående avsnitt, 8.2.1, förstår man dessutom att de svenska lärarna ser en naturlig koppling mellan de nationella proven och kursplanerna. Om kursplanerna påverkar undervisningen kan man därför i viss mån hävda att även de nationella proven gör det.

8.3 Bedömning

Detta avsnitt är uppdelat efter frågeställningarna som rör bedömning. Vi frågade både de svenska och de engelska lärarna hur de ser på bedömning (fråga 3a. och C1.). Dock frågade vi inte specifikt om formativ respektive summativ bedömning eftersom vi ville se om de självmant använde sig av dessa termer. Därför redogörs det mesta av vad lärarna själva tar upp om formativ och summativ bedömning i avsnitt 8.3.1. som handlar om bedömning i allmänhet.

8.3.1 Hur ser lärarna i vår undersökning på bedömning i allmänhet?

Den engelska läraren Anne uttrycker sig så här på frågan om vad ordet bedömning innebär för henne:

To me, it's about double-checking that each person has understood what they need to know. That's on the sort of classroom level of assessment, it's about some kind of activity that checks that the students have got what they need to have understood and be able to do. Which, I think, it's a sort of gaging, different to testing. Which, to me, the word testing has a sort of 'I'm going to catch you out' kind of feel to it. Whereas, if you use proper assessment for learning, it should be in every classroom, all the time, that, you know, you're constantly asking questions, that, not just 'have you understood?', because obviously that doesn't check anything, but asking questions that ensure that you know that it has been understood.

För Anne innebär bedömning alltså att dubbelkolla att varje elev har förstått det som han eller hon behöver kunna. Hon skiljer här på testning och bedömning för lärande, varav det sistnämnda enligt hennes åsikt ska ske hela tiden, i alla klassrum.

När Nina får frågan om vad bedömning betyder för henne förklarar hon det som att det både är "continuous assessment throughout the year, as well as at the end of the year, with exams and all that". Hon säger att lärarna på skolan har blivit mycket mer fokuserade på bedömning och på att ge feed-back:

We're trying to be much more focused on assessment, just to give feed-back to students to tell them what they need to do, to give them feed-back about what they need to catch up with if there are some gaps in their knowledge.

Hon fortsätter med att säga att de använder så kallade 'mock exams', som skulle kunna översättas som en form av övningsprov för att bedöma hur eleverna ligger till. Hon ger också en motivering till varför de gör det:

We all try to continuously assess students' performance, because we are bound by achieving high. We're very much forced to think about this all the time /.../

Ninas säger alltså de konstant bedömer elevers prestationer eftersom de är pressade att få toppresultat på slutproven och känner sig tvingade att tänka på det hela tiden.

Javier vet inte hur han ska svara på frågan om bedömning (C1.), så vi ställer om den genom att fråga hur han bedömer sina elever. Han säger att bedömningen måste reflektera "the looking down and the looking forward", vilket skulle kunna tolkas som att bedömning måste syfta både bakåt och framåt. Han säger också att han försöker få eleverna att bedöma sig själva och fortsätter:

The other part is about the results. You have this system where you have to enter the assessments you do, so the parents can go there and access. That's the other part of the assessment that is more like register.

Här syftar Javier till registrering och pappersarbete. Han nämner också "results" vid ett annat tillfälle då han jämför resultat och process:

That's the first thing when you get some training in language teaching is the importance of the process rather than the results and then you get a job and the most important [thing] is the results. It doesn't really matter what you do as long as you get an A.

I samband med att Erik, Birgitta och Susanna får frågan om hur de ser på bedömning nämner alla tre de nationella proven. Birgitta och Susanna talar om andra prov än de nationella, både muntliga och skriftliga. Susanna uttrycker sig så här om vad som är viktigt kring bedömning:

Och sedan tycker jag ju att det är viktigt, rent allmänt sett, att prov och bedömning baseras på alla de fyra färdigheterna eftersom alla fyra färdigheterna lyfts fram i kursplanen.

Så här svarar Birgitta på frågan om utifrån vilka andra underlag hon sätter betyg:

Jag har fem andra rätt tyngre uppgifter. Jag har tre bokrapporter till exempel. Jag har två andra egna prov som jag konstruerar.

Erik säger i samband med att han får frågan om hur stor del de nationella proven har i slutbetygen att "det är ett prov av många andra bedömningsgrunder". Det är dock oklart vad dessa andra bedömningsgrunder är. Utifrån Birgittas, Eriks och Susannas svar på intervjufrågorna kan man se att alla tar upp olika typer av prov när de resonerar kring bedömning. Eftersom vi gjorde en provintervju med Maria ställde vi inte frågan om bedömning till henne vid det tillfället, då vi ännu inte hade bestämt oss för att ha med den aspekten. Därmed har vi inget svar från henne på den frågan.

Eftersom de engelska lärarna inte har samma betygsättande roll som de svenska är det intressant att se hur de engelska respektive svenska lärarna ser på sin roll i bedömningen av eleverna. I samband med att Erik får frågan om han tycker att de nationella proven ska centralrättas, svarar han nej och motiverar sitt svar så här:

Allting bygger på någon form av ärlighet. Lärarjobbet bygger på någon form av ärlighet och samhället bygger ju också på någon form av ärlighet.

Birgitta poängterar att det finns en risk med bedömningen, eftersom det finns en ”subjektiv del”. Hon går sedan vidare med att ge exempel på hur hon bedömer prov eller uppsatser för att få en så jämn bedömning som möjligt. Hon menar att det alltid finns en risk att bedömningen blir subjektiv men säger också att man ”måste kunna lita på sin egen professionalitet”.

När de engelska lärarna får frågan om de skulle vilja ha möjligheten att betygsätta sina elever själva är det svårt att tolka deras svar, eftersom de inte är helt entydiga. Javier svarar så här:

I would love to do that. I would love to be able to grade my students if we didn't have so much pressure from the schools.

Detta betyder att han skulle vilja betygsätta om de inte vore för pressen han känner från skolan. Han fortsätter med att ifrågasätta om bedömningen blir objektiv eftersom resultaten kommer visa hur det har gått för dig som lärare och då menar Javier att du, som lärare, kommer sätta ett högt betyg. Javier säger slutligen att det kanske inte är en sådan bra idé att lärarna själva får betygsätta eleverna, eftersom de vill att eleven ska få ett bra betyg:

I don't know if that would be the best way because at the end you want your students and school to have really good grades.

Javier nämner skolan här också, vilket vi tolkar som att man som lärare vill att skolan ska få bra resultat i de nationella register som nämnts tidigare (jfr avsnitt 8.2.1).

Nina vet inte hur hon ställer sig till att själv betygsätta eleverna eller att det görs externt:

I always find that there's sort of discrepancies with the way you would have judged a student and [when] someone else externally does that. .../ I don't know how to answer that question.

Av citatet är det svårt att se hur hon förhåller sig till frågan. Det kan tolkas som att hon ofta inte håller med i den bedömning som gjorts men samtidigt inte vet om hon skulle vilja betygsätta sina elever själv. Anne svarar så här på frågan om hon skulle vilja ha mer kontroll över betygsättandet:

I think that would be fair but I think it would be sensible to have external moderation. Because it's a natural tendency to push your, you know, to anticipate higher for your students. Because you want it for them and you want it to look good because we have to answer to the public.

Det är svårt att tolka exakt hur Anne förhåller sig till att få betygsätta eleverna själv. Hon tycker att det skulle vara bra att ha mer kontroll men att hon ändå vill ha kvar “external moderation”, vilket hon motiverar med att det är naturligt att sikta högre i bedömningen eftersom man vill att det ska se bra ut utåt sett. Detta svar går i linje med Javiers svar på samma fråga. Tidigare hade Anne fått frågan att om man kunde ändra systemet, vad hon i så fall skulle önska sig och om hon då skulle behålla ett slutprov. I samband med att Anne svarar på den frågan säger hon att hon skulle vilja att slutproven kombinerades med lärarnas bedömning:

So I think there should be a point where our assessment of them is combined with how they do in some kind of terminal test, yes. But it doesn't have to be terminal, it can be as we go along. And I think it has to be a broad range of different types of assessment, to meet the needs of the individual learners.

Anne vill med andra ord att lärarnas bedömning av eleverna ska tas med i beräkningen, vilket kan förstås som att hon skulle vilja vara mer delaktig i den slutliga bedömningen av eleverna. Anne säger också vid ett annat tillfälle att "if we were allowed to use our professional judgement /.../ then I think we'd be far more likely to get it right", vilket betyder att om de tilläts att använda sitt professionella omdöme skulle de sannolikt hamna rätt i bedömningen.

8.3.2 Skiljer lärarna på formativ och summativ bedömning?

Den enda som använder ordet 'formativ' av de svenska lärarna är Maria som nämner det i samband med hur hon ser på de nationella proven:

Jag tycker att de är bra. Förutom att de är lite svåra ibland, men om man använder dem mer formativt, så tycker jag att... och det är ju tanken naturligtvis.

Det är lite svårt att tolka vad exakt Maria menar utifrån det här citatet, men poängen här är att hon använder sig av ordet 'formativt'. Den engelska lärare som använder sig av någon av benämningarna ('formativ bedömning', 'bedömning för lärande') är Anne (se citat i avsnitt 8.3.1 ovan). Javier tar emellertid upp, när han får frågan om hur han bedömer sina elever, ord som 'self assessment', vilket är en typ av formativ bedömning. Han tar även upp resultatens betydelse jämfört med processens betydelse i undervisningen, vilket man ofta talar om när man jämför summativ och formativ bedömning. De andra lärarna: Susanne, Erik, Brigitta, Nina nämner inte dessa termer när de talar om bedömning (se avsnitt 8.3.2).

8.4 Sammanfattning av resultaten med utgångspunkt i det preciserade syftet

1. a) Hur förhåller sig några svenska och engelska lärare som undervisar i moderna språk till kursplanerna?

Samtliga svenska lärare är i huvudsak positivt inställda till kursplanerna och ser dem som ett slags ramverk. Tre av de fyra svenska lärarna påpekar att kursplanerna är vaga, vilket kan vara ett problem för eleverna men ger lärarna frihet i utformningen av undervisningen. Tre av lärarna refererar till den gemensamma europeiska referensramen för språk (*GERF/CEFR*) i intervjuerna, vilket vi tolkar som att de är väl bekanta med denna inspirationskälla till de svenska kursplanerna för moderna språk.

De engelska lärarnas åsikter om kursplanerna går inte att separera från deras åsikter om slutproven. Även AQA:s rekommenderade läromedel vävs in i de engelska lärarnas svar om hur de förhåller sig till kursplanerna. Den engelska lärare som är ansvarig för språkavdelningen på det engelska gymnasiet, Anne, är även den som är mest kritisk till utformningen av både kursplaner, slutprov och läromedel. Hon menar att det inte finns något

övergripande fokus i kursplanerna. De andra engelska lärarna, Javier och Nina, uttrycker sig mer försiktigt men uttalar viss kritik, särskilt mot utformningen av läromedlen. De tycks emellertid vara positiva till kursplanernas utformning i stort.

1. b) Hur anser lärarna i vår undersökning att kursplanerna påverkar undervisningen?

De svenska lärarna Erik och Susanna uttrycker att kursplanerna påverkar undervisningen via betoningen av den kommunikativa aspekten. Birgitta gör en grovplanering efter kursplanerna och Maria "lotsar" eleverna mot målen i kursplanerna i sin undervisning.

Eftersom de engelska slutproven hör ihop med kursplanerna och är centrala i det engelska systemet, menar de engelska lärarna att de till stor del avgör innehållet i undervisningen.

2. a) Hur förhåller sig lärarna i vår undersökning till de svenska nationella proven och de engelska slutproven?

Samtliga svenska lärare är positivt inställda till de nationella proven och menar att de både stämmer överens med kursplanernas mål och är ett bra mått på språkkunskaper. Dessutom anser de att de skapar en trygghet i betygsättningen, även om provresultaten inte avgör slutbetygen. Tre av de fyra svenska lärarna tycker att de nationella proven borde vara obligatoriska och en lärare, Susanna, menar också att de borde rättas centralt.

Det är inte helt tydligt hur de engelska lärarna förhåller sig till slutproven, eftersom frågan om vad de anser om proven kan tolkas på olika sätt. Anne kritiserar examinatoreorna och det sätt varpå proven rättas, samt att det läggs så stor vikt vid bedömning i brittiska skolor överhuvudtaget. Hon menar också att slutproven inte alltid visar vad eleverna kan. Nina verkar dock tycka att resultaten inte kan förvrängas och att de visar vad eleverna kan, vilket står i motsats till Javiers åsikt, eftersom han inte tycker att resultaten stämmer överens med den muntliga kommunikativa förmågan hos eleverna.

2. b) Kan man av lärarnas svar utläsa att, och i så fall hur, lärarna anser att de nationella proven respektive slutproven påverkar undervisningen?

Samtliga svenska lärare uttrycker att kursplanerna finns med i undervisningen som ett slags ramverk. I och med att de svenska lärarna anser att de nationella proven i hög grad anknyter till kursplanerna, kan man påstå att de påverkar undervisningen i viss mån. Dessutom säger två av lärarna uttryckligen att de nationella proven påverkar undervisningen.

Av de engelska lärarnas svar kan man utläsa att slutproven påverkar undervisningen i hög grad, framför allt vad gäller innehållet. Även bedömning påverkas av slutproven.

3. a) Hur ser lärarna i vår undersökning på bedömning i allmänhet?

Tre av de fyra svenska lärarna nämner de nationella proven, men även andra typer av prov, i samband med bedömning. Från den fjärde läraren, Maria, har vi inget svar på den specifika frågan. Birgitta nämner att det finns en "subjektiv del" i bedömning, en aspekt som även Maria berör när hon svarar på en annan fråga.

Av de engelska lärarna nämner både Anne och Nina fortlöpande bedömning för att eleverna ska veta hur de ligger till, men Nina lyfter även fram de ”övningsprov” som eleverna får göra. Javier har svårt att svara på frågan om hur han ser på bedömning i allmänhet.

3. b) Skiljer lärarna på formativ och summativ bedömning?

Den enda som använder begreppet ”formativt” av de svenska lärarna är Maria. Av de engelska lärarna är det enbart Anne som använder sig av formuleringen ”bedömning för lärande”, även om Javier även tar upp självbedömning, som är en typ av formativ bedömning. Det är inte heller någon av lärarna som nämner termen ”summativ”, men man kan konstatera att tre av de svenska lärarna lyfter fram prov i samband med frågan om bedömning ovan och den engelska läraren Nina pratar om ”övningsprov”.

9. Diskussion

Vi har valt att dela in även denna diskussionsdel enligt de huvudsakliga teman vi har i denna studie, nämligen kursplaner, nationella prov/slutprov och bedömning i moderna språk.

9.1 Kursplaner

Som vi sett är de svenska lärarna i vår undersökning positiva till kursplanerna för moderna språk överlag och den språksyn de uttrycker. Givet den tid som de svenska lärarna har arbetat inom skolan, tror vi att det kan ha en viss betydelse att tre av dem börjat arbeta i samband med, eller efter, införandet av *Lpf 94*. Det var även mindre än 20 år sedan tre av dem gick sin utbildning och i samband med den har de säkerligen tagit del av språkforskning som visar på fördelarna med den kommunikativa och funktionella språksynen. Maria har dessutom nyligen gått universitetskurser i språkdiraktik. För Birgitta är det snart mer än 30 år sedan hon gick sin utbildning, men eftersom hon sitter med i en referensgrupp för språklärare på ett universitet, förmodar vi att hon håller sig uppdaterad kring vad som händer på språkområdet. Vidare tyder hennes hänvisning till *Common European Framework of Reference* på det. Man skulle kunna spekulera i att det finns en risk att de svenska lärarna ger svar som inte innehåller kritik vad gäller språksynen på grund av att de faktiskt är skyldiga att följa kursplanerna. När man tittar närmare på vad de säger överlag, tycker vi emellertid inte att det någon sådan fara föreligger. Lärarna drar sig exempelvis inte för att kritisera utformningen av kursplanerna när de säger att de är vaga. Man skulle dock kunna hävda att utformningen i sig påverkar språksynen, eller tvärtom. Erik tycker t.ex. att staten borde säga vad man ska ha med sig efter genomgången språkkurs, för att garantera likvärdigheten i de svenska skolorna. Han ger inget exempel på vad detta skulle innebära rent konkret, men kanske motsvarar det någorlunda hur de nya kursplanerna (2011) ser ut, med det som listas under rubriken ”centralt innehåll” (jfr avsnitt 3.1). Ökad statlig styrning skulle dock även kunna tolkas mer långtgående, som att man går mot det Maria kallar mål ”som handlar om att bocka av ett stoff eller moment”. Detta påminner om kursplanerna på den engelska skola vi besökte, med vissa ’topics’, ämnesrubriker, som ska avhandlas och särskilda grammatiska moment som eleverna förväntas studera. De engelska lärarna kan i diskussioner med elever hävda att ”exakt detta står” [att vi ska gå igenom], vilket är något som den svenska läraren Susanna menar att ”det hade varit skönt att kunna säga”. Samtidigt värderar hon friheten högt. Friheten att kunna utforma undervisningen efter eget huvud tillsammans med eleverna. Det är intressant att notera att ingen av de engelska lärarna nämner eleverna – att det är en fördel att i diskussioner med dem kunna hänvisa till det specifika innehållet i kursplanerna. Att de inte uttrycker detta behöver dock inte betyda att de inte ser den fördelen.

Som vi nämnt tidigare visade det sig att det var otroligt svårt att skilja på vad de engelska lärarna tyckte om kursplanerna (specification) och slutproven på grund av att kursplanerna uttryckligen syftar till slutproven. Detta är något som inte alls gäller för de svenska kursplanerna, eftersom de aldrig syftar till de nationella proven. Emellertid visade våra resultat att de svenska lärarna på ett eller ett annat sätt tyckte att det fanns en stark koppling mellan kursplaner och nationella prov, detta trots att de nationella proven inte ens är obligatoriska. Det finns följaktligen en likhet mellan hur de svenska och de engelska lärarna

resonerar, även om de sistnämnda befinner sig i ett helt annat system, i vilket slutproven verkligen står i centrum för undervisningen och betygsättandet.

Att de svenska lärarna känner frihet i utformningen av undervisningen och inte heller något tvång att använda läromedel, står i kontrast till det Carlgren och Marton skriver, nämligen att svenska lärare kan känna att de måste *hinna med* en viss kurs (2004, s. 90). Vi menar att den frihet som de intervjuade svenska lärarna talar varmt om saknas för de engelska lärare vi intervjuat, som faktiskt måste hinna med en viss kurs. Det blir tydligt i deras tal om pressen de känner att täcka in alla ämnesrubriker i sin undervisning och därmed följa AQA:s läromedel, även om dessa inte alltid är bra. Vi hävdar därför att de engelska lärarnas ”professionella objekt” därför blir något annat än att utveckla olika förmågor hos eleverna (jfr Carlgren och Marton 2004, s. 26). Samtidigt kan man tycka att de engelska lärarna fortfarande har möjlighet att utföra sitt arbete i linje med vad forskningen kring språkinlärning visar, åtminstone när det gäller arbetsmetoder. Javier pratar t.ex. om ’self assessment’, vilket anses bidra till elevernas lärande och man kan tycka att det inte finns något som hindrar lärarna från att använda sådana metoder. Dock kan en orsak till detta vara att slutproven har en negativ påverkan på det som händer i klassrummet, vilket i litteraturen benämns ’negative washback effect’ (McNamara 2000, s. 73 och Buck citerad i Bailey 1996, s. 258). En mer ingående diskussion kring ’washback effect’ förs längre fram i detta avsnitt.

När vi fick veta att de engelska eleverna endast läser tre-fyra ämnen under sin gymnasietid, började vi fundera över vad som händer med deras allmänbildning. Kan det verkligen vara bra att inga ämnen är obligatoriska? Kanske är vi dock alltför snara med att se nackdelar i det engelska systemet. Efter vad vi sett under bl.a. auskultationer ute på svenska skolor, har vi funderat över om språkundervisningen verkligen bidrar till att öva elevernas förmåga att föra reella samtal på målspråket. Tänk om man som språklärare på gymnasiet faktiskt hade möjlighet att träffa sina elever åtta timmar i veckan istället för två timmar. Då kanske man skulle få se de ”amazing linguists” som Nina talar om. Att Javier inte verkar ha upplevt detta, gör oss lite brydda, men kanske har det att göra med att han inte arbetat som spansklärare i mer än två år.

9.2 De nationella proven och slutproven

De svenska lärarna hade alla något positivt att säga om de nationella proven på olika sätt. En tolkning av det skulle kunna vara att de känner att de vill ha någon form av extern kontroll i och med att lärare i Sverige har stor frihet när det kommer till innehållet i undervisningen och bedömningen av eleverna. Maria var som sagt den enda som inte tyckte att de nationella proven ska vara obligatoriska och poängterade även att ”många lärare tenderar att undervisa för de nationella proven”, vilket skulle kunna tolkas som att hon är medveten om ’washback effect’. Bailey skriver i sin artikel att mycket av den oro som finns från lärares håll kring negativ ’washback effect’ är att ”external-to-programme standardized tests” inte är förenliga med den kommunikativa språksynen (1996, s. 259). Det kanske är just denna oro som Javier känner när han uttrycker tveksamhet kring om slutproven verkligen är ett bra mått på den muntliga kommunikativa kompetensen. De tre engelska lärarna som blev intervjuade sa alla att slutproven som eleverna gör påverkar undervisningen i högsta grad. Med tanke på att slutproven är det enda bedömningsunderlag som används vid betygsättandet kan det tyckas

vara tämligen logiskt att slutproven har en stor påverkan på både lärarna och på eleverna. Detta påpekar också Buck när han säger att det är logiskt att proven påverkar det som händer i klassrummet med tanke på hur tungt resultaten väger för studenternas framtid och även fungerar som ett mått på lärarens framgång (citerad i Bailey 1996, s. 257). Anne, Javier och Nina påpekade, som sagt, pressen de känner över att få så bra resultat som möjligt. 'Washback effect' blev inte enbart tydlig i svaren som vi fick av de engelska lärarna, utan även Erik och Birgitta sa att de nationella proven påverkar undervisningen. Det är mycket intressant att notera, att trots att systemen i Sverige och England är helt annorlunda, kan man hitta likheter i hur de engelska respektive svenska lärarna resonerar kring proven. Dock var det i helt olika sammanhang de gav sina svar. De engelska lärarna uttryckte något slags kritik och menade att de kände pressen att lotsa eleverna till att få så bra resultat som möjligt på slutproven. Vi uppfattade inte att Erik och Birgittas kommentarer var menade som kritik, utan att de snarare skulle kunna tolkas som att de tycker att de nationella proven fungerar som ett bra hjälpmedel i planeringen av undervisningen. Det är viktigt att ta i beaktande att med termen 'washback' syftar man inte enbart på de negativa effekter som prov kan ha på undervisning och bedömning, utan även på de positiva effekterna (McNamara 2000 s. 73, Buck citerad i Bailey 1996, s. 258). Det behöver följaktligen inte vara enbart negativt att lärarna stödjer sig på de nationella proven i sin undervisning.

Om nu prov har ett stort inflytande över vad som händer i klassrummet, är det mycket viktigt att proven har hög validitet, nämligen att proven testar det som de avser att testa. Det är också viktigt att proven anses vara ett bra mått på språkkunskaper. I vår studie har vi inte analyserat de nationella proven i detalj och vi avser inte att tycka till om deras utformning och innehåll. Därför kan vi inte heller säga om slutproven i England och de nationella proven i Sverige har hög validitet och om de är ett bra mått på elevers språkkunskaper, vilket likväl skulle kunna vara en bra utgångspunkt för vidare forskning. Emellertid vill vi påpeka detta eftersom det är värt att ha i åtanke när man tolkar lärarnas åsikter. De svenska lärarna uttryckte sig positivt om de nationella proven och tyckte att de följer kursplanerna och att de är ett bra mått på språkkunskaper. Därmed tycker vi att det är logiskt att de också låter sig påverkas av dem, samtidigt som det är logiskt att de engelska lärarna ser det som negativt att proven påverkar undervisning och bedömning, eftersom de uttrycker en allmän skepsis till slutproven, framför allt i samband med resultatens betydelse.

9.3 Bedömning

Av de sju lärare som var med i denna studie var det tre som uttryckligen visade att de är medvetna om formativ bedömning. Fyra av lärarna tog inte upp det överhuvudtaget när de fick frågan om hur de ser på bedömning. Detta är väsentligt, med tanke på det Black & William skriver om hur viktigt formativ bedömning är för att höja standarden på skolor (1998). Det är värt att poängtera att det faktum att de fyra lärarna inte nämner något om formativ bedömning, inte betyder att de inte vet vad det är, eller att de inte använder sig av det. Likaså är det inte säkert att de som nämner termen faktiskt använder sig av metoden i klassrummet. Vårt syfte med denna studie, som vi nämnt tidigare, var inte heller att se vad lärare faktiskt gör i klassrumssammanhang utan att få fördjupad kunskap om lärares uppfattningar kring kursplaner, nationella prov och bedömning. Som vi visat i teorigenomgången finns det andra studier som har analyserat i vilken mån lärare använder sig

av formativa bedömningsmetoder, t.ex. LUB-projektet, som kom fram till att språklärare använder summativa bedömningsmetoder i större utsträckning än formativa (Apelgren & Molander Beyer 2009, s. 78-79). Vi kan inte säga något om vad lärarna i vår studie faktiskt använder för bedömningsmetoder, men det vi kan säga är att fyra av dem inte talade om formativa bedömningsmetoder av sig själva när de fick frågan om bedömning. Man kan fundera på vad det beror på, vilket är något som Black & William (1998) har gjort. I samband med att de skriver att slutproven har en stor påverkan på lärares arbete, menar de också att dessa leder lärare bort ifrån att använda formativ bedömning (ibid., s. 146). De engelska lärarna i vår undersökning uttrycker också att slutproven påverkar undervisning och bedömning i allra högsta grad. Det kan vara så att slutproven faktiskt leder de engelska lärarna bort ifrån formativ bedömning. Intressant att notera är att tre av de svenska lärarna inte självmant tog upp 'formativ' bedömning, och med tanke på LUB-projektets resultat, verkar det också förhålla sig så att dessa lärare tenderar att använda summativa bedömningsmetoder i större utsträckning än formativa. Eftersom vi inte har slutprov i samma bemärkelse som i England och de nationella proven i moderna språk dessutom inte är obligatoriska, kan man tycka att det måste finnas någon annan förklaring till varför lärare leds bort ifrån formativ bedömning än den som Black & William skriver om. Detta är något som skulle vara intressant att forska vidare kring.

I Sverige frågade vi lärarna om de anser att de nationella proven borde rättas centralt, ett förfarande som de engelska lärarna är vana vid. Det är intressant att just Susanna var den som uttryckte klart att hon ville ha centralrättning. Hon har nämligen personlig erfarenhet av detta, då hon gått i en engelsk skola i ett afrikanskt land. Det kan tolkas som att hon inte har blivit avskräckt, men hon poängterade, i och för sig, att hon tycker om det faktum att slutbetyg i Sverige inte avgörs enbart av slutprov. Utöver Susanna var det Maria som kunde se fördelar med att de nationella proven rättas centralt, men detta sa hon i samband med att hon svarade nekande på frågan om proven borde bli obligatoriska. Hon menade att om de blir obligatoriska finns det fördelar med centralrättning. Eriks motiv till att inte införa centralrättning av de nationella proven var att "lärarjobbet bygger på någon form av ärlighet", vilket ligger i linje med det Birgitta sa om rätten till sin egen "professionalitet". Dessa svar tyder på att de anser att lärare måste ha rätt att tycka till och bestämma, eftersom det är de de är utbildade för. Man kan tolka svaren som att lärarna vill ha denna bestämmanderätt samtidigt som de önskar något slags extern kontroll, eftersom både Erik och Birgitta anser att de nationella proven borde bli obligatoriska, trots att de inte vill ha centralrättning.

Både de svenska och de engelska lärarna uttrycker betänkligheter kring att bedömningen kan bli subjektiv eller godtycklig när det bara är lärarna själva som är inblandade. Vi tycker att detta är mycket intressant, eftersom lärarna arbetar inom så olika system. Trots att de svenska lärarna inte verkar känna samma press från systemet, kan vi ändå ana en oro hos två av dem över att bedömningarna kan bli subjektiva/godtyckliga, vilket tyder på att oron kommer av något helt annat. Subjektiviteten i bedömningen är en sida av det hela, den andra är lärarens rätt till sin egen professionalism. Anne säger också att det bästa vore om lärare tilläts att använda sitt "professional judgement", och att det vore bra om lärares bedömning togs med i beräkningen. Vi har med andra ord två sidor som vi måste bolla mellan; på ena sidan har vi subjektivitet och på andra sidan professionalism. Black & William menar att externa slutprov kan förhindra lärarna att använda "their own better judgement" (s. 146), vilket man fick intryck av att Anne också tyckte. De påpekar också att om underlag som har bedömts av lärarna tas med i slutbetygen, kan statusen öka för lärares bedömningar i allmänhet (ibid.).

Detta tyder på att det är en mycket komplicerad balansgång mellan lärarens rätt att bedöma eleverna och risken för att betygen blir godtyckliga. Denna komplexitet blir tydlig när man tittar närmare på Annes svar, då hon visserligen önskade att lärarnas bedömning togs med i beräkningen, men ändå var rädd för godtycklighet. Detsamma gäller Birgitta som menade att det fanns en risk att bedömning blir subjektiv, samtidigt som hon dock underströk vikten av att få ”lita på sin egen professionalitet”.

9.4 Slutord

Vi har tack vare föreliggande studie sannerligen fått en bättre inblick i hur svenska, men kanske framför allt engelska, gymnasielärare i moderna språk kan förhålla sig till kursplaner och det som hänger ihop med dessa – nationella prov/slutprov och bedömning. Vi har fått förmånen att se hur arbetet kan se ut rent generellt för språklärare i en engelsk gymnasieskola och även värdefull kunskap om hur delar av det engelska skolsystemet är uppbyggt. Vår föräring om att engelska lärare inte medges lika stort utrymme som de svenska vad gäller att kunna lita till sin professionalism, visade sig stämma, i alla fall på den gymnasieskola vi besökte. Det blev emellertid tydligt att det fanns ett flertal likheter mellan de intervjuade engelska och svenska lärarnas resonemang kring kursplaner, nationella prov/slutprov och bedömning. Vi tycker att det hade varit intressant att gå vidare och göra en större undersökning kring hur svenska lärare upplever den språksyn som uttrycks i kursplanerna för moderna språk. Den kan tyckas självklar vid det här laget, år 2011; det är åtminstone så vi själva som blivande språklärare upplever den. Frågan är hur det ser ut i Sverige i stort. Vidare skulle det vara spännande att forska vidare kring vad lärares syn på kursplaner och nationella prov/slutprov får för praktiska konsekvenser för eleverna och hur deras förmågor bedöms. Det är trots allt i elevernas tjänst vi lärare står.

10. Referenser

- Andered, Bror. (2001). Europarådets Framework – en inspirationskälla för de nya kursplanerna. I Rolf Ferm & Per Malmberg (Red.), *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring* (s. 26–37). Stockholm: Statens skolverk.
- Apelgren, Britt Marie & Molander Beyer, Marianne. (2009). Lärande och bedömning – ett språkläraperspektiv. I Ulrika Tornberg, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (Red.), *Språkdiraktiska perspektiv: om undervisning och lärande i främmande språk* (s. 174–189) (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- AQA. 1. *About us*. (u.å.) Hämtat 2 januari 2011, från: <http://www.aqa.org.uk/about-us.php>
- AQA. 2. *Teacher Resource Bank. GCE Spanish. A2 Suggested Schemes of Work*. (u.å.) Hämtat 2 januari 2011, från: <http://store.aqa.org.uk/qual/gce/pdf/AQA-2695-W-TRB-A2-SW.PDF>
- Bailey, Kathleen M. (1996). Working for Washback: A Review of the Washback Concept in Language Testing. *Language Testing*, 13(3), 257–279.
- Bengtsson, Jan. (Red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2., rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Biggs, John. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.
- Black, Paul & William, Dylan. (1998). Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, Paul & William, Dylan. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. I John Gardner (Red.), *Assessment and learning* (1. ed.) (s. 9–25). London: Sage Publications.
- Burdass, Darel. (2001). Curriculum 2000. *Microbiology Today*, 28, 76–77.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference. (2004). *Lärare av imorgon* [Ny utg., 2:a tryckningen]. Stockholm: Lärarförbundet.
- Claesson, Silwa. (2009). *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Denscombe, Martyn. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Directgov. (u.å.). *Education and Learning: AS and A levels*. Hämtat 2 januari 2011, från: www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039018
- Erickson, Gudrun. (2009). ”Att bäras åt”. Om den goda bedömningens flerfaldighet och ömsesidighet. I Ulrika Tornberg, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (Red.),

- Språkdiraktiska perspektiv: om undervisning och lärande i främmande språk* (s. 159–173) (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3., [rev.] uppl.). Stockholm: Norstedts juridik.
- Ferm, Rolf & Malmberg, Per. (Red.). (2001). *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Statens skolverk.
- Gardner, John. (2006). Introduction. I John Gardner (Red.), *Assessment and learning* (1. ed.) (s. 1–5). London: Sage Publications.
- Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. (2009). Stockholm: Skolverket.
- Gy2000. 2000:18, Språk: grundskola och gymnasieskola: kursplaner, betygsriterier och kommentarer*. (2000). Stockholm: Statens skolverk.
- Harlen, Wynne. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. I John Gardner (Red.), *Assessment and learning* (1. ed.) (s. 103–117). London: Sage Publications.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning* (4. uppl.). Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Malmberg, Per. (2001). Språksynen i dagens kursplaner. I Rolf Ferm & Per Malmberg (Red.), *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring* (s. 16–25). Stockholm: Statens skolverk.
- McNamara, Timothy Francis. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Molander Beyer, Marianne. (2010). Föreläsningar och seminarier i kursen LAU670: *Lärarprofessionens didaktiska uppdrag*.
- Nelson Thornes hemsida. *Welcome to Nelson Thornes*. (u.å.). Hämtat 2 januari 2011, från: <http://www.nelsonthornes.com/wps/portal>
- QCDA. 1. (u.å.) Hämtat 2 januari 2011 från: <http://www.qcda.gov.uk/>
- QCDA. 2. *About A-levels*. (2010). Hämtat 2 januari 2011, från: <http://www.qcda.gov.uk/qualifications/3930.aspx>
- QCDA. 3. *A level awarding organisations*. (2010). Hämtat 2 januari 2011, från: <http://www.qcda.gov.uk/qualifications/3961.aspx>
- SKOLFS. *Skolverkets föreskrifter om ämnesplan för ämnet moderna språk i gymnasieskolan*. (2010). Stockholm: Skolverket. Hämtat 2 januari 2011, från: <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1810>

- Skolverket. 1. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. (2010). <http://www.skolverket.se/sb/d/2622>
- Skolverket. 2. *Kursplan för MSPR1203 – Moderna språk, steg 3*. (u.å.). Hämtat 2 januari 2011, från: <http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/3538/titleId/MSPR1203%20-%20Moderna%20spr%E5k%2C%20steg%203>
- Skolverket. 3. Publikationer. *Gemensam europeisk referensram för språk*. (u.å.). Hämtat 2 januari 2011, från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>
- Skolverket. 4. *Tydligare kursplaner för bättre skolresultat*. (2010). Hämtat 2 januari 2011, från: <http://www.skolverket.se/sb/d/3341/a/19789>
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundell, Ingvor. (2001). Från kursplan till klassrum – några reflektioner. I Rolf Ferm & Per Malmberg (Red.), *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring* (s. 38–46). Stockholm: Statens skolverk.
- Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Redovisning av uppdrag om skillnaden mellan betygsresultat på nationella prov och ämnesbetyg i svenska, matematik och engelska i årskurs 9* (2010). Stockholm: Skolverket. Dnr U2008/8481/SAM/S. Hämtat 2 januari 2011, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2308>
- Wallace, Susan. 1. (Red.). (2009). *A Dictionary of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, Susan. 2. (Red.). (2009) Awarding body. I *A Dictionary of Education. Oxford Reference Online*. Oxford: Oxford University Press. Hämtat via Göteborgs Universitetsbibliotek, 30 december 2010, från: <http://www.oxfordreference.com.ezproxy.ub.gu.se/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t267.e86>



GCE

AS and A Level Specification

French/German/Spanish

AS exams 2009 onwards

A2 exams 2010 onwards



Contents

1	Introduction	2
1.1	Why choose AQA?	2
1.2	Why choose French/German/Spanish?	2
1.3	How do I start using this specification?	8
1.4	How can I find out more?	8
2	Specification at a Glance	4
3	Subject Content	5
3.1	Unit 1 FREN1; GERM1; SPAN1 Listening, Reading and Writing	8
3.2	Unit 2 FRE2T/V; GER2T/V; SPA2T/V Speaking Test	10
3.3	Unit 3 FREN3; GERM3; SPAN3 Listening, Reading and Writing	12
3.4	Unit 4 FRE4T/V; GER4T/V; SPA4T/V Speaking Test	14
3.5	Grammatical Structures	16
4	Scheme of Assessment	19
4.1	Aims	19
4.2	Assessment Objectives	19
4.3	National Criteria	20
4.4	Prior Learning	20
4.5	Synoptic Assessment and Stretch and Challenge	21
4.6	Access to Assessment for Disabled Students	21
5	Administration	22
5.1	Availability of Assessment Units and Certification	22
5.2	Entries	22
5.3	Private Candidates	22
5.4	Access Arrangements and Special Consideration	23
5.5	Language of Examinations	23
5.6	Qualification Titles	23
5.7	Awarding Grades and Reporting Results	23
5.8	Re-sits and Shelf-life of Unit Results	23
	Appendices	24
A	Performance Descriptions	24
B	Spiritual, Moral, Ethical, Social, and other Issues	28
C	Overlaps with other Qualifications	29
D	Key Skills – Teaching, Developing and Providing Opportunities for Generating Evidence	30

Vertical black lines indicate a significant change or addition to the previous version of this specification.

1 Introduction

1

1.1 Why choose AQA?

It's a fact that AQA is the UK's favourite exam board and more students receive their academic qualifications from AQA than from any other board. But why does AQA continue to be so popular?

- **Specifications**

Ours are designed to the highest standards, so teachers, students and their parents can be confident that an AQA award provides an accurate measure of a student's achievements. And the assessment structures have been designed to achieve a balance between rigour, reliability and demands on candidates.

- **Support**

AQA runs the most extensive programme of support meetings; free of charge in the first years of a new specification and at a very reasonable cost thereafter. These support meetings explain the specification and suggest practical teaching strategies and approaches that really work.

- **Service**

We are committed to providing an efficient and effective service and we are at the end of the phone when you need to speak to a person about an important issue. We will always try to resolve issues the first time you contact us but, should that not be possible, we will always come back to you (by telephone, email or letter) and keep working with you to find the solution.

- **Ethics**

AQA is a registered charity. We have no shareholders to pay. We exist solely for the good of education in the UK. Any surplus income is ploughed back into educational research and our service to you, our customers. We don't profit from education, you do.

If you are an existing customer then we thank you for your support. If you are thinking of moving to AQA then we look forward to welcoming you.

1.2 Why choose French/German/Spanish?

- To enable students to develop and build on the skills acquired at GCSE.
- To enhance employment prospects.
- To facilitate foreign travel.
- To provide an insight into another culture and society.
- To provide students with a sound basis for further study.

2 Specification at a Glance

2

AS Examinations
<p>Unit 1 – FREN1; GERM1; SPAN1 Listening, Reading and Writing</p> <p>70% of AS, 35% of A Level 2 hour written examination 110 marks</p> <p>Available January and June</p>
<p>Unit 2 – FRE2T/V; GER2T/V; SPA2T/V Speaking Test</p> <p>30% of AS, 15% of A Level 35 minutes speaking test (including 20 minutes preparation) 60 marks</p> <p>Available January (FRE2T, GER2T, SPA2T only) and June</p>

AS Award
 French 1651
 German 1661
 Spanish 1696

A2 Examinations
<p>Unit 3 – FREN3; GERM3; SPAN3 Listening, Reading and Writing</p> <p>85% of A Level 2 hours 30 minutes written examination 110 marks</p> <p>Available June only</p>
<p>Unit 4 – FRE4T/V; GER4T/V; SPA4T/V Speaking Test</p> <p>15% of A Level 35 minutes speaking test (including 20 minutes preparation) 60 marks</p> <p>Available June only</p>

A Level Award
 French 2651
 German 2661
 Spanish 2696

AS + A2 = A Level

3 Subject Content

AS

For all four AS topics, the sub-topics must be studied. However, the bullet points given under the sub-topics are only suggestions as to the general areas which could be covered as part of the teaching programme. They are neither prescriptive nor exhaustive and are not to be covered in a specific order, but are intended to clarify the scope of each sub-topic and will be used as a general steer by question setters in the preparation of examination papers and assessment tasks.

As Knowledge of Society is not a discrete assessment objective in the subject criteria for Modern Foreign Languages, there is no requirement to study the topics in the context of the target language-speaking country/community. However, assessment material will include authentic sources.

MEDIA

Television

- TV viewing habits
- Range of programmes, eg their appeal and popularity
- Range of channels including satellite and Internet
- Benefits and dangers of watching TV

Advertising

- Purposes of advertising
- Advertising techniques
- Curses on advertising, eg tobacco, alcohol
- Benefits and drawbacks of advertising

Communication technology

- Popularity of mobile phones, MP3 players, etc
- Benefits and dangers of mobile phones, MP3 players, etc
- Internet - its current and potential usage
- Benefits and dangers of the Internet

POPULAR CULTURE

Cinema

- Types of film, changing trends
- The place of cinema in popular culture
- A good film I have seen
- Cinema versus alternative ways of viewing films

Music

- Types of music, changing trends
- The place of music in popular culture
- Music I like
- How music defines personal identity

Fashion/trends

- How we can alter our image
- Does how we look define who we are?
- Lifestyle and leisure activities
- The cult of the celebrity

HEALTHY LIVING/LIFESTYLE

Sport/exercise

- Traditional sports versus 'fun' sports
- Reasons for taking part in sport / physical exercise
- Factors influencing participation in sport / physical exercise
- Links between physical exercise and health

Health and well-being

- Alcohol, tobacco, other drugs
- Diet, including eating disorders
- The 'work/life balance'
- Risks to health through accidents

Holidays

- Types of holiday and holiday activities
- The impact of tourism on holiday destinations
- Purposes and benefits of holidays
- Changing attitudes to holidays

FAMILY/RELATIONSHIPS

Relationships within the family

- Role of parents and importance of good parenting
- Attitudes of young people towards other family members
- Conflict between young people and other family members
- Changing models of family and parenting

Friendships

- Characteristics and roles of friends
- Conflicts with friends
- Importance of friends
- Friendship versus love

Marriage/partnerships

- Changing attitudes towards marriage or cohabitation
- Separation and divorce
- Staying single: benefits and drawbacks
- Changing roles within the home

A2

For A2, candidates must study **two** of the five Cultural Topics listed, together with the remaining three topics, i.e. Environment, the Multicultural Society and Contemporary Social Issues.

The bullet points given under the sub-topics for Environment, the Multicultural Society and Contemporary Social Issues are only suggestions as to the general areas which could be covered as part of the teaching programme. They are neither prescriptive nor exhaustive and are not to be covered in a specific order, but are intended to clarify the scope of each sub-topic and will be used as a general steer by question setters in the preparation of examination papers and assessment tasks.

As Knowledge of Society is not a discrete assessment objective in the subject criteria for Modern Foreign Languages, there is no requirement to study the above topics in the context of the target language-speaking country/community. However, assessment material will include authentic sources.

The requirement in the subject criteria to study aspects of the target language-speaking country/community is met in the Cultural Topics.

The bullet points for the Cultural Topics are not prescriptive, but are intended to provide some guidance for teachers and students choosing to study these topics.

ENVIRONMENT

Pollution

- Types, causes and effects of pollution
- Measures to reduce pollution
- Individual action/responsibility versus collective action/responsibility
- Transport issues

Energy

- Coal, oil and gas
- Nuclear
- Alternative energy sources
- Changing attitudes to energy consumption

Protecting the planet

- Ways of minimising environmental damage
- The role of pressure groups
- Initiatives to improve awareness and change behaviour
- Responsibilities towards other nations, especially developing countries

THE MULTICULTURAL SOCIETY

Immigration

- Reasons for immigration
- Benefits and problems of immigration for immigrants and for country of destination
- Migration within the enlarged EU
- Curbs on immigration

Integration

- Factors making integration difficult
- Factors facilitating integration
- To which culture should immigrants show loyalty?
- Experiences of individual immigrants

Racism

- Victims of racism
- Reasons for racism
- Measures to eliminate racism and their effectiveness
- Experiences of individuals, including those of 2nd and 3rd generation immigrants

CONTEMPORARY SOCIAL ISSUES

Wealth and poverty

- Causes of poverty in Europe and developing countries
- Work of charitable organisations and governments
- Attitudes to wealth and poverty
- Link between wealth and health

Law and order

- Examples of crime, especially committed by or affecting young people
- Reasons for criminal and anti-social behaviour
- Measures to reduce crime and their effectiveness
- Alternatives to imprisonment, their appropriateness and effectiveness

Impact of scientific and technological progress

- Technology in the home and workplace, including IT
- Space and satellite technology
- Medical research
- Ethical issues linked to scientific and technological progress

CULTURAL TOPIC

A target language-speaking region/community

- its geography and how its geography has influenced/Influences/will influence the region
- its history and how its history has influenced/ influences/will influence the region
- its industries and how these have changed in the last 20 years. What about the future?
- its population and how it has changed in the last 20 years. What about the future?
- its economy and how important this is/was
- A personal perspective: Would I like to live/work in this region?

A period of 20th century history from a target language-speaking country/community

- Main events of the period
- Causes of these events
- The importance/Influence/effects of these events
- The ideas and influences of at least two individuals who made a significant impact during the period
- Specific actions of these individuals plus an appraisal of the importance of these actions
- A personal perspective: Would I have liked to live in that period?

An author from a target language-speaking country/community

- A detailed study of at least one novel or collection of short stories, plus personal appraisal
- The themes/ideas/messages of the author
- How these themes/ideas/messages are expressed
- What/who influences/inspires the author? Why does he/she feel as he/she does?
- A personal evaluation of the author's work: Why do I enjoy reading the work of this author?

A dramatist or poet from a target language-speaking country/community

- A detailed study of at least one play or collection of poems, plus personal appraisal
- The themes/ideas/messages of the dramatist/poet
- How these themes/ideas/messages are expressed
- What/who influences/inspires the dramatist/poet? Why does he/she feel as he/she does?
- A personal evaluation of the dramatist's/poet's work: Why do I enjoy the work of this dramatist/poet?

A director, architect, musician or painter from a target language-speaking country/community

- A detailed study of at least one work of the artist, plus a personal appraisal
- The influences on the artist – events and people
- The ideas/techniques of the artist, plus personal appraisal
- The importance of the artist both in his/her own lifetime and later
- A personal evaluation: Why do I find this artist so interesting?

3.5 Grammatical Structures

AS and A level candidates are expected to have studied the grammatical system and structures of the language during their course. In the examination they are required to use actively and accurately grammar and structures appropriate to the tasks set, drawn from the following lists. The lists are divided into AS and A Level. The examples in *italics* are indicative, not exclusive. For structures marked (R), receptive knowledge only is required.

French AS

Nouns: gender, singular and plural forms

Articles: definite, indefinite and partitive

Adjectives: agreement

position

comparative and superlative

demonstrative (*ce, cet, cette, ces*)

indefinite (*chaque, quelque*)

possessive

interrogative (*quel, quelle*)

Adverbs: comparative and superlative

interrogative (*comment, quand*)

Quantifiers/intensifiers (*très, assez, beaucoup*)

Pronouns: personal

subject

object: direct and indirect

position and order

reflexive

relative (*qui, que*)

relative: *lequel, auquel, dont* (R)

object: direct and indirect

disjunctive/emphatic

demonstrative (*celui*) (R)

indefinite (*quelqu'un*)

possessive (*le mien*) (R)

interrogative (*qui, que*)

interrogative (*quoi*) (R)

use of *y, en*

Verbs: regular and irregular verbs, including reflexive verbs

modes of address (*tu, vous*)

Impersonal verbs

verbe followed by an infinitive (with or without a preposition)

dependent infinitives (*faire réparer*) (R)

perfect infinitive

negative forms

interrogative forms

tenses: present

perfect (including agreement of past participle)

imperfect

future

conditional

future perfect (R)

conditional perfect (R)

pluperfect

past historic (R)

passive voice: present tense

other tenses (R)

Imperative

present participle

subjunctive mood: present (common uses, eg after

expressions of possibility, necessity, obligation, and

after conjunctions such as *bien que*)

Indirect speech

Inversion after speech (R)

Prepositions

Conjunctions

Number, quantity and time (including use of

depuis, venir de)

French A Level

All grammar and structures listed for AS, plus:

Pronouns: relative: *lequel, auquel, dont*

possessive (*le mien*)

demonstrative (*celui*)

interrogative (*quoi*)

Verbs: dependent infinitives (*faire réparer*)

future perfect tense

conditional perfect tense

passive voice: all tenses

subjunctive mood: present

perfect

imperfect (R)

Inversion after adverbs

Inversion after speech

4 Scheme of Assessment

4.1 Aims

AS and A level courses based on this specification should encourage candidates to:

- develop an interest in, and enthusiasm for, language learning
- develop understanding of the language in a variety of contexts and genres
- communicate confidently, clearly and effectively in the language for a range of purposes
- develop awareness and understanding of the contemporary society, cultural background and heritage of countries or communities where the language is spoken
- consider their study of the language in a broader context.

AS and A level specifications in French/German/Spanish should enable students to:

- derive enjoyment and benefit from language learning
- acquire knowledge, skills and understanding for practical use, further study and/or employment
- communicate with speakers of the language
- take their place in a multilingual global society.

AS and A level specifications should also:

- provide a coherent, satisfying and worthwhile course of study for students who do not progress to further study in the subject.

In addition, A level specifications in French/German/Spanish should:

- provide a sufficient basis for the further study of languages at degree level or equivalent.

4.2 Assessment Objectives (AOs)

The Assessment Objectives are common to AS and A Level. The assessment units will assess the following Assessment Objectives in the context of the content and skills set out in Section 3 (Subject Content).

- AO1** Understand and respond, in speech and writing, to spoken language.
- AO2** Understand and respond, in speech and writing, to written language.
- AO3** Show knowledge of and apply accurately the grammar and syntax prescribed in the specification.

Quality of Written Communication (QWC)

In GCE specifications which require candidates to produce written material in English, candidates must:

- ensure that text is legible and that spelling, punctuation and grammar are accurate so that meaning is clear
- select and use a form and style of writing appropriate to purpose and to complex subject matter
- organise information clearly and coherently, using specialist vocabulary when appropriate.

In this specification QWC will be assessed in Units 1 and 3 by means of the transfer of meaning tasks.

Bilaga 2



Qualifications and
Curriculum Authority



Uywodaeth Cynulliad Cymru
Welsh Assembly Government



Rewarding Learning

GCE AS and A level subject criteria for modern foreign languages (MFL)

September 2006

QCA/06/2860

1. Introduction

- 1.1 These subject criteria set out the knowledge, understanding, skills and assessment objectives common to all advanced subsidiary (AS) and advanced (A) level specifications in modern foreign languages (MFL). They provide the framework within which the awarding body creates the detail of the specification.

Subject criteria are intended to:

- help ensure consistent and comparable standards in the same subject across the awarding bodies
- define the relationship between the AS and A level specifications, with the AS as a subset of the A level
- ensure that the rigour of A level is maintained
- help higher education institutions and employers know what has been studied and assessed.

Any GCE specification that contains significant elements of MFL must be consistent with the relevant parts of these subject criteria.

2. Aims

- 2.1 AS and A level specifications in MFL should encourage students to:

- develop an interest in, and enthusiasm for, language learning
- develop understanding of the language in a variety of contexts and genres
- communicate confidently, clearly and effectively in the language for a range of purposes
- develop awareness and understanding of the contemporary society, cultural background and heritage of countries or communities where the language is spoken
- consider their study of the language in a broader context.

- 2.2 AS and A level specifications in MFL should enable students to:

- derive enjoyment and benefit from language learning
- acquire knowledge, skills and understanding for practical use, further study and/or employment
- communicate with speakers of the language
- take their place in a multilingual global society.

- 2.3 AS and A level specifications should also:
- provide a coherent, satisfying and worthwhile course of study for students who do not progress to further study in the subject.
- 2.4 In addition, A level specifications in MFL should:
- provide a sufficient basis for the further study of languages at degree level or equivalent.

3. Subject content

- 3.1 AS and A level specifications in MFL must specify that, in order to study the subject at AS and A level, students should normally have acquired the knowledge, understanding and skills equivalent to those specified for GCSE at higher tier in the relevant language.

Knowledge, understanding and skills

- 3.2 AS specifications must require candidates to:
- listen and respond to a variety of spoken¹ sources, including authentic sources
 - read and respond to a variety of written texts, including authentic sources, covering different contexts, registers, styles and genres
 - adapt their spoken¹ and written language appropriately for different situations and purposes
 - use the language accurately to express facts and ideas, and to present explanations, opinions and information in both speech¹ and writing
 - understand and apply the grammatical system and a range of structures as detailed in the AS specification (see Appendix 1 for French, German and Spanish)
 - transfer meaning from the modern foreign language into English, Welsh or Irish, and/or vice versa.

Spoken¹ and written sources must include material that relates to the contemporary society, cultural background and heritage of one or more of the countries or communities where the language is spoken.

¹ Understanding and responding to the spoken form of the modern foreign language, and/or communicating through the spoken word may not apply to specifications for certain languages, subject to an agreement with the regulatory authorities.

3.3 In addition, A level specifications must require candidates to:

- use the language to present viewpoints, develop arguments, analyse and evaluate, in speech¹ and in writing
- understand and apply the grammatical system and a range of structures as detailed in the A level specification (see Appendix 1 for French, German and Spanish)
- study aspects of the contemporary society, cultural background and heritage of one or more of the countries or communities whose language is being studied
- transfer meaning from English, Welsh or Irish into the modern foreign language, and/or vice versa. If one skill is not assessed at AS level it must be assessed at A2 level.

5. Assessment objectives

5.1 The assessment objectives for AS and A level are the same.

5.2 All candidates must be required to meet the following assessment objectives. The assessment objectives are to be weighted in all specifications² as indicated.

Assessment objectives		Weighting		
		AS level	A2 level	A level
AO1	Understand and respond, in speech and writing, to spoken language. ²	35–40%	25–30%	30–35%
AO2	Understand and respond, in speech ² and writing, to written language.	35–40%	45–50%	40–45%
AO3	Show knowledge of and apply accurately the grammar and syntax prescribed in the specification.	25%	25%	25%

5.3 The assessment objectives apply to the whole specification.

²'Understand and respond in **speech to spoken language**' and 'respond in **speech to written language**' may not apply to specifications for certain languages, subject to an agreement with the regulatory authorities.

For specifications without a speaking component the following applies:

Assessment objectives		Weighting		
		AS level	A2 level	A level
AO1	Understand and respond, in writing , to spoken language.	25–30%	15–20%	20–25%
AO2	Understand and respond, in writing , to written language.	45–50%	55–60%	50–55%

For specifications with neither a speaking nor a listening component the following applies:

Assessment objectives		Weighting		
		AS level	A2 level	A level
AO1	N/A			
AO2	understand and respond, in writing , to written language.	75%	75%	75%

6. Scheme of assessment

6.1 Assessment must be entirely through external assessment.

Synoptic assessment

6.2 All specifications must include synoptic assessment at A2.

6.3 The definition of synoptic assessment in the context of MFL is as follows.

- Knowledge, understanding and skills in MFL are closely linked. Synoptic assessment covers both knowledge of the language and skills in using it that have been developed in different parts of the A level course. Candidates will demonstrate understanding and the ability to use advanced-level language skills in one or more tasks. Synoptic assessment in MFL should draw on all A level assessment objectives.

6.4 Examples of synoptic assessment tasks might include:

- an assessment for which candidates study a topic with reference to both written and spoken³ sources and respond to these in speech³ and/or writing
- two assessments, one requiring candidates to respond in speech to a written stimulus and to discuss this, the other requiring candidates to respond in writing.



Teacher Resource Bank

GCE Spanish
Resources List



Copyright © 2008 AQA and its licensors. All rights reserved.

The Assessment and Qualifications Alliance (AQA) is a company limited by guarantee registered in England and Wales (company number 3644723) and a registered charity (registered charity number 1073334). Registered address: AQA, Devas Street, Manchester M15 6EX.
Dr Michael Cresswell, Director General.

Google whatever you want! The range of resources is overwhelming but some reliable sites are listed here.

Books

- | | |
|---|-----------------------------|
| • Spanish AS Student Book (Nelson Thornes) | ISBN 978-0-7487-9807-0 |
| • Spanish A2 Student Book (Nelson Thornes) | ISBN 978-0-7487-9808-0 |
| • Animo AS & A2 | Oxford |
| • Sigue AS & A2 | John Murray |
| • Practice Makes Perfect: Spanish Verb Tenses | Passport Books Illinois USA |
| • Practice Makes Perfect: Spanish Pronouns and Prepositions | Passport Books Illinois USA |
| • Diccionario de sinónimos de la lengua española | Larousse |
| • España Nuevo Siglo | Nelson Thornes |
| • Acción Gramática | Hodder and Stoughton |
| • Palabra por Palabra | Hodder and Stoughton |
| • Dime más | Hodder and Stoughton |

Electronic Resources

- Spanish AS Online Electronic Resources
- Spanish A2 Online Electronic Resources

Our electronic resources are available as annual licences and are price banded according to the size of your cohort. For prices related to your subject and the size of your cohort, please contact Nelson Thornes Customer Services on 01242 267287.

Useful Links

- www.essex.ac.uk/lang/span/socsp
- www.spanish.about.com
- www.studyspanish.com
- www.yahoo.es
- www.spanishlanguage.co.uk
- www.nacell.org.uk (National Advisory centre on Early Language Learning)
- www.globalgateway.org.uk
- www.linguanet.org.uk
- www.WordReference.com.htm
- www.elmundo.es
- www.20minutos.es
- www.elpais.es
- www.mec.es (Consejería de Educación)
- www.es.wikipedia
- www.google.es
- www.yahoo.es

Newspapers

- libraries.mit.edu/guides/types/flnews/spanish
- broadcast-live.com/newspapers/newspapers
- www.Mediatico.com
- BBC Mundo
- www.elmundo.es
- www.20minutos.es
- www.elpais.es
- www.diariosur.es
- Primeras Noticias – el Periódico Juvenil
- www.educard.net - relates to the above

Radio

- rne.es Radio Nacional de España
- *Radio 1* es la radio generalista de RNE. Sus programas llegan a todos los públicos. Noticias, entretenimiento, cultura, deportes...
- *Radio 3* es la radio más joven, la preocupada por los temas de la juventud. Música, cine, teatro, libros, debates...
- *Radio 5* es la radio dedicada al mundo de la actualidad, con noticias durante las 24 horas del día, todos los días del año.
- *Radio 5* es la radio dedicada al mundo de la actualidad, con noticias durante las 24 horas del día, todos los días del año.
- *Radio Exterior de España (REE)* es la voz de RNE en el exterior, la que difunde la cultura y la que acerca a los pueblos.
- Mediatico.com

Television

- Via satellite
- broadcast-live.com/television/spanish.html
- Free direct online television (quality variable depending on equipment) via medinalia
- rtve.es
- www.eurotv.com
- www.antena3tv.com

Grammar Websites

- www.bbc.co.uk/education/languages/spanish/
- www.languagesonline.org.uk
- www.realspanish.net
- www.espanol-extra.co.uk – subscription-based grammar, oral and listening exercises

Miscellaneous

- MFL Sunderland – ideas and resources for teaching at KS5
- www.mflgames.co.uk
- Oye! – interactive exercises for vocabulary
- FELINX – Spanish resources & exercises
- Linguascope – excellent subscription-based exercises resources

General

- <http://www.freedict.com/ondict/spa.html>
- <http://www.ai-studio.com/joshwood/lexintro.html> Lexicon of foreign words in texts (includes Latin words)