



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur uppfylls kursplanen i prov och i bedömning i moderna språk?

- En undersökning baserad på den funktionella språksynen

Sofia Miletic och Tobias Wallén

LAU 350
Handledare: Sten Båth
Rapportnummer: VT07-2611-159

Abstract

Titel: Hur uppfylls kursplanen i prov och i bedömning i moderna språk? -En undersökning baserad på den funktionella språksynen.

Författare: Sofia Miletic och Tobias Wallén

Typ av arbete: Examensarbete

Termin och år: vårterminen 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Sten Båth

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: VT07-2611-159

Bakgrund

Idén till detta arbete föddes när vi var ute på våra respektive avslutande VFU-perioder. Vi märkte att undervisningen i franska och spanska i stor utsträckning var som vi minns den från vår egen skoltid, med väldigt lite kommunikativa inslag, låg realiakoppling, men däremot mycket fokus på regler och ramsor. Under vår utbildning har vi jobbat mycket med, och problematiserat kring, den nya kursplanen i moderna språk. Denna förordar bland annat en kommunikativt inriktad undervisning, och lägger också stor vikt vid att eleven ska få en god uppfattning om målspråksområdet. Människor med god kommunikativ förmåga, på fler än ett språk, efterfrågas i allt större utsträckning i dagens globaliserade värld. Med tanke på ovanstående, ville vi ur någon synvinkel undersöka i hur stor omfattning, och på vilka sätt kursplanen efterföljs inom de moderna språken franska, spanska och tyska.

Syfte

Vi valde slutligen att utifrån kursplanen, den funktionella språksynen och det ökade behovet av språkkunniga individer, framför allt inrikta oss på hur utformningen av prov i moderna språk ser ut samt vad lärarna fokuserar på i undervisningen och väger in vid betygssättning.¹

Metod

Vi skapade ett eget analyschema utifrån kursplanen som vi sedan använde oss av när vi tittade på sammanlagt 20 prov, både från lärarhandledningar och från sådana som lärarna gjort själva. För att komplettera det hela ställde vi också några kortare frågor till 12 lärare angående lektionsupplägg och betygssättning.

Resultat

Vi såg en tydlig kvalitetsskillnad mellan lärarhandledningsproven och de egengjorda proven, där de förra i större utsträckning uppfyllde de kriterier vi satt upp. Våra lärarenkäter visade dock att de flesta av lärarna använder sig av egengjorda prov, och en övervägande del lägger dessutom störst vikt vid de proven när de sätter betyg. Det undersökningen visar är alltså att det större antalet lärare vi frågat använder sig av prov

¹ Den funktionella språksynen innebär att undervisningen ska vara funktionell, kommunikativ och verklighetsanknuten.

som i liten grad uppfyller kursplanens riktlinjer, och även till stor del baserar sin betygssättning på dessa.

Nyckelord: Moderna språk, prov, betyg, bedömning, kursplanen, kommunikativ undervisning, realia

Förord

Vid skrivandet av denna undersökning har vi allra största delen jobbat tillsammans. När vi hade bestämt oss för vad vi ville undersöka tog vi var och en kontakt med ett antal lärare för att via dem få tillgång till prov och även ställa våra frågor. Vi har använt oss av de prov vi har fått tag på, och de enkäter vi fått svar på av lärarna. Ingen form av utsällning har förekommit. När vi väl hade det material som behövdes har vi under samtal tillsammans kommit fram till på vilket sätt och med vilka instrument vi skulle ta oss an uppgiften. Arbetet har i allmänhet skett vid varsin dator i samma rum, hela tiden under gemensam diskussion och reflektion. Arbetsfördelningen har varit jämn, vi har i många lägen har kompletterat varandra och samarbetet har flutit på bra. Vi känner att vi under arbetets gång har utvecklats och lärt oss väldigt mycket.

Under insamlandet av data och sammanställningen av dessa har vi fullt ut tagit etiska hänsyn, alla lärare som på något sätt har hjälpt oss med material är anonyma och har erbjudits att ta del av vårt arbete.

Vi hoppas att vi i och med detta arbete till viss del har öppnat ett nytt område inom skolans värld för diskussion och eventuellt även vidare forskning. Vi vill framföra ett stort tack till de lärare som på olika sätt har hjälpt oss i vårt arbete samt till vår handledare.

Sofia Miletic och
Tobias Wallén

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
2. Syfte och frågeställning	8
2.1 Syfte	8
2.2 Frågeställning	8
3. Språkets funktioner i samhälle	9
3.1 Den ekonomiska aspekten	9
3.2 Den kulturella förståelsen	9
3.3 Modersmål och målspråk	10
4. Litteraturgenomgång	11
4.1 Språkdidaktik	11
4.2 Styrdokument	12
4.3 Det sociokulturella perspektivet	13
5. Historisk översikt och tidigare forskning	15
5.1 Columbus och det spanska språket	15
5.2 Sumerernas, Egyptiernas och Romarnas språkinläring	16
5.3 Språkundervisningen från medeltiden fram till 1800-talet	17
5.4 Grammatik- och översättningsmetoden	18
5.5 Direktmetoden	18
5.6 Samhällsförändringar	18
5.7 Den audiolingvala metoden	19
5.8 Kompetensbegreppet enligt Chomsky	21
5.9 Kompetensfaktorerna enligt Hymes	21
5.10 Talaktsteorin enligt Habermas	21
5.11 Europarådet, programförklaringen och dagens språksyn	22
5.12 Tröskelnivåer och de kommunikativa kompetenserna	22
6. Metod	24
6.1 Tillvägagångssätt vid provanalys	24
6.2 Förklaring av analysens utformning	24
6.3 Förtydligande av vårt val av poängsättning	33
6.4 Metod vid lärarenkäter	33
6.5 Reliabilitet och validitet	33

7. Resultat	35
7.1 Resultat av analys av lärarhandledningsprov	35
7.2 Resultat av analys av lärargjorda prov	37
7.3 Resultat av lärarenkäterna	40
8. Sammanfattning av resultat	42
8.1 Sammanfattning av analys av lärarhandledningsprov	42
8.2 Sammanfattning av analys av lärargjorda prov	42
8.3 Sammanfattning av lärarenkäterna	42
9. Sammanfattande slutsats	43
10. Litteraturförteckning	45

1. Inledning

Från högstadietiden minns vi båda med blandade känslor den uppstyrda undervisningen i moderna språk och alla regler och ramsor man skulle lära sig att rabbla utantill (språk sågs först och främst som ett ”pluggämne”). Grammatiken presenterades oftast som ett separat moment och under lektionerna låg den skriftliga tyngdpunkten på ifyllningsövningar och den muntliga på upprepningar av meningar som stod i boken. Man fick sällan pröva på att använda språket funktionellt (till exempel att uttrycka sig fritt och utifrån sina kunskaper göra sig förstådd i grupp eller enskilt). Realian, det vill säga kulturella, politiska och geografiska företeelser i språkområdet, gick igenom relativt kortfattat i förbifarten. Det gavs inte mycket utrymme för reflektion kring vilken praktisk användning man skulle kunna få av språket.

Den praktiska användningen känner vi istället att vi har fått under resor och boende utomlands. Då har vi varit tvungna att interagera och göra oss förstådda på ett annat språk, en mycket viktig lärdom, inte bara för blivande språklärare. I och med en ökande grad av internationella kontakter inom alla områden är det i högsta grad viktigt med individer som kan göra sig förstådda på fler språk än sitt modersmål. Grunden till, och intresset för, detta borde i högsta grad läggas redan i skolan.

När vi nu själva ska bli lärare i moderna språk (franska och spanska) har vi båda under våra respektive VFU-perioder dock uppmärksammat att undervisningen på de skolor vi har varit på fortfarande bedrivs på det relativt institutionaliserade sätt som beskrivs ovan.² Samtidigt har vi under vår lärarutbildning fått lära oss om och reflekterat mycket kring funktionell, kommunikativ språkinläring (vi kommer att förklara denna term närmare längre fram i arbetet), något som också styrdokumentet förordar. Detta är en typ av undervisning som vi anar inte riktigt har slagit igenom i skolorna än.

Vad vi båda kände att vi ur någon synvinkel ville undersöka, var helt enkelt i hur stor utsträckning den funktionella språksynen har slagit igenom på skolorna. Vår första tanke var att vi skulle intervjua lärare, men tänkte sedan att detta är en väldigt vanlig metod, där det egentligen inte är säkert att man får fram sanningen: Vid intervjuer får man höra lärarnas egen subjektiva version av hur de bedriver undervisning, vilket inte alltid överensstämmer med verkligheten. Därmed bestämde vi oss för att undersöka de prov som lärare använder, eftersom det har högre tillförlitlighet. I proven ser man relativt direkt vilken typ av kunskap lärarna efterfrågar, och på vilket sätt de gör det. För att så att säga knyta ihop säcken, frågade vi till slut ändå ett antal lärare om hur de lägger upp sin undervisning samt vad de anser vara viktigast vid betygssättning.

² Institutionaliserad undervisning bygger på en inskolning av eleverna i abstrakta och avancerade former av kommunikation som tenderar att inte vara kopplad till elevernas vardag.

2. Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

Detta arbete syftar till att utreda hur prov i de moderna språken franska, spanska och tyska utformas i skolan, samt i hur hög grad dessa vägs in i betygssättningen, med hänsyn till dagens kursplaner, den funktionella språksynen och det ökade behovet av språkkunniga individer.

2.2 Frågeställningar:

1. Hur är uppgifterna utformade i ett antal prov i ovanstående moderna språk?
2. Vilka typer av kunskaper efterfrågas i ett antal prov som används i dessa moderna språk?
3. Vilken/vilka av de fyra färdigheterna (skriva, läsa, tala, lyssna) säger sig ett antal lärare i moderna språk betona i sin undervisning?
4. Vilken/vilka av de fyra färdigheterna anser ett antal lärare i moderna språk vara viktigast vid betygssättning?

3. Språkets funktioner i samhället

I alla tider har synen på språk varit beroende av hur samhället ser ut och vilka som har makten. Synen på lärande skiljer sig åt mellan tidsperioder och beror på vilket politiskt klimat som råder och vad som anses viktigt. Detta avgörs av dem som har den politiska makten. I Sverige uttrycks detta via styrdokumentet som i sin tur utges av skolverket. Historiskt sett har det alltid pågått en kamp mellan en formell och en funktionell språksyn. Som orden antyder, väljer man antingen att fokusera på språkets form eller på den konkreta användningen av språket.

Det finns flera anledningar till varför språksynen idag är funktionell. Kontakterna ökar både mellan de europeiska länderna och internationellt, i takt med att handel och samarbete mellan nationer ständigt ökar. Därför är det naturligt att man idag lägger fokus på förmågan att rent praktiskt använda språket samtidigt som andra färdigheter, till exempel den rent grammatiska, kommer på andra plats.

3.1 Den ekonomiska aspekten

Det finns många argument för varför det är bra med människor som kan mer än ett språk. Inom EU blir exempelvis språkkunskaper viktigare ju fler länder som ansluter sig. Enligt en studie (Multilingualism boosts European competitiveness) av Europakommissionen går tusentals företag i Europa miste om affärer till följd av bristande språkkunskaper.³ Samtidigt konstaterar man att det finns en enorm potential för mer export om de europeiska länderna skulle investera mer i och utveckla språkkunskaperna hos befolkningen. Vidare kan man läsa att även om engelska är det språk som framförallt används i världshandeln, så används många andra språk som mellanhänder. Framförallt behövs de om man ska kunna bygga långsiktiga affärskontakter. Den *ekonomiska aspekten* är alltså ett starkt argument, och ur det perspektivet kan medborgarnas språkkunskaper alltså ses som en direkt samhällsnytta. Även styrdokumentet framhäver vikten av att skolan förbereder eleverna för en framtid med allt tätare kontakter över nationsgränserna: ”Ett internationellt perspektiv i undervisningen är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang, för att skapa internationell solidaritet och för att förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser.”⁴

3.2 Den kulturella förståelsen

Ett annat tungt argument är den *kulturella förståelsen* som kommer av att man lär sig ett annat språk. Fler och fler länder idag lever i en kulturell och språklig mångfald som aldrig tidigare, vilket ställer krav på medborgarnas förmåga till tolerans och förståelse för varandras olikheter. Språkundervisningen är onekligen ett av de ämnen i skolan som har ansvar för denna medborgarfostran, något som bekräftas i kursplanen för moderna språk: ”Förmågan att reflektera över likheter och skillnader mellan egna kulturella erfarenheter och kulturer i länder där språket talas utvecklas hela tiden och leder på sikt till förståelse för olika kulturer och interkulturell kompetens.”⁵ Det är också tydligt i EU-stadgarna att

³ www.europa.eu/languages/sv

⁴ Skolverket, *LPF 94*

⁵ Skolverket, *Kursplan för moderna språk*

nationerna inom EU bör ta sitt ansvar på detta område: ”Unionen ska bidra till att bevara och utveckla dess gemensamma värden med respekt för mångfalden i Europas folks kulturer och traditioner samt för medlemsstaternas nationella identitet (...)”⁶

Om fler människor lär sig språk, innebär det också att de lättare kan röra sig över kulturgränserna. Framförallt innebär det större frihet för medborgarna då de, med bättre språkkunskaper, i större utsträckning kan studera och arbeta i andra länder. I ett längre perspektiv kan man tänka sig att större språkkunskaper i världen skulle kunna förebygga konflikter i takt med att toleransen ökar.

3.3 Modersmål och målspråk

Vid inlärnin g av ett främmande språk ökar dessutom kunskaperna i det egna modersmålet. För att kunna lära sig ett språk måste man jobba med ett jämförande perspektiv, modersmål kontra målspråk, vilket gör att medvetenheten om modersmål ets struktur och vokabulär ökar. Man blir en mer medveten språkanvändare i allmänhet.

Det finns också många fördelar för barn att lära sig språk tidigt i livet, något som konstateras i en EU-studie (Språkinlärnin g hos små barn).

Genom att tidigt aktivera ett barns medfödda anlag att lära sig språk blir inlärnin gstiden längre. Barnet får också språk- och kulturerfarenheter som kan öka självförtroendet och främja barnets hela utveckling (kognitivt, socialt, kulturellt, akustiskt, språkligt och personligt – barnet blir dessutom mer beslutsamt och socialt aktivt). Eu-kommissionen ställer sig mycket positiv till att man lär små barn främmande språk, inte bara för att hjälpa dem att utveckla sina språkkunskaper, utan också för att de på så sätt utvecklar samhörighetskänsla, medborgaranda och gemensamhetskänsla.⁷

4. Litteraturgenomgång

⁶ www.europa.eu/languages/sv

⁷ www.europa.eu/languages/sv

4.1 Språkdiraktik

Boken *Språkdiraktik* skriven av Ulrika Tornberg, kan ses som en sorts handbok i modern språkdiraktik.⁸ Utifrån olika forskningsfält som läroplansteori, utbildningsfilosofi, pedagogik, psykologi, lingvistik och språkinlärningsteori uppmärksammar hon språkundervisningen ur ett didaktiskt perspektiv. Den är alltså tänkt som ett verktyg där läsaren kan få hjälp att reflektera över sin undervisning. Boken är för tillfället vanlig som kurslitteratur i språkdiraktikkurser och kan därför ses som relevant för detta arbete. Ulrika Tornberg är en välkänd auktoritet för språklärare i hela Sverige. Hon är lektor på Örebro Universitet och har skrivit mycket om kultur och kommunikation.

Det som bland annat har varit en intressant utgångspunkt för oss är hennes historiska redogörelse för hur språksynen har sett ut och skiftat genom historien, där man under vissa perioder har fokuserat den praktiska användningen av språket och andra perioder har haft en mer formell språksyn med grammatik i centrum. Det visar sig att beroende på vad språkundervisning har haft för roll i samhället har också språksynen skiftat. Det har gett oss stor hjälp att klarlägga orsaken till varför vi idag har en funktionell språksyn där fokus ligger på den muntliga kommunikationen.

Hon förklarar även Europarådets stora roll i att styra medlemsländernas språkundervisning mot en mer kommunikativ inriktning. I klassrumssituationen, menar hon, är det viktigt att skapa mod hos eleverna för att de ska kunna våga tala på målspråket. Att våga tala på ett annat språk innebär att man måste våga ta risker och inte vara rädd att göra bort sig. Hon skriver också att det även krävs att man har en någorlunda automatiserad kunskap om ord, fraser och språkregler. Enligt en engelsk undersökning om elevers delaktighet, har det visat sig att läraren ofta tycks tala mesta delen av tiden, närmare 80 %.⁹ En annan engelsk undersökning visar också att det är vanligt att läraren ofta byter språk under lektionstiden och att en stor del av språkundervisningen bedrivs på modersmålet.¹⁰ Det visade sig emellertid också att om läraren ökade sin användning av målspråket gjorde detta att eleverna också ökade sin användning.

En annan intressant diskussion Tornberg för i sin bok är vikten av att samtala med elever om undervisningen och vad den ska innehålla. Risken med att inte samtala menar hon är att elev och lärare förblir främlingar för varandra och att man upplever lektionen på helt olika sätt. Hon tar stöd i en undersökning om klassrumskulturer som visar att det ofta finns en särskild lärarkod och en elevkod och att dessa sällan uttalas och diskuteras.¹¹

Målet med dagens språkundervisning, enligt kursplanen, är att eleven ska utveckla ett så kallat ”reflekterat lärande” och ansvarstagande inför sitt eget lärande, även kallat ”learner autonomy”. Vidare säger hon att problemet med skolinlärningen är att den oftast är styrd uppifrån, att målen inte är uttalade och att eleven saknar delaktighet. Hon diskuterar i boken också betydelsen av att använda sig av autentiskt material i klassrummet. Läromedelstexter kan ofta upplevas som tillrättalagda och för att elever ska kunna möta språket på ett naturligt sätt bör man även använda sig av så kallat autentiskt

⁸ Ulrika Thornberg, *Språkdiraktik*, Malmö: 2002

⁹ Nunan, D, *Action research in the language classroom*, Cambridge 1990

¹⁰ Zilm, M, *Investigating the Role of Code Switching in Oral language in the classroom*. Adelaide 1998

¹¹ Holliday, A, *Appropriate Methodology and Social Context.*, Cambridge 1994

material från tidningar och video. Hon menar att genom att ”klargöra syftet med varje enskild text, vilken textsort det är frågan om och hur den således skall läsas kan vi hjälpa eleverna att bli medvetna om hur de kan angripa olika texter på olika sätt”.¹²

I boken tar även Tornberg stöd i minnesforskningen då hon argumenterar mot det traditionella sättet att lära in glosor, enligt den så kallade ”listmodellen”. Detta sätt att lära in glosor har visat att orden tenderar att hamna i korttidsminnet. Hon skriver att för att hjälpa elever att lära in nya ord måste man lära dem att koda in orden med hjälp av textsammanhanget, bilder, egna meningar eller andra personliga koder.

Vad det gäller prov i moderna språk menar Tornberg att det är positivt om proven konkretiserar kursplanen om eleverna och läraren enas om målen. Provens funktion blir då att mäta om de gemensamma målen uppnåts. Negativt är det istället om prov och undervisning motsäger varandra. Om läraren talar om hur viktigt det är att ha muntlig kommunikation medan proven ändå alltid är skriftliga och inriktade på formen ger det fel budskap till eleverna. Det finns också en stor risk att elever inte lägger speciellt stor vikt vid vissa moment eftersom de vet att det inte betygsätts. Hon menar att olika prov kan ha olika funktion. I de fall när läraren vill undersöka om elever har tillgodogjort sig ett visst avsnitt i undervisningen kallas dessa prov ”achievement tests”.¹³ Om läraren däremot vill mäta elevernas språkkunskaper som helhet i fri skrivning eller muntliga prov brukar sådana prov kallas ”proficiency tests”.¹⁴ De mäter alltså elevens faktiska språknivå och ett exempel på ett sådant prov är de nationella proven som görs av alla elever oavsett var i Sverige man bor eller vilken skola man går på.

4.2 Styrdokument

Som stöd för vårt arbete har vi använt oss av både kursplan för moderna språk samt läroplanerna Lpf 94 samt Lpo94.¹⁵ Dessa dokument är förordningar om hur de olika skolformerna ska bedrivas. De förordar också om vad ämnet moderna språk som helhet ska innehålla samt vad som ska ligga till grund för bedömning.

I kursplanen för moderna språk slås det fast att utbildningen i språk syftar till att ”utveckla en allsidig kommunikativ förmåga”. Man menar att till dessa hör förmågan att behärska språkets vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik. Det understryks också att ”hänsyn ska tas till elevens förmåga att förstå helhet och sammanhang samt att dra slutsatser om en framställnings syfte”. I kursplanen slås det också fast att ”ett modernt språk bör inte delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning”. Dessa förordningar har vi tagit fasta på när vi undersöker prov och när vi utformat metoddelen. De uppgifter som eftersträvar en högre grad av sammanhang, elevens förmåga till reflektion och att dra egna slutsatser har därmed fått högre poäng än de som exempelvis bara frågar efter rena faktafrågor, vilket visas tydligare i resultatredovisningen. Vad det gäller den kommunikativa förmågan står det att:

”Ett centralt inslag i all språklig kommunikation är att växelvis kunna fungera som lyssnare och talare, alternativt läsare och skrivare”. Bedömningen av sådana interaktiva färdigheter skall inriktas på förmågan att inleda, bidra till att utveckla och avsluta ett samtal eller skriftväxling. Härvid bedöms elevens förmåga

¹² Tornberg, s. 79

¹³ Tornberg, s. 152

¹⁴ Tornberg, s. 152

¹⁵ Skolverket, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet samt läroplan för de frivilliga skolformerna*.

att tolka olika situationer och att anpassa sitt språk till situation och mottagare, liksom förmågan att använda strategier för att lösa språkliga problem”¹⁶

En stor del av vår analys går därför ut på att undersöka i hur hög grad elevens egen delaktighet och förmåga att använda sina egna språkliga resurser i olika situationer efterfrågas. Som läsaren dock kommer att märka i metoddelen, är det främst den skriftliga förmågan vi valt att undersöka i proven, då den muntliga förmågan, efter vad vi sett, sällan efterfrågas. För att fylla denna ”lucka” har vi även skickat ut en enkät till ett antal lärare där vi närmare undersöker den muntliga förmågan.

Det som också är intressant, och som vi tagit fasta på i våra analyser av proven, är att bedömningen även ska inriktas mot hur väl eleven utvecklat sin interkulturella förståelse. I den ingår kunskap om ”levnadssätt och samhällsförhållanden”, ”medvetenhet om likheter och skillnader i förhållande till egna kulturella erfarenheter”, samt ”kunskap om olika oskrivna regler som i olika kulturer påverkar kommunikationen”. Språkproven analyseras därför bland annat utifrån i hur hög grad de efterfrågar elevens interkulturella förståelse om de länder där målspråken talas.

Slutligen ska alltså bedömningen i moderna språk inriktas mot både de receptiva (lyssna, läsa) och de produktiva färdigheterna (skriva, tala). Genom vår lärarenkät har vi därför undersökt hur ett antal lärare anser sig bedöma eleverna i förhållande till dessa fyra färdigheter.

4.3 Det sociokulturella perspektivet

Roger Säljö har en omfattande internationell publicering om lärande och utveckling i ett sociokulturell/kultursociologiskt perspektiv bakom sig och han är professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs Universitet. Han är också ordförande för ”European Association for Research and Instruction,” (EARLI). Han är alltså internationellt känd och respekterad som en av företrädarna för det sociokulturella perspektivet. I vårt examensarbete har vi utgått från hans bok *Lärande i praktiken* och på så sätt tagit stöd i hans forskning. I förordet kan man bland annat läsa att syftet med boken är att: ”argumentera för att mänskligt lärande bör förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv.”¹⁷ Vidare kan man läsa i inledningen att:

I ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling blir därför kommunikativa processer helt centrala. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen som barnet blir medvetet om vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation. Barnet föds på detta sätt in i interaktiva och kommunikativa förlopp som redan pågår och i dessa förlopp finns perspektiv på och förhållningssätt till omvärlden redan inbyggda.¹⁸

Enligt detta perspektiv föds också språket i social interaktion med andra och inte som ett ”fixt och färdigt paket”¹⁹. Säljö skriver att det är lämpligt att göra en distinktion mellan språk som ett system och språk som kommunikation. Den sociokulturella teorin motsätter sig tanken att individen är passiv mottagare av färdigpackad information och där han eller

¹⁶ Skolverket, *Kursplan moderna språk*

¹⁷ Roger Säljö, *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm 2000

¹⁸ Säljö s. 37

¹⁹ Säljö s. 88

hon reproducerar något som skapats av andra. I själva verket är kunskap något man använder i sin vardag, som man löser problem med och hanterar kommunikativa och praktiska situationer. Säljö skriver att ”i skolan och pedagogiska sammanhang finns det i allmänhet en förväntad lösning på ett problem och det är den man ska öva på för att nåta in en viss färdighet, men utanför sådana miljöer är detta oftast inte fallet”.²⁰ I vårt arbete undersöker vi hur proven efterfrågar elevens förmåga att kommunicera skriftligt som individ och inte bara elevens förmåga att efterapa och svälja ett konstruerat språk. Detta görs genom analyser av ett antal språkprov. Vi undersöker också genom vår lärarenkät i hur hög grad eleverna (enligt lärarna) tillåts agera muntligt och hur de sedan bedöms på detta. Det vi intresserar oss för är alltså vad språkproven säger om kunskapssynen. I skolans värld är detta ett ganska ovanligt perspektiv där prov oftast anses säga något om eleven. Detta bekräftar även Säljö: ”Kunskapsprövning i skolan antas nästan alltid säga något om eleven och mer sällan om den som formulerat frågan. Men detta är ett utgångsantagande som man starkt kan betvivla.”²¹

Säljö skriver att skolans sätt att bedöma utifrån prov har särskilda kommunikativa regler som inte gäller i det verkliga livet. Vidare skriver han att det vanligaste sättet att lösa ett problem man inte klarar av är att fråga någon som är mer kunnig, men i skolan tillåts inte elever använda sig av detta sätt. Därför borde också tolkningen vara relativ till situationen som sådan och vilka resurser man har tillgång till. Ur kommunikativ synvinkel är till och med, enligt Säljö, sådana provtillfällen ganska egendomliga, i förhållande till hur man agerar i många andra situationer i det verkliga livet.²²

Ett sätt att se på människors lärande och utveckling är genom att använda begreppet ”närmaste utvecklingszonen” eller på engelska ”zone of proximal development”. Vygotskys definition av detta begrepp är ”avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och å andra sidan vad man kan prestera under en vuxens ledning, eller i samarbete med mer kapabla kamrater”.²³ Detta är ett av de centrala begreppen inom den sociokulturella teorin. I vårt examensarbete utgår vi från ett sociokulturellt perspektiv då vi undersöker hur lärandet sker genom proven och då vi genom intervjuer undersöker lärarnas upplägg av sin undervisning.

5. Historisk översikt och tidigare forskning

Följande redogörelse baserar vi till största delen på Ulrika Tornbergs bok *Språkdiraktik* och Renzo Titones bok *Teaching Foreign Languages*.²⁴

²⁰ Säljö s. 126

²¹ Säljö s. 117

²² Säljö s. 119

²³ Säljö s. 120

²⁴ Titone är språkforskare på centrum för lingvistik vid universitetet i Rom

Som tidigare nämnts, har det genom historiens gång hela tiden skett en pendling mellan en formell och en funktionell språksyn. Under antiken och medeltiden fokuserades det på den muntliga användningen av latin. Under renässansen gick man över till att prioritera inläring av regler och grammatik för att sedan på 1600-talet återigen gå över till fokus på den muntliga färdigheten. Från 1700-talets slut och in på 1900-talet hade man igen en formalistisk språksyn och idag har vi återgått till en aktivistisk (funktionell) språksyn där man lägger särskild tonvikt vid den kommunikativa kompetensen, särskilt den muntliga. Detta har till stor del att göra med en sociala och politiska roll språket har spelat och spelar.

Enligt Kelly har den totala uppsättningen av idéer om språkundervisningens mål och innehåll i princip varit densamma under 2000 år.²⁵ Förändringen har varit de metoder man skapat och i vilket politiskt och vetenskapligt sammanhang de har växt fram. I dagens globaliserande värld är det inte konstigt att kommunikationen får mer och mer genomslagskraft i förhållande till den gamla institutionaliserade undervisningen. Nu har de flesta svenskar i princip daglig kontakt med andra språk på ett eller annat sätt, och genom turistindustri och allmänt öppnare gränser är många också ofta tvungna att kommunicera på främmande språk.

5.1 Columbus och det spanska språket

När Columbus 1492 seglade ut från Cadiz' hamn hade han inte bara fysiska erövrarinstrument i form av vapen i bagaget, han hade även med sig det spanska språket, som dessutom just hade sammanfattats av Antonio de Nebrija i "La gramática". Enligt Nebrija själv hade sammanställningen gjorts av politiska skäl. De två starkaste kungarikena på den iberiska halvön hade enats och just fördrivit araberna från Granada, deras sista fäste i området. Nu gällde det att ena folket, och Nebrija menade att språket även kunde användas som ett vapen bland andra i det nyskapade rikets imperialistiska planer. Resten av historien känner vi till mer eller mindre; Conquistadorena erövrade och koloniserade nuvarande Latinamerika och förslavade den indianska befolkningen. Idag talar i princip alla latinamerikaner spanska eller portugisiska, även om indiankulturerna på samma gång är högst levande. Att implementera ett språk i en region innebär också att sprida en kultur och ett sätt att tänka.

Intressant med Nebrija är också att han var den förste som nedtecknade ett levande, "vulgärt" folkspråk. Man kan säga att han helt enkelt skriftligt systematiserade något som innan bara existerade muntligt. Hans mål var ju också att enandet av landet skulle påskyndas i och med en formalisering av språket. Detta skapande av en regelsamling för hur man skulle skriva, och även tala, fick snart efterföljare i alla de europeiska länderna, och var en viktig del i byggandet av nationalstater.

5.2 Sumerernas, Egyptiernas och Romarnas språkinläring

Hur har man då lärt sig språk längre tillbaka i historien? Så länge människan har existerat har hon behövt lära sig språk. Men historiskt sett har det inte skett genom teoretiska studier utan genom aktiv inläring i verkligheten. Om man går tillbaka till 400-talet f Kr hittar man redan då en känd grammatikbok skriven av indiern Pânini. Dock var inte den

²⁵ Tornberg, s. 26-27

menad att användas av utlänningar utan snarare var den tänkt som en fördjupning för den kultiverade överklassen. Språk lärde man sig aktivt genom att tala med andra människor.

Det är intressant att studera hur Sumererna, Egyptierna och Romarna lärde sig språk. Sumererna skapade och härskade över den första riktigt stora civilisationen, mellan femte och andra tusenåret f.K. I första hand fick studenterna lära sig kilskriftstecknen. Man lärde sig grupper av ord och fraser som sedan kopierades och memorerades. Hos Sumererna kan man konstatera att grammatiken har en viktig plats. Man har hittat lertavlor med långa listor av substantiv och verbformer vilket visar att grammatiken var ganska väl utbyggd. När sedan Sumerernas välde erövrades av Akkadierna mot slutet av 3000-talet f.K var de Sumeriska lärarna tvungna att lära sina nya herrar språket och då sammanställde de världens äldsta lexikon. De nya härskarna tillägnade sig det sumeriska skriftspråket och behöll det litterära arvet genom att fortsätta att läsa och imitera deras verk långt efter att det sumeriska språket inte längre talades. Medan Sumererna främst hade använt sig av grammatiska klassificeringar för att fullända sitt språk så använde Akkadierna sig av tvåspråkiga lexikon för att lära sig Sumeriska. Vad det gäller Egyptierna behövde de också kunna sina undersåtars språk i de länder de härskade över. Det finns bevis för att de kunde flera språk, bland annat genom de tvåspråkiga minnestavlor man hittat samt genom de brev som skrevs av de lärda och som innehöll diverse utländska ord och fraser.

Romarnas utbildning av barnen var tvåspråkig från första början. Barnet togs om hand av en grekisk barnskötare eller slav för att sedan vid skolålder fortsätta med parallella kurser. På 300-talet e.K utvecklade de romerska lärarna tvåspråkiga manualer som senare kallades *Hermeneumata Pseudodositheana*. Dessa finns i sex olika upplagor och brukar jämföras med dagens konversationshandböcker. De börjar med ett grekiskt-latinskt lexikon och sedan följer olika kapitel. Där hittar man namn på gudar och gudinnor, grönsaker, fiskar, fåglar och liknande. Sedan följer enkla texter som antingen är berättande eller rena konversationer. Man hittar också Aisopos fabler, en handbok om mytologi och en sammanfattning om kriget i Troja. Det som är speciellt intressant är att man hittar en manual som täcker vanlig, daglig konversation, *Quotidiana conversatio*. Den innehåller ganska enkla dialoger, här följer ett exempel:

Paterfamilias²⁶ går mot sin vän och säger,
”God morgon Caius”, och omfamnar honom.
Vännen besvarar omfamningen och säger:
”Trevligt att träffa dig. Vill du följa med?”
”Vart?”
”För att träffa vår vän Lucius. Vi ska hälsa på honom”
”Vad är det med honom?”
”Han är sjuk”
”Sen när då?”
”Sen ett par dagar tillbaka”
”Var bor han?”
”Inte så långt härifrån. Om du vill kan vi gå dit”.²⁷

²⁶ Familjens överhuvud i antikens Rom

²⁷ Renzo, Titone, *Teaching foreign languages an historical sketch*, Washington D.C: Georgetown University Press, 1968, s. 7

Man lärde ut på ett ganska praktiskt sätt, samtidigt som man ville befästa vissa grammatiska strukturer hos eleven vilket man kan se i dialogen ovan.

5.3 Språkundervisningen från medeltiden fram till 1800-talet

Hur såg det ut på medeltiden och renässansen med språkinläring? Latin var det främsta språket för handel och kultur i Europa och lärdes ut vid tidig ålder ända upp till universitetet. De lärda på den tiden var alltså tvåspråkiga och latin lärdes ut i lika hög grad som modersmålet ända fram till renässansen. Det intressanta är att latin lärdes i regel först ut muntligt och sedan genom läsning och skrivande.

Under renässansen började man lära ut andra, moderna språk och då skedde det också främst på ett aktivt, muntligt sätt. Det var inte förrän på slutet av medeltiden som vissa dialekter (framför andra) valdes som nationalspråk i Europa. Tidigare hade latinet varit *lingua franca*²⁸ i Europa och språkstudier i det ”döda” språket latin hade förts på universitetet (kunskaper i detta var givetvis bara förbehållet en mycket liten elit). Nu började man så sakteliga bedriva undervisning även i folkspråken och en naturligt följd blev att även den till en början blev institutionaliserad. Latinet lärdes bara ut via grammatikböcker och lexikon och därmed lärde man ut moderna språk på samma sätt.

Från och med 1500-talet lärde man dock ut språk på ett relativt praktiskt sätt. Målet var att kunna klara sig i vanliga, vardagliga situationer samt för affärsrelationer och resor. Det fanns därför under denna tid en mycket svag koppling till både grammatik och litteratur. Det sågs som ett måste för överklassen att lära sig andra språk, framförallt franska. Mot slutet av seklet började språkinläringen bli viktig även i den övre medelklassen och nu även engelska. Det fungerade oftast så att läraren (som hade målspråket som modersmål) talade, sedan fick eleven instruktioner om vad som sagts. Därefter skulle eleven imitera läraren även om den inte hade förstått allt. Tyngdpunkten låg på det muntliga och uttalet. Eleven skulle försöka tala så mycket som möjligt utan att oroa sig för mycket för grammatiska fel. Grammatiska strukturer skulle läras in genom övning. I de lägen där eleven var för blyg för att tala tvingades den lära in färdigskrivna dialoger ur en lärobok. Nackdelen med en sådan undervisning var att eleven inte riktigt lärde sig hantera språket självständigt utan bara lärde sig färdiggjorda konstruktioner. Dock hade man ännu inte börjat använda sig att jämföra elevens modersmål med målspråket, utan detta skedde först år 1687 i en bok skriven av H. Offelen. Där förklaras exempelvis engelskans språkljud genom att jämföra med tyskan. Undervisningen på 1500-1700 talet kan ses som ganska modern med tanke på att man lade fokus på muntligt tal med ett minimum av grammatik i början som efter hand utökades. Även latin lärdes på denna tid ut genom aktivt muntligt tal i början för att först senare introducera grammatiken.

Från renässansen fram till 1800-talet kan man se två trender vad det gäller språkinläring. Den ena förespråkar levande kontakt med språket och med aktiv, muntlig inläring. Den andra bygger på systematisk inläring av grammatik i form av paradigmer och tabeller. Förklaringen till denna uppdelning är att latinet, som hade blivit ett dött språk, behandlades som en slags disciplinerad mental träning som dessutom var en bas för högre studier. Idag har modern psykologi inte kunnat påvisa något värde i latinstudier för den mentala träningen. 1800-talets övningsböcker var framförallt inriktade på att

²⁸ Med detta menar vi att latin användes och förstods i stora delar av Europa.

identifiera regler, morfologi och syntax i det främmande språket som slutligen skulle läras in. Slumpvisa meningar följde med reglerna och det fanns endast ett minimum av muntlig träning. Detta blev det gängse upplägget för språkläroböcker under 1800-talet och halva 1900-talet.

5.4 Grammatik- och översättningsmetoden

Den metod som man använde sig av brukar kallas *grammatik- och översättningsmetoden*. I den ingår: undervisning på modersmålet, långa förklaringar av grammatikens regler, litterära texter och förståelsekontroll genom översättning, texter som används framförallt för grammatiks analys, översättning av isolerade meningar som vanligaste övningen. Det gjordes flera försök att reformera språkundervisningen men de misslyckades. En förklaring till detta är troligen att få lärare hade kunskaper i att faktiskt tala det främmande språket samt att bara en liten del av befolkningen hade internationella kontakter. Många av dagens språklärare undervisades själva på detta sätt, särskilt på universitetet. Där räknas översättningsprovet fortfarande som eldprovet.

Modern forskning har kunnat påvisa vissa fördelar med översättningsmetoden även om man till stor del har övergett den. Det är exempelvis till väldigt stor hjälp att få utgå från sitt modersmål när man lär sig ett nytt språk. Man har också kunnat se att vissa språkinlärare (analytiskt inriktade) är behjälpta av att jobba med översättning och väljer själva att jobba på detta sätt. Dock har man kunnat se att möjligheterna att förstå en text beror på förkunskaperna i ämnet samt förmågan att kunna dra slutsatser. Om man därför mäter elevernas läsförståelse genom översättning kan detta leda till att eleverna lär sig läsa en text ord för ord istället för att se texten som en helhet, och att de utgår från enstaka ord de inte kan istället för de kunskaper de redan har. Man har också kunnat se att studie av en grammatisk regel inte automatiskt innebär att man kan tillämpa den i egen produktion. Det måste övas för att kunna användas. Idag står det klart att enbart en användning av grammatik- och översättningsmetoden inte främjar individens egen språkproduktion, och det mäter heller inte individens kommunikativa kompetens.

5.5 Direktmetoden

I mitten av 1800-talet, i Frankrike, England, Tyskland Danmark och USA, uppstod den så kallade *direktmetoden*. Den innebar en förskjutning från fokus på grammatik och översättning till fokus på det levande, talade språket. Flera lingvister manade till ett nytänkande inom språkundervisningen, bort från den stelnade grammatikundervisningen. Vid denna tid var internationella kontakter begränsade och därför saknades det kunskaper om det talade språket. Därför utvecklade det IPA (International Phonetic Association), som bildades 1886, ett internationellt accepterat fonetiskt system.

Det som var karakteristiskt för direktmetoden var exempelvis: fokus på det vardagliga, talade språket, undervisning bara på målspråket, läsning av texter som är tillrättalagda, nära talet, grammatiken angrips utifrån texter där eleverna uppmuntras att själva upptäcka reglerna, diktamensövningar samt berättande och fri skrivning, stark tonvikt vid uttal och intonation. Direktmetoden bygger på teorin att inläring av nytt språk sker ungefär som modersmålsinläring. Inläringen skedde bara på målspråket, en metod som man idag vet är problematisk. Den kontrastiva språkundervisningen som hade funnits i grammatik- och översättningsmetoden hade man alltså nu övergett. Idag vet man

att jämföra sitt eget språks regler med målspråkets, underlättar förståelsen för det nya språket. Det hjälper att synliggöra hur språken är uppbyggda och hur de skiljer sig åt.

5.6 Samhällsförändringar

Förklaringen till varför man i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet starkt ville förändra språksynen hittar man i Europas ekonomiska och politiska expansion. Plötsligt möjliggjorde järnvägen handel och resande mellan länder som aldrig tidigare. Man ville komma bort från den stelade grammatik- och översättningsmetoden som språkundervisningen automatiskt hade tagit över från latinstudiet. Dock fick reformatörerna ganska lite gehör och grammatik- och översättningsmetoden dominerade i decennier både i Sverige och i Europa. Först under mellankrigstiden och efter andra världskriget förändrades synen på språkets roll. Framförallt utvecklades det efter 1945 snabbt flera olika språkundervisningsmetoder. I Sverige förändrades även skolsystemet från att vara segregerat till vara ha målsättning att vara en utbildning för alla.

Andra samhällsförändringar som också krävde en förändrad skola (och därmed förändrad språkundervisning) var: industrialiseringen, jordbrukets mekanisering, befolkningsökningen, urbaniseringen samt övergången från ett ståndssamhälle till ett treskiktat klassamhälle samt utvecklingen från ett jordbrukssamhälle till ett modernt industrisamhälle. 1946 års skolkommision hade som sin stora uppgift att demokratisera skolan. Man skrev att: "... vår skola som den ter sig idag, i skilda avseenden är en produkt av andra samhällsformer än demokratins och därför på många sätt står i motsättning till det samhälle den ska tjäna".²⁹

Skolplikten skulle förlängas och en sammanslagning av folkskolan, flickskolan och realskolan skulle ske. Man ville skapa en gemensam skola som var till för alla. Man ville också få bort den differentiering som tidigare funnits i skolan, där endast en liten elit läste högre studier. Dock kom det att visa sig att just språkämnena kom att betyda mycket för differentieringen av eleverna. Engelskan hade ersatt tyska som första språk och man gjorde nu ett försök där de som läst tyska och engelska skulle fortsätta på teoretisk utbildning och de som dessutom läst franska från årskurs nio kunde fortsätta till gymnasiet. Det visade sig sedan, som man befarat, att tyskan blev ett ämne som delade upp elever efter begåvning, det blev ett sorts sorteringsämne. Detta var ett resultat man inte önskat med tanke på idén om den gemensamma skolan för alla.

I 1957 års skolberedning inser man att skolan behöver förändras radikalt. Språkundervisningen bör finnas med redan i grundskolan och man vill nu överbrygga den stora klyftan mellan en liten grupp som läser språk och den stora massan som saknar kunskaper. Man menar att samhällets snabba utveckling med allt tätare internationella kontakter nu kräver att "språkkretsen måste vidgas".³⁰

5.7 Den audiolingvala metoden

Åren under och efter andra världskriget skedde radikala förändringar vad det gällde undervisningen i moderna språk. I USA uppstod ett behov där man på kort tid behövde lära upp soldater som skulle klara sig muntligt på sina uppdrag. Först nu börjar man

²⁹ SOU (Statens offentliga utredningar) 1948:27

³⁰ SOU 1961:30

också angripa undervisning i moderna språk ur ett vetenskapligt perspektiv, något som också gjorde att deras status höjdes. Dessutom kopplade man in andra discipliner för att förklara hur språkinläring går till, exempelvis psykologi och sociologi. Språkundervisningen riktades nu till helt nya grupper av människor och den internationella rörligheten hade ökat starkt. Dessutom fanns det nu ett ökat behov av kunskaper av helt nya språk, som tidigare inte uppmärksammats, i organisationer som FN och UNESCO.³¹ Det låg i tiden att man nu betonade den muntliga färdigheten framför allt.

Nu växte den *audiolingvala metoden* fram, en metod som utvecklades i USA till skillnad från grammatik- och översättningsmetoden och direktmetoden som framförallt utvecklats i Europa. Metoden baserades på strukturalismen som var kopplad till Ferdinand de Saussure i Europa och Leonard Bloomfield i USA. Det som karakteriserar strukturalisterna är att språket studeras utifrån sin struktur. Den vanligaste tekniken man använde var att eleven utsattes för ”strukturdrillövningar” där ord och satsdelar kunde bytas ut. Eftersom man intresserade sig för den språkliga strukturen sysslade man även med att kontrastera olika språks uppbyggnad. Den audiolingvala metoden baserades även på behaviorismen där man såg språkinläring som vanor, skapade av stimulus och respons samt positiv och negativ förstärkning. Språket skulle övas in genom körläsning och eftersägning efter röster på band på ett mekaniskt sätt. Man skalade totalt av den språkliga analysen och grammatiska förklaringar. Man ansåg att förståelse av grammatik inte behövdes utan att man lär sig språket genom att säga rätt från början. Undervisningen skulle också ske uteslutande på målspråket. Här följer några punkter som sammanfattar den audiolingvala metoden: språk är tal, inte skrift, ett språk är vad de infödda säger och inte vad någon tycker de bör säga, språk är olika, lär ut språket, inte om språket.³² Man ser tydligt att den audiolingvala metoden hade stor påverkan på dåtidens läroplan: ”Det är eftersägning-rättning-upprepning som i längden leder till bästa resultat.”³³

Liksom med grammatik- och översättningsmetoden gav den audiolingvala metoden inte mycket utrymme för eget skapande. Dock kan vi nu i efterhand se att både direktmetoden och den audiolingvala metoden fört med sig en hel del positivt. Exempelvis råder idag fortfarande en betoning på användningen av målspråket i klassrummet. Då motiverades det genom att modersmålet skulle störa utvecklingen, idag motiverar man det genom att klassrummet oftast är den enda platsen där elever har en chans att få höra på och tala de moderna språken. En annan positiv förändring den audiolingvala metoden fört med sig är indelningen av språket i de fyra färdighetsbegreppen ”höra, tala, skriva, läsa”. Dessa begrepp gör det troligen lättare att överblicka språkundervisningens alla delar.

Under hela 60-talet pågick en strid mellan de som förespråkade grammatik- och översättningsmetoden och de som talade för den audiolingvala metoden. De båda metoderna kan ses som varandras motpoler, och i grunden handlade det också om språkundervisningens roll i samhället. Grammatik- och översättningsmetoden hade vuxit fram för en liten elit medan den audiolingvala metoden var tänkt att kunna användas för alla.

³¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

³² Tornberg, s. 35

³³ Skolverket, *LGR 69*

Enligt Ulrika Tornberg kan man se att språkundervisningen ofta handlat om andra saker än själva språken:

”Språkundervisningen har med andra ord tjänat som verktyg i försöken att demokratisera skolan, inte bara på 40- och 50-talen men också på 70-talet, då man inför den nya läroplanen, som sedan kom att heta Lgr 80, allvarligt funderade på att slopa B-språken (franska och tyska) i grundskolan helt och hållet, eftersom alla elever inte klarade språkstudierna. Att B-språken trots allt blev kvar i den obligatoriska skolan berodde på att samhällets behov av språkkunskaper, enligt entydiga remissvar på förslaget, ansågs vara större än det angelägna i att avskaffa dem.”³⁴

5.8 Kompetensbegreppet enligt Chomsky

Ett av de begrepp som haft stort inflytande på modern språkpedagogik är begreppet kommunikativ kompetens. Det är hos Chomsky som man 1965 först hittar diskussionen om kompetensbegreppet.³⁵ Han skiljer mellan ”competence” och ”performance”, där det förra handlar om talarens intuitiva kunskap om sitt språk och hans förmåga att förstå och kunna skapa grammatiskt korrekta satser och det senare handlar om talarens förmåga att använda språket konkret i verkliga situationer. En infödd talare kan således ofta göra misstag i en vanlig talsituation men kan ändå vara medveten om språkets egentliga regler. Enligt Chomsky är ordet kompetens ett abstrakt begrepp som är lösryckt från de olika kontexter där språket används.

5.9 Kompetensfaktorer enligt Hymes

Chomsky fick kritik av Hymes (1972).³⁶ Han studerade barn från de lägre sociala skikten och utifrån dessa studier hävdade han att förutom de grammatiska reglerna också finns socialt betingade regler, och utan dessa skulle de grammatiska reglerna vara helt oanvändbara. Han utvecklar kompetensbegreppet genom att, förutom den första faktorn som gäller grammatisk kompetens, införa tre ytterligare faktorer. ”Feasible”: att veta om ett yttrande är möjligt även om det är grammatiskt korrekt, ”appropriate”: att känna till om ett yttrande passar i den aktuella sociala situationen, och ”accepted usage”: att vara medveten om ett yttrande som kan vara både korrekt och passande verkligen används. Dessa fyra faktorer sammanfattar enligt Hymes den kommunikativa kompetensen, den som är grunden för talarens användning av språket.

5.10 Talaktsteorin enligt Habermas

³⁴ Tornberg, s. 38

³⁵ Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of the Syntax*, Cambridge: Mass. MIT Press, 1965. Chomsky är professor i lingvistik vid Massachusetts Institute of Technology. Har bland annat arbetat med klassificering av formella språk, och är även numera känd som debattör i globaliseringsfrågor.

³⁶ D Hymes, *Communicative Competence*, London: Pride and Holmes, Penguin, 1972. Hymes är en amerikansk sociolingvist och antropolog. Han är bland annat en pionjär inom forskningen om kopplingen mellan tal och mänskliga relationer. Han är speciellt intresserad av hur olika språkmönster formar olika tankemönster.

En annan dimension får begreppet kommunikativ kompetens hos socialfilosofen Habermas som kombinerar Hymes faktorer med talaktsteorin.³⁷ Enligt honom handlar den kommunikativa kompetensen om talarens förmåga att formulera grammatiskt välformulerade satser i det samhälle som han lever i. I ett större perspektiv handlar detta då om talarens möjlighet att bli medveten om maktstrukturer och att kunna förändra dem mot att bli mer demokratiska. Människan skulle alltså kunna befria sig själv genom språket. Efterhand övergav Hymes denna syn på språket och övergick till att syssla med analys av språket som handling i ett mer sociologiskt perspektiv.

5.11 Europarådet, programförklaringen och dagens språksyn

Både Chomsky, Hymes och Habermas definierade kommunikativ kompetens som den infödde talarens kompetens men detta var inte från början inriktat på just moderna språk. Europarådet tog dock upp dessa teorier och medverkade till att det blev ett mål inom undervisningen i främmande språk i EU:s medlemsländer. Programförklaringen innehöll bland annat följande punkter: språk är ett medel för kommunikation, språk är handling, språk har ett innehåll, språkets funktioner står i fokus och kommunikation lär man sig bäst genom att kommunicera. Som man kan se är vi här åter tillbaka vid en funktionell språksyn, där fokus ligger på språket i kommunikativa situationer. Denna syn är inom språkpedagogiken den som gällt i allra högsta grad sedan mitten av 70-talet, och det är också den som fortfarande gäller och som genomsyrar dagens kursplan i moderna språk.

Ytterligare två synsätt har dock tillkommit sedan dess och även de återfinns som mål i kursplanen. Dessa är: ”språket är ett uttryck för en kulturgemenskap och interkulturell förståelse är ett av språkundervisningens mål”. Europarådet har genom dessa uppställda mål och genom mycket arbete (workshops och konferenser) lyckats förändra språkundervisningen i medlemsländerna till att bli mer kommunikativt inriktade.

5.12 Tröskelnivåer och de kommunikativa kompetenserna

J. Van Eks skrev boken *The Threshold Level* vilket är en beskrivning av vad en som lär sig engelska kan behöva göra med språket när han går över tröskeln till det främmande. Han lade fokus på språkets funktioner i den verkliga kommunikationen.³⁸ Detta utvecklades till så kallade tröskelnivåer i engelska och som sedan även kom att gälla moderna språk. En begränsning som man upptäckte med tröskelnivåerna var att de i hög grad utgår från att man kan förutsäga vilka situationer man kan hamna i när man besöker ett annat land. Faktum är att kommunikativa situationer utmärker sig genom att vara just oförutsägbara.

Joe Sheils skrev boken *Communication in the modern languages classroom* (1988) där han gör Europarådets mål för en kommunikativt inriktad undervisning konkreta. I boken räknar Sheils upp sex punkter som sammanfattar den *kommunikativa kompetensen*. Dessa är: ”lingvistisk kompetens (Chomsky), sociolingvistisk kompetens (Hymes), diskurskompetens (att kunna uppfatta och skapa sammanhang i kommunikativa situationer), strategisk kompetens (att kunna kompensera med andra strategier, såsom exempelvis kroppsspråk, när språkförmågan inte räcker till), sociokulturell kompetens

³⁷ Teorin utvecklades av språkfilosofen Austin, han menade att vissa yttranden snarare kan ses som handlingar än som beskrivningar, till exempel när en domare utdömer ett straff.

³⁸ J. A Van Ek *The threshold level in a European Unit*, Strasbourg 1975

(kunskaper om målspråklandets kultur, historia, geografi och politiska förhållanden etc)
samt social kompetens som innebär självförtroende att kommunicera med andra.

6. Metod

Vid vår analys av språkproven har eftersträvat att hålla oss till gängse vetenskapliga förhållningssätt. Jarl Backman skriver i sin bok *Rapporter och uppsatser* att ”det viktigaste kännetecknet på ett vetenskapligt dokument, ja vetenskapligt arbete överhuvudtaget, är *precision i kommunikationen*”³⁹. Vi har i hög grad försökt eftersträva klara och precisa formuleringar som gör det lätt för läsaren att följa vårt resonemang inom de olika momenten samt även försökt utforma våra diagram och vårt enkätresultat på ett läsvänligt sätt.

Ett annat vedertaget begrepp inom vetenskapligt arbete är så kallad *logisk precision*, något som Backman definierar som ”tankens klarhet”.⁴⁰ Detta betyder att arbetets olika delar ska hänga ihop på ett tydligt och logiskt sätt, det vill säga att introduktionen, problemet tydligt hänger samman med metoden. Under arbetets gång har vi ständigt försökt hålla en röd tråd rakt igenom samt alltid haft våra frågeställningar och vårt syfte som utgångspunkt.

Slutligen har vi även tagit hänsyn till det vetenskapliga kravet på *komprimering*.⁴¹ Vi har alltså försökt att sälla bort onödigt information och upprepningar i så hög grad som möjligt och hoppas på så sätt att vårt arbete ska vara tydligt och lättläst.

6.1 Metod vid provanalys

Vi har analyserat sammanlagt 20 prov i de tre moderna språken spanska, franska och tyska. 8 av dessa är prov från lärarhandledningar och 12 är utformade av lärare. Vi har använt oss av de prov vi har fått tag i och ingen utsällning har skett.

Vi har kommit fram till fyra frågeställningar som vi vill ha svar på vid analysen. Dessa frågor har formulerats utifrån vad den moderna språkpedagogiken och kursplanen i moderna språk säger, och utvecklas under varje frågeställning. Vi vill understryka att vi inte menar att prov som i mindre utsträckning uppfyller våra kriterier är kategoriskt ”sämre” än de som i högre utsträckning gör det eller tvärtom. Dessutom är vi medvetna om att det finns många fler aspekter vi kunde ha undersökt. Till exempel står det i kursplanen att: ”Bedömningen inriktas även på elevens förståelse av hur den egna språkinläringen går till liksom på förmågan att använda olika tillvägagångssätt och lämpliga hjälpmedel för att lösa uppgifter som har skiftande karaktär och syfte”.⁴² Det hade varit av intresse att undersöka i hur hög grad lärarna väger in denna aspekt vid betygssättning. En intressant frågeställning skulle även kunna vara att undersöka provuppgifternas validitet.⁴³ Dock bestämde vi oss slutligen för dessa frågeställningar.

Den typ av uppgifter som är rena ifyllningsövningar där ett specifikt svar efterfrågas uppfyller inte något av de kriterier vi söker efter och hamnar därför utanför skalan och får inga poäng, detta gäller på samtliga frågeställningar. Här följer ett exempel på en sådan ren ifyllnadsövning (från ett spanskprov).

Ex: Böj verben efter person Presente de querer

Yo _____ Nosotros _____

³⁹ Jarl Backman, *Rapporter och uppsatser*, Lund: Studentlitteratur, 1998, s. 32

⁴⁰ Backman, s. 32

⁴¹ Backman, s. 32

⁴² Skolverket, *Kursplanen för moderna språk*

⁴³ Att mäta det som är relevant i sammanhanget

Tú _____ Vosotros _____
El/ella _____ Ellos/ellas _____

6.2 Förklaring av analysens utformning

Nedan följer de frågeställningar vi har valt att titta på. Under varje frågeställning ges följande information:

A. En förklaring till varför vi har valt denna frågeställning.

B1. De 4 poängkriterierna där 1 och 2 poäng i lägre grad och 3 och 4 högre grad uppfyller vad frågeställningen efterfrågar, med en text som förklarar vilka typer av uppgifter som faller under respektive poäng.

B2. Efter varje poängkriterium ger vi ett exempel på en uppgift som ger denna poäng (återgiven i textstorlek 10).

B3. Under varje exempel kommer sedan en kommentar som syftar tillbaka på exemplet, om varför vi anser att den ger denna poäng.

På några ställen har vi valt att förkorta vår återgivning av provuppgifterna, och då inom parentes skrivit *o s v* med kursiverad stil (allt som står med kursiverad stil i exempeluppgifterna är för övrigt våra egna tillägg). Alla provexempel är återgivna i textstorlek 10.

Innan läsaren tar del av vårt analyschema vill vi också förklara att vi efter långa diskussioner och funderingar har valt att använda oss av ett poängsystem för att förenkla det hela för läsaren, helt enkelt för läsbarhetens skull. Siffrorna är alltså inte några jämförelsetal där 4 poäng är fyra gånger mer ”värt” än 1 poäng. Vi är mer intresserade av att se proportioner än absoluta tal, men fastnade ändå tillslut för att redovisa det hela i sifferform, i och med att vi ansåg det vara enklast och tydligast.

(A) 1. Ger provfrågorna någon möjlighet till reflektion och tolkning hos eleverna, så kallade ”öppna svar” eller efterfrågas bara ”givna svar”?

I dagens styrdokument ligger inte fokus längre på bedömning av de ”rätta svaren” utan snarare mot elevens lärandeprocess och hur väl han eller hon uppnår målen. Detta kräver prov som inte bara efterfrågar så kallade encyklopediska svar utan även ”öppna frågor” där eleven behöver reflektera och tolka. I regeringens utvecklingsplan (1996/97:112) kan man läsa att: ”Den kunskapssyn som läroplanerna anger och som uttrycks på olika sätt i kursplanerna och betygskriterierna ger helt nya förutsättningar för utvärdering av kunskaper. Provuppgifterna kan inte längre vara ”enkla mått” av traditionellt slag. De måste också analysera vad de som fått en viss utbildning kan göra snarare än att redovisa minneskunskaper.”⁴⁴

(B1) Poängkriterium 1.1 (1 poäng) Översättning eller luckifyllning av från varandra fristående meningar

(B2) Ex: Översätt meningarna

⁴⁴ Lars Lindström & Viveka Lindberg, , *Pedagogisk bedömning*, Stockholm 2006, s. 34

Ibland gör jag mina läxor på morgonen

Har du pratat med dina föräldrar

_____ (o s v)

(B3) Kommentar

Denna typ av uppgifter ger liten plats för egna tolkningar. Eleverna kan dock ge olika svar som i begränsad omfattning ändå kan definieras som rätta.

(B1) Poängkriterium 2.1 (2 poäng) Besvara frågor, Översättning av dialog och text, bildtolkning där svaret finns underförstått.

(B2) Ex



Gör en komparation med hjälp av bilderna! (t ex stor, större, störst)

(B3) Kommentar

Här finns aningen större plats för egna tolkningar. I exemplet ovan finns en mängd variationer på svar som kan definieras som rätta med tanke på att det är bildtolkning det handlar om. Dock är det komparation specifikt som efterfrågas.

(B1) Poängkriterium 3.1 (3 poäng) Text med enklare faktafrågor. Skriva om och/eller förklara en text (på båda språken). Utforma egna meningar utifrån givna ord

(B2) Ex: Bilda fem egna meningar med av orden nedan

Un verre d'eau	justement	il me faut
Du maïs	thon	un fruit
sur	une clementine	préparer

(B3) Kommentar

I ovanstående uppgift ges eleven stora möjligheter att själv utforma meningar och reflektera fritt.

(B1) Poängkriterium 4.1 (4 poäng) Texter på målspråket där eleven ska besvara frågor/ta ställning på ett reflekterande sätt. Skriva fritt om ett tema (gärna kopplat till elevens vardag/förförståelse)

(B2) Ex: Berätta om en semesterresa

Ta uttrycken till hjälp om du vill och avsluta meningarna med (flera valfria) detaljer från en egen resa eller en påhittad resa. Glöm inte att berätta om dina upplevelser och vad du tyckte om/inte tyckte om!

Bon jour tout le monde!

Jag har varit på... _____

Jag har bott... _____

Jag har besökt... _____ (o s v)

(B3) Kommentar

I ovanstående uppgift är möjligheterna till egna reflektioner och öppna svar mycket stora. Både möjligheten att berätta om en egen resa man har gjort eller fantisera ihop en resa är också ofta nära kopplat till elevens vardag och förförståelse.

(A) 2. I hur hög grad efterfrågas kunskaper och egna reflektioner kring förhållanden i målspråksområdet?

”Bedömningen skall även inriktas på hur väl eleven utvecklat sin interkulturella förståelse.”⁴⁵ Detta kan man läsa i kursplanen för moderna språk. Om läraren ska bedöma elevens kulturella förståelse för det andra landet kräver det självklart att läraren har inkluderat realia i sin undervisning. Den interkulturella förståelsen innebär både kulturella, sociala, geografiska och politiska kunskaper, vilket innebär att det inte alltid räcker att ta upp ämnen som exempelvis maträtter och musik.

(B1) Poängkriterium 1.2 (1 poäng) Något i text eller bild med (svagare) anknytning till språkområdet såsom person- och Ortsnamn. Detta ska förekomma mer än en gång i provet.

(B2) Ex: Översätt meningen

Miguel bor i Barcelona

(B3) Kommentar

Även om det är en kort mening blir eleven bekant med ett personnamn och en stad i språkområdet. (Detta ska givetvis förekomma mer än en gång).

Poängkriterium 2.2 (2 poäng) Översätta eller på annat sätt arbeta med kortare redogörelser eller faktauppgifter om något i språkområdet. Också här krävs mer än en enda mening.

⁴⁵ Skolverket, *Kursplan för moderna språk i grundskolan*

(B2) Ex: Översätt meningen

Paris är Frankrikes huvudstad, där bor över sju miljoner människor

(B3) Kommentar

Här ges mer specifik information om en företeelse i språkområdet.

(B1) Poängkriterium 2.3 (3 poäng) Återkommande kopplingar till språkområdet, kortare texter och faktafrågor kring kulturella, geografiska och/eller politiska förhållanden.

(B2) Ex

Svara med **verdadero** (sant) eller **falso** (falskt) på dessa påståenden om Spanien!

Barcelona es la capital de España _____

Madrid no esta en la costa _____

España no tiene un rey _____

Málaga es una ciudad en el sur de España _____

En España hace mucho sol y calor _____

(B3) Kommentar

Här efterfrågas enklare faktakunskaper om språkområdet, vilket innebär att eleven också måste känna till något om ett land där språket talas.

(B1) Poängkriterium 2.4 (4 poäng) Texter och uppgifter (på både modersmålet och målspråket) och även fritt skrivande där eleven ska reflektera kring kulturella, geografiska och/eller politiska förhållanden i språkområdet.

(B2) Ex: La vida cambia

Hace cerca de 70 años, miles de exiliados españoles llegaron a México en busca de una mejor calidad de vida. Hoy en cambio, son los mexicanos los que viajan a España en busca de una vida más segura. La capital mexicana, Ciudad de México, que es una de las ciudades con más habitantes de todo el mundo, se ha convertido en una de las ciudades más inseguras para vivir.

(I texten ges följande information; För 70 år sedan emigrerade spanjorer till Mexico för att söka ett bättre liv. Idag är situationen den omvända. Mexicos huvudstad, Mexico city, är en av de största städerna i världen och har också blivit en av de farligaste)

Svara på svenska!

Vad heter Mexicos huvudstad på spanska och vad får du veta om staden (2 saker)?

På vilket sätt har invandringen mellan de två länderna förändrats under de senaste 70 åren och varför tror du att det är så?

(B3) Kommentar

Här efterfrågas det dessutom att eleven ska ta till sig och reflektera kring faktauppgifter och företeelser i målspråksområdet.

(A) 3. Försöker man undvika att dela upp språket i ”separata moment” (t ex. där grammatik och glosor efterfrågas utan sammanhang)?

Enligt Tornberg har forskning visat att om man ska minnas något på lång sikt måste informationen fastna i långtidsminnet. För att placera kunskapen där är det effektivt att använda en ledtråd, gärna något personligt som gör att man lätt kan plocka fram det när man vill. Det man minns är nämligen själva kontexten som steg ett, och sedan själva ordet eller siffran. Ulrika Tornberg konstaterar i sin bok *Språkdidaktik* att ”elever lägger i regel ner mycket tid på ordpluggande men samtidigt menar hon att ändå har elever ofta en känsla av att de kan för få ord. Något är fel.”⁴⁶ Med tidigare forskning som stöd konstaterar hon att det beror på att elever ofta tvingas läsa in enligt ”listmodellen”, det vill säga lösryckta ord utan sammanhang. Ofta resulterar detta i att elever lär sig orden eller meningarna som en text vilket orsakar problem om man på provet kastar om ordningen. Informationen fastnar dessutom oftast i korttidsminnet, ett minne som bara används så länge man behöver det. Ett mer effektivt sätt för minnet att lära in meningar eller glosor är att de lärs in i ett textsammanhang eller att eleven får skapa sin egen kontext. Tornberg konstaterar också att elever kommer lära in glosor på olika sätt beroende på vilken ”learning style” som passar dem, vilket ger fem vägar att gå: lingvistisk intelligens (skriva egna meningar, ta hjälp av textsammanhang), logisk-matematisk intelligens (dra slutsatser från ett ord till ett annat, göra egna test, förenkla och dela upp), visuell-spatial intelligens (se orden framför sig i eldskrift), musikalisk intelligens (uttala orden högt, ha både ljudbild och skriftbild) samt kinestetisk intelligens (gå av och an i rummet och ropa ut orden). Dessutom tillhör vissa den sociala typen (lär sig bäst i grupp) och andra den intuitiva (lär sig bäst själv). Man tillhör sällan bara en typ av intelligenser utan oftast är man en blandning. Detta resonemang visar som sagt att det inte räcker att i prov efterfråga översättning av lösryckta ord eller meningar om man verkligen vill öka elevernas ordförråd.

Även kursplanen för moderna språk stödjer denna språksyn: ”Ett modernt språk bör inte delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning. Både yngre och äldre elever berättar och beskriver, diskuterar och argumenterar till exempel, även om det sker på olika sätt, på olika språkliga nivåer och inom olika ämnesområden.”⁴⁷

(B1) Poängkriterium 3.1 (1 poäng) Besvara frågor med fördefinierade svar. Översättning av från varandra fristående meningar och/eller lucktexter där svaret finns underförstått.

(B2) Ex: El perfecto (fyll i dåtidsformen efter person)

(yo) _____ en México! (estar)

(tú) Por qué no _____ la verdad? (decir)

(vosotros) Qué _____ en las vacaciones? (hacer) (o s v)

(B3) Kommentar

⁴⁶ Tornberg s. 91

⁴⁷ Skolverket s. 97

Här efterfrågas förvalda verbböjningar utifrån person. Dock får eleven förhoppningsvis även med sig några ord.

(B1) Poängkriterium 3.2 (2 poäng). Formulera egna meningar, frågor eller svar utifrån en "mall". Fylla i/komplettera en sammanhängande dialog eller text

(B2) Ex : Traduce las palabras que faltan (översätt orden som fattas)

_____ mucho en la casa. Por ejemplo lavo _____
(Jag arbetar) (kläderna)
de mis hermanitos y barro la casa. _____
(tidigt på morgonen)
ayudo a mi abuela a preparar las tortillas. _____ voy al
(ibland)
mercado del pueblo. Quiero _____ a _____
(lära mig) (läsa och skriva)
_____. Mi papá _____
(har försvunnit)
_____ que lo ha matado el ejército.
(Vi tror)

(B3) Kommentar

Här ska eleven jobba med både ord och –grammatikkunskaper i ett sammanhang. Dock är övningen styrd och det är specifika ord och meningar som efterfrågas.

(B1) Poängkriterium 3.3 (3 poäng) Skapa egna dialoger utifrån en mall. Skriva om och/eller förklara en sammanhängande text på målspråket eller på modersmålet.

(B2) Ex : Textförståelse. Skriv på svenska hur du skulle förklara vad texten handlar om till en vän!

Undvik att göra en direkt översättning.

Eugenio ha llevado a muchos turistas a Uyuni, un enorme desierto de sal de 180 kilómetros de largo. Parece un mar helado, pero es todo de sal. En medio del desierto han construido un hotel de sal, donde hasta las mesas y las camas son de bloques de sal. Para llegar allí hay que ir en un viaje organizado en jeeps de doble tracción o en la avioneta de seis asientos de Eugenio.

(Texten handlar om en stor saltöken i Bolivia i vilken det finns ett hotell helt byggt i salt. Dit tar man sig med organiserade resor i jeepar eller med ett litet flygplan som en kille som heter Eugenio kör)

(B3) Kommentar

I ovanstående exempel handlar det om textförståelse, vilket gör att eleven relativt fritt måste uttrycka sig i sammanhängande meningar där språkets olika beståndsdelar ingår naturligt.

(B1) Poängkriterium 3.4 (4 poäng) Skriva fritt om ett tema (gärna kopplat till elevens vardag/förförståelse)

(B2) Ex: Le temps libre.

Skriv och berätta om dig själv och vad du tycker om att göra på fritiden.

Du bör ha med t ex vad du heter, hur gammal du är, var du bor, vad du tycker om att göra, vilken musik du gillar, favoritartist, om du spelar något instrument, om du har några husdjur/favoritdjur, om du brukar sporta etc.

(B3) Kommentar

Vid fri skrivning, som ovan finns ingen uppdelning i separata moment, utan eleven måste själv, precis som i verkliga livet, göra sig förstådd.

(A) 4. I hur hög grad utvecklar uppgifterna den kommunikativa förmågan?

Som vi tidigare har nämnt ska tyngdpunkten i dagens språkundervisning läggas på den kommunikativa aspekten. Även kursplanen i moderna språk anger den kommunikativa förmågan som den mest grundläggande. I ”mål att sträva mot” står det bl. a ”Skolan ska i sin undervisning i moderna språk sträva efter att eleven

- utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal eller skrift,
- fördjupar sin förståelse för talat språk i olika situationer och sammanhang,
- utvecklar sin förmåga att delta aktivt i samtal och skriftlig kommunikation, uttrycka sina egna tankar på språket samt uppfatta andras åsikter och erfarenheter.⁴⁸

Målet med undervisningen i främmande språk är helt enkelt att eleven ska utveckla sin förmåga till kommunikation.

(B1) Poängkriterium 4.1 (1 poäng) Översättning av från varandra fristående meningar

(B2) Ex: Kannst du die Uhr? Antworte bitte auf Deutsch!

Exempel:

Wie spät ist es? Hur mycket är klockan? (kvart över åtta) Es ist viertel nach acht

26. Wie spät ist es? (kvart i sju) Es ist....._____

27. Wie spät ist es? (fem över tre) _____

28. Wie spät ist es? (halvnio) _____

29. Wie spät ist es? (fem över halv fyra) _____

(B3) Kommentar

Detta är en mycket styrd övning med ett exempel på hur man ska svara för att få rätt. Dock är den aningen kommunikativt verklighetsanknuten i och med att den är uppbyggd med frågor och svar.

(B1) Poängkriterium 4.2 (2 poäng) Fylla i/komplettera en sammanhängande dialog eller text. Formulera egna frågor utifrån en "mall"

(B2) Ex: Hur säger du på franska när du...

Vill köpa ett vykort och ett frimärke? _____

Presenterar dig, säger din ålder och varifrån du kommer? _____ (o s v)

(B3) Kommentar

Här ges eleven viss möjlighet att uttrycka sig själv, dock efterfrågas specifika meningar utan ett inbördes sammanhang.

⁴⁸ Skolverket, *Kursplanen i moderna språk för grundskolan*

(B1) Poängkriterium 4.3 (3 poäng) Förklara en text, både till och från målspråket. Översätta/återge en sammanhängande dialog.

(B2) Ex: Sonja och Thomas diskuterar biobesök. Skriv vad de säger till varandra..

Sonja

Frågar : om Thomas vill komma med på bio ikväll

Thomas

Svarar: att han inte vet, säger att han har många läxor

Sonja

Säger: att på Astoria går (im Astoria läuft) en film med Nicholas Cage

Thomas

Svarar: att han inte har sett den och frågar när filmen börjar

(o s v)

(B3) Kommentar

Detta är, precis som 4.2 en uppgift där man själv ska formulera meningar i ett kommunikativt sammanhang. Här ska man dock återge en autentisk dialog.

(B1) Poängkriterium 4.4 (4 poäng) Text med frågor, där man (helst på målspråket) måste argumentera och ta ställning. Skapande av egna dialoger, fritt skrivande kring ett tema, gärna kopplat till vardagliga situationer.

(B2) Ex

1. Du är på väg till Spanien och har turen att hamna bredvid en spansk 16-åring.

Eftersom ni sitter bredvid varandra så börjar ni prata, helt enligt spansk sed, det är ju pinsamt med tystnader.

Vad säger ni?

¿_____?

¿_____?

(o s v)

(B3) Kommentar

Här ska eleven tänka sig in i en situation och sedan själv återge hur en möjlig dialog skulle kunna se ut där. Därmed ges det stor frihet till eleven att själv utveckla dialogen

6.3 Förtydligande av vårt val av poängsättning

Som läsaren märker får samma typ av uppgifter liknande poäng i frågorna 1, 3 och 4. Anledningen till detta är helt enkelt att vi har definierat olika uppgifter på liknande sätt med tanke på frågeställningarna, något som läsaren ser i kommentaren av varje uppgift.

Givetvis kan också en och samma uppgift träna fler färdigheter, något som vi inte redogör för här.

Vi har som sagt tagit fasta på den moderna pedagogiken som i stort efterfrågar uppgifter presenterade som i ett sammanhang, med plats för eget skrivande, reflektion och så nära ett naturligt användande av språket som möjligt. Vi vill också förtydliga att vår analys inte lägger någon vikt vid uppgifternas svårighetsgrad.

Vid våra analyser har vi sett varje prov som en helhet. Proven får poäng utifrån i hur hög grad de uppfyller varje frågeställning vi har. Om ett prov till exempel har en uppgift där eleven själv ska skapa sammanhängande dialoger, och resten är ifyllningsövningar ger det alltså ändå 4 poäng enligt skalorna i frågeställningarna 1, 3 och 4. Det högsta poängantal ett prov kan få är med andra ord 16 och lägst 0.

6.4 Metod vid lärarenkäter

För att få en aning mer heltäckande bild valde vi också att ställa några kortare frågor till ett antal lärare i moderna språk. Det vi ville ha svar på var hur stor vikt de lägger vid de receptiva respektive produktiva färdigheterna i undervisningen och hur de väger in dessa vid betygssättning. Eftersom den största delen av vår undersökning handlar om provanalys frågade vi även vilken typ av prov de använder mest, egengjorda eller från lärarhandledning. Vi ringde upp tolv lärare och frågade dem om vi kunde skicka ut ett antal kortare frågor via e-post, vilket alla godtog. Slutligen fick vi svar från sammanlagt åtta lärare. Av tidsmässiga skäl valde vi att nöja oss med dessa svar. Som läsaren kommer att se, är frågorna framställda på ett sätt där det är meningen att läraren ska ta ställning till vad hon/han i procent lägger störst vikt vid när det gäller undervisning och betygssättning. Anledningen till detta var att vi ville få dem att reflektera kring och avgöra om någon del övervägde. Detta är enligt Staffan Stukát en vedertagen metodansats.⁴⁹ Ingen lärare hade problem med att välja något av de alternativ vi gav. Vi valde att efterfråga svaren i procent i och med att vi ansåg att det var enklast med tanke på resultatredovisningen. Lärarna hade också möjlighet att ge kommentarer till sina val svar.

6.5 Reliabilitet och validitet

Det är viktigt att betona att vi själva utvecklat vår metod, dess poängsättning samt lärarenkäterna. Förutom kursplanens kriterier, har vi utgått från vår skoltid, vår utbildningstid och våra VFU-erfarenheter. Som vi tidigare nämnt, har vi båda erfarenheter av en språkundervisning, som i hög grad är institutionaliserad, med en låg verklighetskoppling och låg realiakoppling. Både vi själva och kursplanen efterfrågar en högre grad av verklighets- och kommunikativt inriktad språkundervisning. Vår teoretiska bas har varit kursplanen för moderna språk och modern språkforskning och själva utformandet av metod delen är baserad på alla ovanstående aspekter. Även om metoddelen har en god teoretisk bas, är det alltså dock ingen vedertagen metodansats. Vi anser ändå att validiteten är god, eftersom metoden i hög utsträckning hjälpt oss att mäta det vi intresserat oss för. Därmed anser vi också att metoden, samt även resultatdelen och slutsatserna, har en god tillförlitlighet (reliabilitet) vad det gäller det vi velat undersöka. Vi vill dock understryka att det inte går att dra några generella slutsatser utifrån vårt

⁴⁹ Staffan Stukát, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur, 2005, s. 45

resultat, utan vi hoppas snarare att vårt arbete kan bana väg för fortsatt forskning på området.

7. Resultat

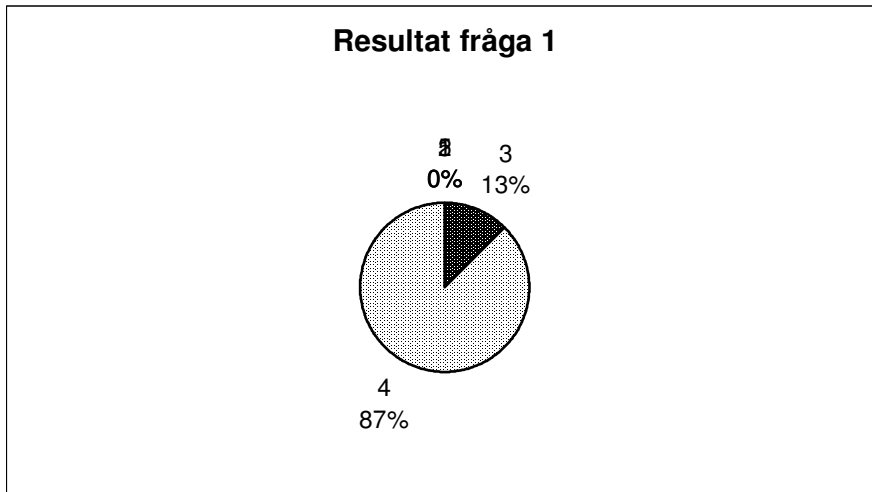
Under denna rubrik presenterar vi de resultat vi kommit fram till vid provanalyserna. Eftersom vi gjort en jämförelse mellan prov ur lärarhandledning (8 stycken) och lärares egengjorda prov (12 stycken) så är dessa resultat indelade i två olika rubriker. Vi har valt

att se analyserna som en helhet och presenterar därför inte de enskilda provens resultat utan det sammantagna resultatet från varje frågeställning. Vi har också valt att inte göra skillnad mellan de tre moderna språken. Först presenterar vi återigen frågorna, därefter poängskalan samt hur många prov som har de olika poängerna.

7.1 Resultat av analys av lärarhandledningsprov

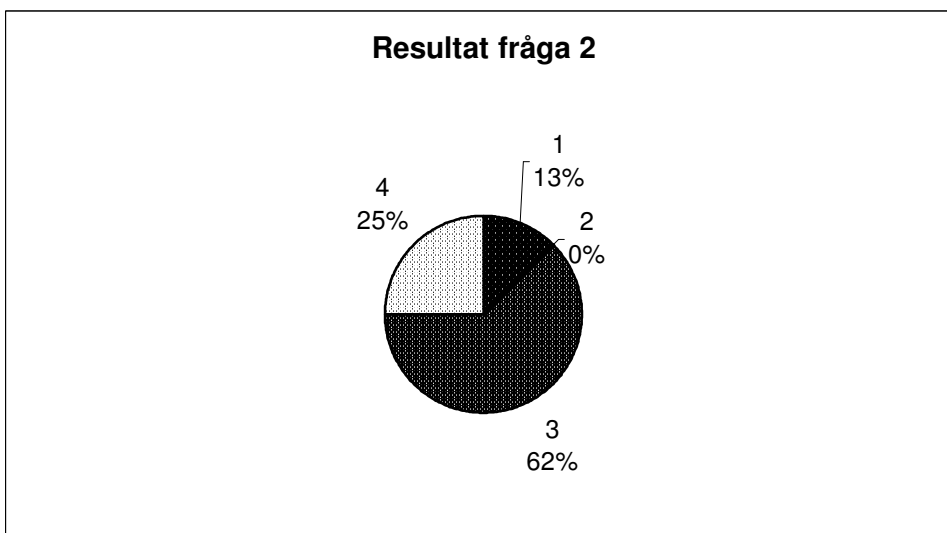
Fråga 1: *. Ger provfrågorna någon möjlighet till reflektion och tolkning hos eleverna, så kallade ”öppna svar” eller efterfrågas bara ”givna svar”?*

- 1 poäng: 0 stycken prov
- 2 poäng: 0 stycken prov
- 3 poäng: 1 stycken prov
- 4 poäng: 7 stycken prov



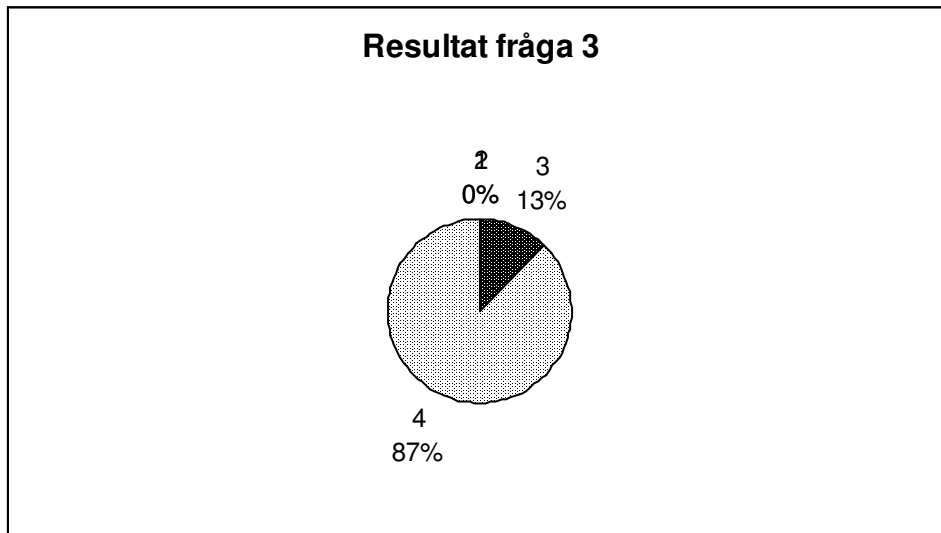
Fråga 2: *I hur hög grad efterfrågas kunskaper och egna reflektioner kring förhållanden i målspråksområdet?*

- 1 poäng: 1 stycken prov
- 2 poäng: 0 stycken prov
- 3 poäng: 5 stycken prov
- 4 poäng: 2 stycken prov



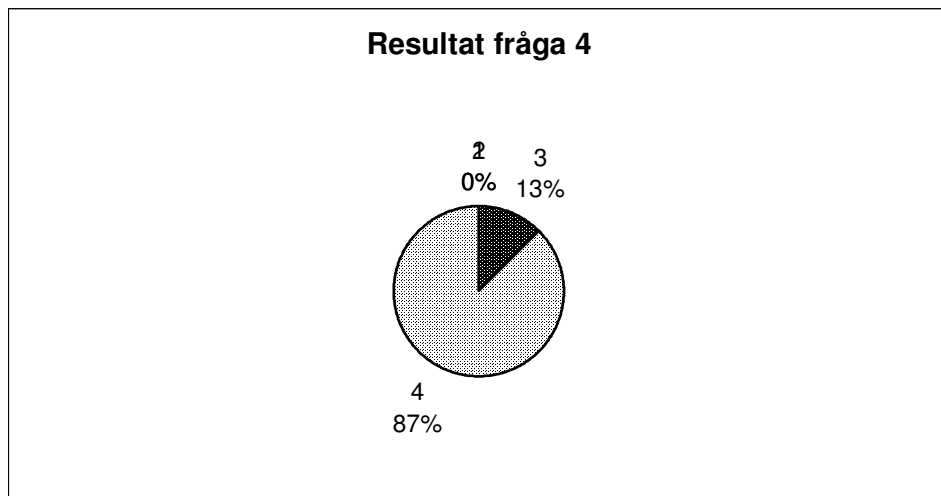
Fråga 3: Försöker man undvika att dela upp språket i "separata moment" (t ex. där grammatik och glosor efterfrågas utan sammanhang)?

- 1 poäng: 0 stycken prov
- 2 poäng: 0 stycken prov
- 3 poäng: 1 stycken prov
- 4 poäng: 7 stycken prov



Fråga 4: I hur hög grad utvecklar uppgifterna den kommunikativa förmågan?

- 1 poäng: 0 stycken prov
- 2 poäng: 0 stycken prov
- 3 poäng: 1 stycken prov
- 4 poäng: 7 stycken prov



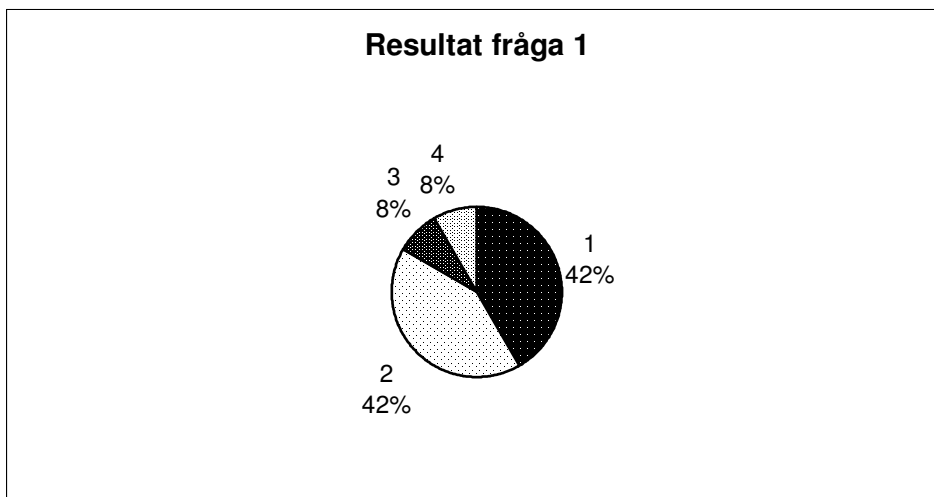
Kommentarer kring resultatet

Som diagrammen ovan visar, uppfyller de prov vi analyserat ur lärarhandledningar väl de kriterier vi ställt upp. Vad det gäller kriterierna för ”interkulturell kompetens” uppvisar de ett något lägre resultat, dock ligger resultatet tydligt på den övre delen av poängskalan. Härmed kan vi slå fast att de proven ur lärarhandledningar vi analyserat, enligt vår mätmetod, i hög grad uppfyller kursplanens kriterier och den funktionella språksynens pedagogik. Alltså kan man som lärare, med gott samvete, använda sig av dessa prov i sin undervisning.

7.2 Resultat av analys av lärargjorda prov

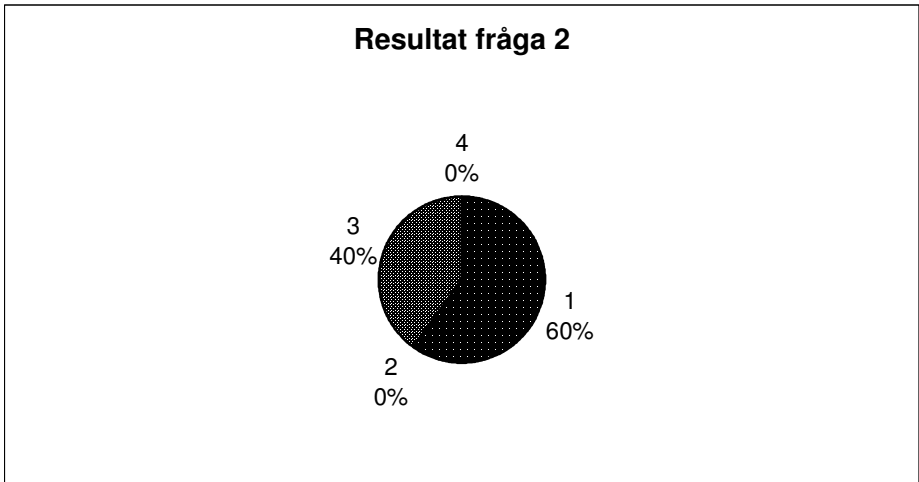
Fråga 1: Ger provfrågorna någon möjlighet till reflektion och tolkning hos eleverna, så kallade ”öppna svar” eller efterfrågas bara ”givna svar”?

- 1 poäng: 5 stycken prov
- 2 poäng: 5 stycken prov
- 3 poäng: 1 stycken prov
- 4 poäng: 1 stycken prov



Fråga 2: I hur hög grad efterfrågas kunskaper och egna reflektioner kring förhållanden i målspråksområdet?

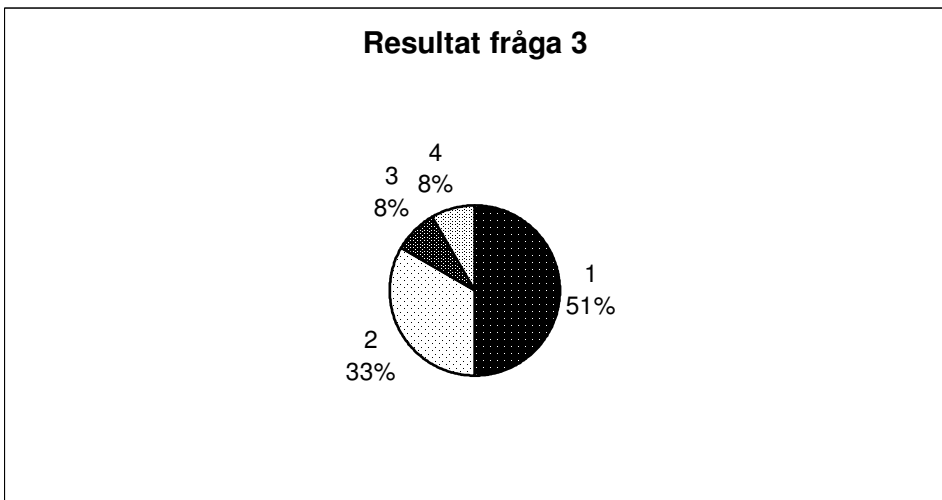
- 0 poäng: 7 stycken
- 1 poäng: 3 stycken
- 2 poäng: 0 stycken
- 3 poäng: 2 stycken
- 4 poäng: 0 stycken



Denna är den enda av frågorna där ett antal prov som (som ni ser också den största andelen) inte har uppfyllt någon av våra frågeställningar från metoddelen. Vi har därför valt att inte ta med detta i diagrammet, som därmed alltså avspeglar endast de 5 prov som har fått poäng.

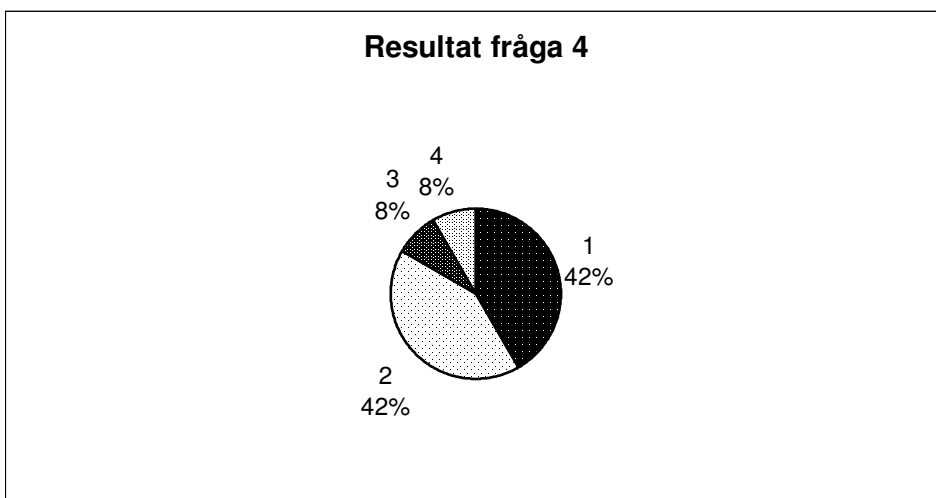
Fråga 3: Försöker man undvika att dela upp språket i ”separata moment” (t ex. där grammatik och glosor efterfrågas utan sammanhang)?

- 1 poäng: 6 stycken
- 2 poäng: 4 stycken
- 3 poäng: 1 stycken
- 4 poäng: 1 stycken



Fråga 4: I hur hög grad utvecklar uppgifterna den kommunikativa förmågan?

- 1 poäng: 5 stycken
- 2 poäng: 5 stycken
- 3 poäng: 1 stycken
- 4 poäng: 1 stycken



Kommentarer kring provanalysen

Som kan utläsas av diagrammen, hamnar de flesta av de lärargjorda proven på den lägre delen av poängskalan. Vad det gäller fråga 2 (interkulturell kompetens) utmärker analysresultatet sig som särskilt lågt. 2 av 12 analyserade prov håller dock hög nivå enligt vår undersökning. Till skillnad från proven ur lärarhandledningar, kan vi här se att de allra flesta proven enligt vår mätmetod, i liten grad, uppfyller kursplanens kriterier. Om man vill följa kursplanen, är alltså de flesta av dessa prov i liten utsträckning användbara som grund vid betygssättning.

7.3 Resultat lärarenkäter

Här följer de frågor vi har ställt, under varje fråga finns resultatet hur lärarna har svarat. Efter varje frågas resultat följer de lärarkommentarer vi anser vara relevanta.

Fråga 1:

Sett utifrån de fyra färdigheterna (receptiva: lyssna och läsa samt produktiva: skriva och tala) hur stor del av din undervisning lägger du på:

Övningar där eleverna får träna sig på att tala och lyssna :

0 20 40 60 80 100 %

Svar :

60% : 4 av 8 lärare

40% : 4 av 8 lärare

Övningar där eleverna får träna sig på att skriva och läsa:

0 20 40 60 80 100 %

Svar :

60% : 4 av 8 lärare

40% : 4 av 8 lärare

Lärarnas kommentarer

En lärare angav att uppgifter kring att läsa och skriva tenderar att öka i de senare årskurserna. En annan angav att uppgifterna tenderar att bli större och friare för varje årskurs.

Fråga 2:

När du ska sätta betyg (i moderna språk), hur stor vikt lägger du vid:

De skriftliga proven:

0 20 40 60 80 100 %

Svar :

60% 6 av 8 lärare

40% 2 av 8 lärare

Elevers muntliga och auditiva förmåga:

0 20 40 60 80 100 %

Svar :

60% 2 av 8 lärare

40% 6 av 8 lärare

Lärarnas kommentarer

En lärare angav tidsbrist som skäl till varför hon till största delen bedömer den skriftliga delen. En annan lärare tog upp att många elever är svåra att aktivera muntligt och därmed blir det svårt att bedöma denna förmåga. En tredje menade att stora grupper innebär att man tenderar att titta mer på de skriftliga proven vid betygssättning.

Fråga 3:

I hur stor utsträckning använder du dig av prov som du har gjort själv?

0 20 40 60 80 100 %

Svar :

100% 2 av 8 lärare

80% 5 av 8

20% 1 av 8

Fråga 4:

I hur stor utsträckning använder du dig av prov från lärarhandledningar?

0 20 40 60 80 100 %

Svar :

80% 1 av 8 lärare

20% 5 av 8 lärare

0% 2 av 8 lärare

Lärarnas kommentar

Det framhölls av tre av lärarna att det inte finns tillgång till lärarhandledning. Flera lärare uppgav att de tar moment ur lärarhandledningarna när de utformar sina prov. De sa också att lärarhandledningarna inte fullt ut har provfrågor som passar till vad de har jobbat med på lektionerna.

8. Slutsatser och diskussion kring resultat av provanalyserna

8.1 Prov ur lärarhandledningar

Som resultaten visar, uppfyller proven i mycket hög grad de kriterier vi ställt upp. Prov ur lärarhandledningar bör följa kursplanens direktiv, och därmed är de positiva resultaten väntade. Fråga 2 skiljer sig från de andra tre eftersom den efterfrågar andra kvalitéer hos proven. Det är också på denna fråga resultaten skiljer sig mest från de andra. I jämförelse med frågeställningarna 1, 3 och 4, där sju av åtta prov genomgående får den högsta poängsatsen, är det bara två av proven som får det i fråga 2. Ett av proven fick dessutom bara 1 poäng enligt våra kriterier, det vill säga en mycket låg träning på interkulturell kompetens.

8.2 Lärargjorda prov

Vad gäller dessa prov, visar resultaten en dystrare verklighet. Endast 2 prov av 12 hamnar på den övre delen av skalan. Fråga 2 utmärker sig återigen genom ett särskilt lågt resultat. Över hälften (7 av 12 prov) kvalificerar sig inte ens in på poängskalan, d v s de har överhuvudtaget ingen koppling till företeelser i språkområdet. Det genomgående låga resultatet på de lärargjorda proven är oroväckande med tanke på kursplanens direktiv.

8.3 Slutsatser och diskussion kring resultat av lärarenkäterna

På fråga 1 är fördelningen relativt jämn, både procentmässigt och mellan de lärare som lägger tonvikten vid de receptiva respektive produktiva färdigheterna. På fråga 2 ser vi en tendens att de flesta lärare lägger mest vikt vid de skriftliga proven när de sätter betyg. Dock spelar elevernas muntliga och auditiva förmåga en relativt stor roll vid betygssättning, med tanke på att alla lärare väger in minst 40 % av dessa förmågor. Detta anser vi vara en god fördelning. På fråga 3 och 4 ser vi att den andel lärare som använder sig av prov de gjort själva är klart överrepresenterade.

9. Sammanfattande slutsats

Tidigare under detta arbete har vi ur olika aspekter betonat vikten av att kunna flera språk. Vi har till exempel den ekonomiska aspekten, att förenkla handelsutbyte mellan länder med skilda språk. En god undervisning i moderna språk gör också att individen blir mer öppen för skilda kulturer och tankesätt, något som är av högsta intresse med tanke på den nuvarande globaliseringen som sker på alla plan. Men då krävs det också att man låter den interkulturella förståelsen vara en del av inte bara undervisningen utan också proven. Vi såg som bekant en stor avsaknad av denna del, särskilt i de lärargjorda språkprov vi undersökt.

Det tydligaste resultatet vi fått fram från våra undersökningar, är att de lärargjorda proven håller relativt låg kvalitet utifrån de kriterier vi satt upp (baserade på kursplanen). Lärarna i sin tur använder i mycket hög grad egengjorda prov. Dessutom anger sex av åtta lärare att de lägger störst vikt vid dessa skriftliga prov när de sätter betyg. Utifrån detta kan man alltså dra slutsatsen att huvuddelen av de lärare vi frågat till övervägande del baserar sin betygssättning på prov, som i liten grad uppfyller kursplanens direktiv.

Detta är givetvis en mycket liten undersökning som det är omöjligt att dra några generella slutsatser ifrån. Vi önskar dock att den kan väcka intresset att utföra mer forskning på detta område för att se, om den tendens vi anar, också gäller i ett större sammanhang. Om det visar sig att så är fallet, anser vi att skolvärlden bör reflektera kring

hur detta problem ska lösas. Hur ser lärarnas kontakt med forskningsvärlden ut? Kanske lärare i moderna språk behöver mer utbildning och stöd kring vad man ska tänka på när man utformar prov? Forskning har exempelvis visat att den så kallade "listmodellen" av glosor egentligen inte främjar ordinlärning.⁵⁰ Det är också viktigt att känna till att grammatik- och översättningsmetoden inte främjar elevens egen språkproduktion, och att det inte mäter individens kommunikativa kompetens. Däremot har metoden fördelen att inläraren får utgå från sitt modersmål vilket är till stor hjälp. Det finns en mängd metoder som använts genom historien och alla har haft sin för- och nackdelar. Det viktiga är att dagens språklärare får möjlighet att reflektera över sina val av metoder och arbetssätt och att de genom tillgång till forskning kan göra medvetna val. Genom varierad undervisning och genom elevernas delaktighet har man större chans att fånga många elevers intresse.

Man bör också fråga sig i hur stor utsträckning lärarna verkligen arbetar med och reflekterat kring att utforma sin undervisning utifrån vad kursplanen säger. Om lärarna å andra sidan i högre grad uppmanas hålla sig till prov från lärarhandledningar, kan de känna sig begränsade till att ta upp vad som efterfrågas i dessa, när de planerar sin undervisning. Trots ovanstående kritik är vi (också av egna erfarenheter) väl medvetna om den pressade situation många lärare befinner sig i. Man har många olika åtaganden och uppgifter, och tiden kanske inte alltid räcker till för att sitta ner och fundera kring hur proven bör se ut.

Det framkom, genom de lärarkommentarer vi tog del av, att det kan vara svårt att få elever att tala på målspråket och det är också ibland svårt att få dem att förstå meningen med kommunikativa övningar. Detta kan ha att göra med att eleverna i hög grad redan är inskolade i och vana vid ett traditionellt, institutionaliserat lärande i skolan. Därför borde det ligga i alla lärares intresse, oavsett ämne, att i högre grad försöka koppla de kunskaper vi vill att de ska lära sig till elevernas verklighet. Även om vi inte är insatta i övriga ämnens kunskapsstraditioner tycker vi att dessa aspekter ändå är värda att uppmärksammas. I språkundervisningen (och egentligen i alla ämnen) är det viktigt att eleven utvecklar ett reflekterat tänkande kring sin egen inlärning, så kallat "learner autonomy". Detta är särskilt viktigt eftersom bedömningen även ska baseras på elevens egen grad av självbedömning.

Något som vi givetvis också anser skulle behövas, är en översikt över universitetsundervisningen i de moderna språken, och i förlängningen även lärarutbildningen. Språkundervisningen på universitetet är enligt våra erfarenheter väldigt traditionellt och institutionaliserat uppbyggd, där vissa prov är rena ifyllningsövningar (till exempel att man ska böja 70 olika verb i 8 olika tempus!). Det är också dessa prov som anses ha högst status (denna typ av inslag blev dock färre ju längre i utbildningen man kom). Det är då inte konstigt om man som lärare fortsätter att erbjuda sina elever en liknande undervisning om det är vad man har lärt sig under sin utbildning. Inom lärarutbildningen i stort tycker vi också att det borde vara en ökad fokusering på, och diskussion kring vad som är viktigt att tänka på när det gäller provupplägg och därmed också betygssättning om man vill följa styrdokumentet. Något som vi anar kan vara nyttigt, oavsett inom vilket ämne man ska bli lärare.

Skoltiden påverkar ofta en persons syn på kunskap under hela livet. Kunskapssynen blir också därmed något som påverkar hela samhället. Det är därmed viktigt att fråga sig vilken kunskapssyn man förmedlar i skolan i stort. Språk har i Sverige

⁵⁰ Tornberg, s. 91

traditionellt varit ett sorteringsämne, just på grund av att det var upplagt på ett sådant sätt att de välanpassade eleverna (som ofta hemifrån), i större utsträckning hade med sig både det egna modersmålet samt kännedom om vilka ”spelregler” som gäller inom skolvärlden, klarade bättre.

Som vi tidigare har nämnt är ”kommunikativa processer centrala i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling. Det är genom kommunikation som eleven blir delaktig i kunskaper och färdigheter.”⁵¹ För en skola som inte vill sortera elever utan ge alla en möjlighet till en god utbildning, är det ännu viktigare att anpassa undervisningen efter dessa principer.

Förslag till vidare forskning

Under arbetets gång har vi känt är att det vore intressant att göra en större och mer utvecklad undersökning på samma tema som vi haft, för att ge resultatet mer tillförlitlighet. Dessutom skulle det vara intressant att undersöka i hur hög grad lärarna väger in elevernas förståelse av den egna språkinläringen i betygssättningen. Detta är också något som efterfrågas i kursplanen för moderna språk.

10. Litteraturlista

Böcker

Backman, Jarl, *Rapporter och uppsatser*, Lund: Studentlitteratur, 1998

Chomsky, Noam, *Aspects of the Theory of the Syntax*, Cambridge: Mass. MIT Press, 1965

Holliday, A, *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Hymes, D, *Communicative Competence*, London: Prentice Hall, 1972

Lindström, Lars & Lindberg, Viveka, *Pedagogisk bedömning*, Stockholm: 2006.

Nunan, D, *Action research in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Säljö, Roger. *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 2005.

⁵¹ Säljö

Titone, Renzo, *Teaching foreign languages*, Washington, D.C: Georgetown University Press, 1968.

Ulrika, Thornberg, *Språkdiraktik*, Malmö: Gleerups, 2002.

Van Ek, J. A, *The threshold level in a European Unit*, Strasbourg: Council of Europe, 1975.

Zilm, M, *Investigating the Role of Code Switching in Oral language in the classroom*, Adelaide: Languages and Multicultural Centre, 1998.

Internet

www.europa.eu

Styrdokument

SOU 1948:27

SOU 1961: 30

LGR 69

LPF 94

LPO 94

Kursplan för moderna språk