

Forskarskolan FRAM

Lärare forskar i
de främmande språkens
didaktik

Camilla Bardel, Gudrun Erickson,
Jonas Granfeldt & Christina Rosén (red.)

Language and Literature in Education 1



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

Forskarskolan FRAM

— lärare forskar i de främmande språkens didaktik

*Camilla Bardel, Gudrun Erickson, Jonas Granfeldt
& Christina Rosén (Red.)*



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

Published by
Stockholm University Press
Stockholm University
SE-106 91 Stockholm, Sweden
www.stockholmuniversitypress.se

Text © The Author(s) 2021
License CC-BY 4.0

Supporting Agency (funding): Åke Wibergs stiftelse

First published 2021
Cover License: CC-BY 4.0
Cover designed by Cecilia Burman and Eva Spångberg, Stockholm University Press

Language and Literature in Education (online) ISSN: 2003-8542

ISBN (Paperback): 978-91-7635-131-4
ISBN (PDF): 978-91-7635-128-4
ISBN (EPUB): 978-91-7635-129-1
ISBN (Mobi): 978-91-7635-130-7

DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg>

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 Unported License. To view a copy of this license, visit creativecommons.org/licenses/by/4.0/ or send a letter to Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA. This license allows for copying any part of the work for personal and commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Bardel, C., Erickson, G., Granfeldt, J. & Rosén, C. (Red.). 2021. *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg>. License: CC-BY 4.0.



To read the free, open access version of this book online, visit <https://doi.org/10.16993/bbg> or scan this QR code with your mobile device.

Language and Literature in Education

The aim of the book series Language and Literature in Education (ISSN 2003-8542) is to disseminate studies of language education and literature in education. These are the main research fields of the Department of Language Education at Stockholm University, where most of the members of the Editorial Board are employed. These researchers are specialized in second, third and foreign language education, multilingualism, literacy, and literature in education. Although there are a few journals publishing general educational research in the Nordic countries, there is no forum for publications in the field of language education, and there is definitely a gap to fill, as regards educational perspectives on language and literature. Researchers operating in and outside Sweden are invited to send in proposals for monographs, thematic volumes, or collections of papers. The main language of publication is English. However, other languages are not excluded if motivated by the theme of the volume. Theoretical and empirical contributions are welcome.

This book series aims to function as reference point for researchers occupied with educational aspects of language and literature, considering the structure and content of a range of school subjects, and to embody a forum for broad perspectives of educational studies with a focus on language development, literacy and literature.

Editorial Board

- **Camilla Bardel (Chair)**, Professor, Department of Language Education, Stockholm University, Sweden
- **Anders Philipsson**, Senior Lecturer, Department of Language Education, Stockholm University, Sweden
- **Eva Söderberg**, Senior Lecturer, Department of Language Education, Stockholm University, Sweden
- **Elisabeth Zetterholm**, Associate Professor, Department of Culture and Society (IKOS), Linköping University, Sweden

Titles in the series

1. Bardel, C. et al. (Red.). 2021. *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg>

Riktlinjer för sakkunniggranskning

Böcker som är publicerade med Stockholm University Press är sakkunniggranskade. Varje bokförslag skickas till ett redaktionsråd av experter inom ämnesområdet för en första bedömning. Om redaktionsrådet och förlagskommittén anser att förslaget är av god kvalitet, accepteras detta för vidare hantering. Det fullständiga bokmanuset granskas i sin helhet av minst två oberoende experter.

Huvudredaktören för denna antologi, Camilla Bardel, har inte varit delaktig i några beslut eller rekommendationer i sin roll som ordförande för redaktionsrådet för Language and Literature in Education för att undvika intressekonflikter under granskningsprocessen.

En utförlig beskrivning av förlagets riktlinjer för sakkunniggranskning finns på webbplatsen: <http://www.stockholmuniversitypress.se/site/peer-review-policies/>

Redaktionsrådet för Language and Literature in Education tillämpar enkel sakkunniggranskning för manuskript, vilket innebär att granskarna varit anonyma för författarna under granskningsprocessen.

Tack till granskare

Ett stort tack riktas till dem som har sakkunniggranskat manuset till den här boken.

Innehåll

Inledning 1

Camilla Bardel, Gudrun Erickson, Jonas Granfeldt & Christina Rosén

DEL I. INDIVIDENS SPRÅKINLÄRNING 13

1. Flerspråkiga elever skriver på engelska 15

Tina Gunnarsson

2. Att skapa motivation för främmandespråkinläring. Effekter av tre aktiviteter i en interventionsstudie i franska klassrum 41

Céline Rocher Hahlin

3. ”Jag tänkte på svenska”. Gymnasieelevers strategier för ordförståelse i italienska som främmande språk 65

Linda Smidfelt

DEL II. IKT, LÄRANDE OCH UNDERVISNING I SPRÅK 81

4. Eleverna, datorerna och spanskan. Studier av gymnasieelevers användning av datorer i spanskundervisningen 83

Kent Fredholm

5. När elever i spanska söker efter specifik information på internet 105

Lisa Källermark Haya

DEL III. FORMER FÖR BEDÖMNING I SPRÅK 125

6. Bedömning av muntlig förmåga i engelska – om bedömarvariation och beslutsprocesser ur ett nationellt och europeiskt perspektiv 127

Linda Borger

7. Hur betygsätts muntlig språkfärdighet i engelska? En studie av lärares resonemang kring bedömning av det nationella provet för årskurs 9 157

Maria Frisch

8. "Det ska vara begripligt" – om lärares bedömning av godkänd
språknivå i tyska 177

Maria Håkansson Ramberg

9. Elevers förståelse av lärares skriftliga återkoppling i ämnet
engelska 201

Karina Pålsson Gröndahl

10. Bedöma språk eller innehåll? Språkets roll vid bedömning i
språk- och ämnesintegrerad undervisning 219

Helena Reierstam

Författarpresentationer 245

Inledning

Camilla Bardel, Gudrun Erickson, Jonas Granfeldt & Christina Rosén

Om språklärare får chansen att delta i en forskarskola, vad väljer de att forska kring och hur går de tillväga? Det är detta den här volymen handlar om och avser belysa genom tio forskande lärares texter.

I oktober 2007 aviserade regeringen en satsning på att ge yrkesverksamma lärare möjlighet till utbildning på forskarnivå med bibehållen lön. Lärare skulle under två och ett halvt år kunna studera på 80 procent av sin arbetstid för att därefter avlägga licentiatexamen. För denna satsning utlystes medel via Vetenskapsrådet som kunde sökas av landets anordnare av högre utbildning. En ansökan från Stockholms universitet i samarbete med Göteborgs universitet, Linnéuniversitetet och Lunds universitet ledde till att den nationella forskarskolan *De främmande språkens didaktik* (FRAM) kunde starta hösten 2012. Till forskarskolan, som bedrevs med stöd från Vetenskapsrådet under perioden 2012–2015 och riktade sig till språklärare, anslöts tio deltagare som alla antogs vid något av de medverkande universiteten. Det blev tre i lärare i grundskolan och sju i gymnasiet som tillsammans representerade fem olika språk, engelska, franska, italienska, spanska och tyska.

Forscarskolan möjliggjorde ett reciprokt kunskapsutbyte mellan aktiva lärare som noterade intressanta studieobjekt i sin aktuella undervisningskontext och akademins forskare som såg relevansen hos projektidéerna mot bakgrund av forskningsfältet och som med sin kompetens kunde handleda den forskande läraren.

Hur du refererar till det här kapitlet:

Bardel, C., Erickson, G., Granfeldt, J. & Rosén, C. (2021). Inledning. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forscarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 1–12). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.a>. License: CC-BY 4.0.

Denna typ av praktikinrä forskning inom ramen för en forskarutbildning är ett exempel på utbildningssamverkan, en av de mest grundläggande typerna av universitetens samverkan med det omgivande samhället (Berg et al., 2018).

I den här inledningen beskrivs syftet med FRAM, forskarskolans genomförande och i korta drag även de resultat den ledde till,¹ resultat som sedan utvecklas i de tio texter som följer. Med publikationen vill vi erbjuda en möjlighet att reflektera över hur forskarskolan bidragit till det aktuella forskningsfältet och vilken relevans en forskarskola som denna kan ha för språkämnen och för lärarna som deltog. Medan det övergripande syftet med forskarskolan var att erbjuda ett antal lärare kompetensutveckling, var en given synergieffekt att utveckla den språkdidaktiska forskningen i Sverige. En grundförutsättning för denna typ av forskarskolor att falla väl ut är ett medvetet tillvaratagande av lärarprofessionens erfarenheter.

Forskarskolans syfte

Det huvudsakliga syftet med FRAM var att bidra till språklärares teoretiska insikt när det gäller flerspråkighet, språkinläring, språkundervisning samt bedömning av språklig kompetens. Former för lärande, undervisning och bedömning av språk behövde utforskas i relation till skolspråkens ställning i Sverige, där till exempel förhållandet mellan moderna språk, modersmål och engelska utgör en intressant men problematisk utgångspunkt (Bardel et al., 2011). Genom att uppmärksamma situationen för språk i Sverige avseende EU:s och Sveriges flerspråkighetsmål ville vi betona vikten av grundläggande kommunikativa färdigheter i språk och uppmärksamma den spetskompetens som kunskaper i flera språk innebär. Ett sekundärsyfte med forskarskolan var att stärka lärares möjligheter att motivera elever till språklärande mot bakgrund av detta perspektiv. Motivation för språklärande utgjorde också en komponent i FRAM:s forskningsprogram.

En viktig aspekt av språklärande i relation till motivation är användandet av digitala resurser och verktyg i undervisningen.

¹ En kortfattad beskrivning av forskarskolans syfte och genomförande har tidigare publicerats för en internationell publik (Bardel et al., 2017).

Många grund- och gymnasieskolor arbetar idag med så kallade en-till-en-lösningar, där varje elev har sin egen dator. Vad denna förändring innebär för lärande av språk är relativt okänt och med tanke på att stora satsningar har gjorts på digitalisering i den svenska skolan blev detta ett av forskarskolans teman.

FRAM syftade också till att genom lärares frågeställningar sprungna ur egna erfarenheter stärka den klassrumsnära språkforskning som tidigare inte varit så vanlig inom fältet för de främmande språkens didaktik. I sin ämnesöversikt från 2014 över utbildningsvetenskaplig forskning konstaterade Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté: Forskningen inom "[d]e främmande språkens didaktik är generellt sett inte klassrumsnära, utan arbetar gärna med större korpusar av skriftligt och muntligt språk. Detta kan uppfattas som en svaghet" (Vetenskapsrådet, 2015: 37). Det var en förhoppning att FRAM genom lärares forskarutbildning och forskning skulle kunna bidra till att fylla denna lucka som lyfts fram av Utbildningsvetenskapliga kommittén och därmed även bidra till att höja klassrumsarbetets kvalitet.

Genomförande och resultat

Ett 50-tal lärare, vars huvudmän kunde tänka sig att ge sina anställda tjänstledigt för fortbildning, ansökte till de tio platserna i forskarskolan. Det stora antalet sökande berodde sannolikt delvis på tilldelningsmodellen, med statsbidrag som täckte 75 % av de forskarstuderandes löner. En viktig orsak till det stora tillflödet var givetvis också att FRAM var den första – och hittills enda – licentiatforsarskolan för lärare med inriktning mot engelska och moderna språk. Ett stort antal språklärare hyste en stark önskan att ta ett steg tillbaka, studera och reflektera. De ville forska.

Under våren 2012 genomfördes en noggrann urvalsprocess baserad på formella antagningskrav, bedömning av de sökandes tidigare akademiska arbeten och forskningsplaner, samt intervjuer. En referensgrupp av potentiella handledare och andra forskarkollegor bistod forskarskolans styrgrupp i bedömningsarbetet. Urvalet ledde fram till en grupp lärare som fick välja att skriva sina licentiatuppsatser inom något av tre angivna tematiska områden (se nedan) och med inriktning mot något av de aktuella undervisningsspråken.

Forskarskolan startade höstterminen 2012 för att sträcka sig över fem terminer, under vilka de antagna lärarna studerade på 80 procent av heltid och samtidigt undervisade i skolan på den resterande tiden. Under de första terminerna lästes kurser vid de olika universiteten, tre för forskarskolan gemensamma kurser, individuellt valda kurser samt vid lärosätena obligatoriska forskarutbildningskurser. Forskarskolans tre gemensamma kurser, obligatoriska för alla deltagare, var inriktade mot FRAM:s tematiska områden, vilka var: a) *Individens språkinläring*,² b) *IKT, lärande och undervisning i språk*, samt c) *Former för bedömning i språk*. Studier inom det första området syftade till att bidra till ökad kännedom om elevens språkutveckling och möjligheter att lära nya språk mot bakgrund av olika förutsättningar. Det andra området var tänkt att problematisera lärande via digitala medier, något som länge varit aktuellt med tanke på datorns och mediernas roll i samhället, i skolan och i elevens sfär. Det tredje området omfattar viktiga frågor kring validitet, reliabilitet och rättvisa och kan knytas till kvalitet i vid bemärkelse och därmed stärka lärares professionella kompetens. Motivation och språkutveckling ingår i alla dessa områden, som kan bidra till det språkdidaktiska forskningsfältet och till lärares kompetensutveckling på olika sätt.

Medan deltagarna läste olika kurser arbetade de också med sina forskningsprojekt och deras texter lades fram vid kontinuerliga seminarier. Eftersom forskarskolan hade en övergripande organisation samtidigt som de studerande var inskrivna vid forskarutbildning vid olika universitet fanns för dessa licentiander två obligatoriska utbildningsspår. Dels följde de forskarskolans program med de tre obligatoriska kurserna och gemensamma seminarier. Forskarskolans studerande och handledare möttes också vid ett antal tillfällen i samband med internat och heldagsseminarier som var utspridda över de olika terminerna, enligt en modell som prövats inom tidigare forskarskolor. Dels följde licentianderna ordinarie kurser och seminarier vid sina respektive heminstitutioner. Detta gav de studerande många möjligheter till varierad återkoppling på sina arbeten. Handledare värvades främst på

² Användningen av termen *språkinläring* innebär här inte något teoretiskt ställningstagande, utan ordet används synonymt med *språklärande* och *språktillägnande*.

nationell nivå, framför allt från de fyra ingående lärosätena, och en internationellt rekryterad handledare engagerades också. Varje studerande följdes av minst två handledare från antagningen fram till framläggningen av licentiatuppsatsen.

De individuella projekten som bedrevs i forskarskolan ledde fram till tio licentiatuppsatser, tre inom området *Individens språkinläring*, två inom *IKT, lärande och undervisning i språk*, och fem inom *Former för bedömning i språk*. Av dessa tio hade fem valt att skriva med inriktning mot engelska, två med inriktning mot spanska, en mot tyska, en mot franska och en mot italienska. Vilket språk uppsatsen skrevs på bestämdes mot bakgrund av olika faktorer, till exempel praxis vid respektive institution, tänkt målgrupp, eller den studerandes önskemål att förkovra sig i ett visst språk. Resultatet blev fem monografier på engelska, en på franska, en på italienska, en på tyska, samt två sammanläggningsarbeten bestående av artiklar skrivna på olika språk.

Forscarskolan präglades från antagningsskedet till framläggningen av licentiatuppsatserna av nationellt och internationellt utbyte. Bland annat fanns en kontinuerlig kontakt med *Vrije Universiteit* i Bryssel, där en av handledarna var stationerad, men även andra universitet blev aktuella för rekrytering av opponenter i slutet av utbildningen. För ytterligare information om forskarskolans uppläggnings och relaterade dokument hänvisas till www.isd.su.se/fram.

Forscarskolans bidrag till det språkdidaktiska forskningsfältet

Den största delen av den forskning som utförts inom FRAM har empirisk utgångspunkt i skeenden i klassrummet, vilket innebär att man anlagt det klassrumsnära perspektiv som efterlysts av Vetenskapsrådet (se ovan). Exempel på undervisningsrelaterade projekt inom ramen för FRAM är Céline Rocher Hahlins studie, som analyserar effekterna av olika undervisningsaktiviteter för elevers motivation för franska, Lisa Källermark Hayas, som studerar den didaktiska processen i ett längre temaarbete i spanska med stöd av IKT, och Karina Pålsson Gröndahls som behandlar elevernas förståelse av lärares återkoppling på skriftlig produktion.

De tre övergripande tematiska områden som behandlades inom FRAM är alla, på olika sätt, relevanta för språkklassrummet. Området *Individens språkinläring* är kanske det som ligger närmast den tidigare forskning som gjorts inom det språkdidaktiska fältet i Sverige, då det fokuserar på inlärares. Elevens perspektiv och språkutveckling är en fundamental del av den språkdidaktiska helheten och forskning med detta fokus är av ständig relevans. Till exempel har elevers språkliga bakgrund förändrats i den svenska skolan i takt med att vi har gått mot ett mer flerspråkigt samhälle. Tina Gunnarsson studerade i sitt licentiatarbete hur flerspråkiga elever använder sina bakgrundsspråk när de skriver på engelska. Även Linda Smidfelts studie behandlar flerspråkighet, i bemärkelserna kunskaper i flera språk än modersmålet, och möjligheten för elever att dra nytta av tidigare inlärd språk när de läser och lär sig ord i ett nytt språk, italienska. Studien vilar på resultat och teoribildningar från tidigare arbeten i den internationella såväl som den svenska kontexten (Williams & Hammarberg, 1998; Bardel & Lindqvist, 2007) och applicerar detta i språkklassrummet. Rocher Hahlins studie knyter också an till ett existerande och expanderande fält som rör motivation för moderna språk (Österberg, 2008; Henry, 2012; Cardelús, 2015). Anledningarna till valet av just dessa ämnen var rapporter som visat på stor variation i kompetensnivån mellan engelska och moderna språk (till exempel *First European survey on language competences*, ESLC, European Commission, 2012), och på delvis låg motivation för moderna språk (Henry, 2012; Cardelús, 2015). Dessa fenomen, samt en ökad tidig flerspråkighet hos många elever, utgjorde en bakgrund, mot vilken det blev intressant att studera flerspråkigheten som resurs vid lärande av nya språk.

IKT, lärande och undervisning i språk, det andra området, är också av stor relevans och behöver utforskas. Förutom Källermark Hayas studie behandlar Kent Fredholms forskning gymnasieelevers attityder till datorer i spanskundervisningen och deras användning av datorerna, men vid uppsatsskrivande på spanska. Användning av IKT i samband med språklärande är ett fortsatt viktigt område som sannolikt kommer att behöva prioriteras framöver, då regeringen beslutat om en nationell strategi för skolans digitalisering (Vetenskapsrådet, 2019: 15).

Former för bedömning i språk har under senare år ägnats stort intresse i ämnesdidaktisk och annan forskning (se till exempel Erickson, 2016; 2018). I FRAM har bedömning varit det forskningsområde som flest licentiander arbetat med. Förutom Pålsson Gröndahls arbete om återkoppling, som faller inom ramen för detta område, utforskade fyra av de studerande olika aspekter av bedömning. Linda Borger behandlade bedömersamstämmighet samt aspekter av elevprestationer som är framträdande för bedömare av muntlig interaktion i engelska. Även Maria Frisch arbetade med engelska och med frågan hur lärare definierar muntlig språkfärdighet, hur de bedömer den och vad som påverkar deras bedömning. Maria Håkansson Ramberg studerade lärares bedömning av skriftlig produktion med fokus på grammatiska och lexikala aspekter i elevtexter på tyska som kan påverka lärares bedömningar och Helena Reierstam undersökte bedömningspraktiker i språk- och innehållsintegrerad undervisning i engelska.

Forskarskolans relevans för språkämnen

Forskarskolan FRAM var unik i det avseende att den var den första och hittills enda forskarskolan för lärare som var orienterad mot engelska och moderna språk. Valet av dessa målspråk hängde samman med den rådande situationen för främmande språk i Sverige, där engelska, och den anglosaxiska kulturen, dominerar starkt i förhållande till exempelvis franska, spanska och tyska (se vidare Bardel et al., 2019). Engelska är även starkare representerat än andra främmande språk inom svensk språkdidaktisk forskning och en av forskarskolans styrkor låg just i att den möjliggjorde ny forskning inom både engelskämnet och ämnet moderna språk.

Specifikt för FRAM var också en strävan från de ansvarigas sida att arbeta för att möta samhällets behov av högre språkkompetens och ökad grad av flerspråkighet i enlighet med EU:s flerspråkighetsmål, de så kallade Barcelonamålen, enligt vilka två främmande språk ska studeras från tidig ålder och bör behärskas av EU:s medborgare (European Council, 2002: 19).

Att kunskaper i flera språk är avgörande för att Sverige ska kunna delta i europeiskt och globalt samarbete understryks ofta i den svenska debatten (Bardel et al., 2011).

Andra motiv för en forskarskola inriktad mot främmande språk var introduktionen av nya nationella kursplaner och kunskapskrav 2011, liksom resultaten i olika studier beträffande språkens ställning i svensk skola (se till exempel Tholin & Lindqvist, 2009; Lärarnas Riksförbund, 2013; Skolinspektionen, 2010). Dessutom kan den stora europeiska språkstudien *European survey on language competences* (ESLC, European Commission, 2012) återigen nämnas, i vilken kompetensnivån i de två största främmande europeiska språken i varje deltagande land testades (det rörde sig om 14 länder och 16 olika utbildningssystem där engelska fanns med i alla system utom för Storbritannien). I Sverige genomfördes studien med 3 000 elever som testades i engelska eller spanska i årskurs nio. Studien visade att svenska niondeklassares kunskaper i engelska var mycket bra medan kunskaperna i spanska var jämförelsevis mycket svaga. De främmande språkens ställning i Sverige, både på policynivå och på klassrumsnivå, gav oss argument för att rikta fokus dels mot individens lärande, dels mot frågor rörande undervisning i språk och språklig bedömning.

Vad innebär en forskarskola som FRAM för språklärare idag?

Det är svårt att peka på konkreta förändringar i undervisning eller bedömning utanför den aktuella lärargruppen som kan härledas till resultat som framkommit inom forskarskolan. Dessutom är det för tidigt att säga något om de generella effekterna på skolämnen som en forskarskola i de främmande språkens didaktik kan komma att ha, men reflektionerna ovan kring forskningsfältet och språkämnenas situation ger ändå möjlighet att sätta in forskningen som bedrivits inom FRAM i ett större sammanhang. De flesta deltagare gick vidare i forskarutbildning mot doktorsgrad och det återstår att se om och hur de kommer att verka inom skolans värld. Vi kan i detta sammanhang skilja på två perspektiv: Det ena handlar om forskningens innehåll, om forskningsfältet språkdiraktik i Sverige, språkämnen och forskarskolans tre tematiska områden, vilket vi gått igenom ovan. Det andra handlar om effekterna för de deltagande lärarna själva.

Vi kommer således nu till vilka effekter erfarenheten av en forskarskola har haft för de medverkande lärarnas yrkesroller. Det

står klart att FRAM innebar en unik möjlighet till fortbildning för de medverkande lärarna. Enligt den enkätundersökning som genomfördes av Lärarnas Riksförbund (2013) uppgav endast ca. 40 % av lärarna i språk att de fått ämnesdidaktisk fortbildning i sina respektive ämnen de senaste fem åren. Här finns alltså en lucka att fylla genom olika typer av forskningsrelaterad utbildning och fortbildning. En forskarskola som FRAM, med kursläsning, seminarier, akademiska diskussioner, skrivande av en licentiatuppsats samt en utrikes studieresa, utgör naturligtvis ett exceptionellt exempel. Som tidigare nämnts var intresset för forskarskolan överväldigande med 50-talet sökande och även många förfrågningar i efterhand rörande möjligheten att ansöka till en ny omgång av FRAM. Samtidigt kan vi notera att inte många av de lärare som deltog i FRAM återvände till sin skola direkt efter utbildningen. Endast ett fåtal har stannat där, med delvis nya arbetsuppgifter, efter den genomgångna forskarskolan. Sju av deltagarna gick vidare till doktorandanställningar, som framgångsrikt söktes i konkurrens med andra sökande, och i skrivande stund har fyra disputerat. En av dem som disputerat har gått tillbaka till sin gymnasieskola efter disputationen. Av övriga tre med licentiatexamen har två anställts vid Skolverket, medan en är fortsatt verksam vid samma skola som tidigare. Det är relevant att reflektera över det faktum att så pass många av deltagarna valt att fortsätta sina forskarstudier, något som inte är helt ovanligt bland lärare som deltagit i licentiatforskarškolor. En rapport från dåvarande Högskoleverket (2012) som utvärderade forskarskolornas verksamhet visade att det är mycket vanligt att arbetsuppgifterna inte förändras för lärarna efter en genomgången forskarutbildning och i några av fallen i FRAM kan det ha varit en bidragande orsak. Samtidigt kan man, oavsett detta, lätt se det naturliga i att de flesta efter sina licentiatstudier blivit sporrade att fortsätta mot en doktorsexamen för att ytterligare fördjupa sig i sina ämnen. Hur skolan kan tillvarata dessa forskande lärare och hur de kan fortsätta forska – det vill säga, hur samverkan mellan skola och akademi kan fortgå – är en fråga för framtiden.

Det är vår förhoppning att de tio texterna i denna antologi ska inspirera lärare och forskare i språk och språkdiraktik till nya studier i reciprok samverkansanda.

Referenser

- Bardel, C., & Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. I M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla, G. Pallotti. (Red.), *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Napoli, 9–10 febbraio 2006* (s. 123–145). Guerra Editore. http://www.isd.su.se/polopoly_fs/1.121086.1359045099!/menu/standard/file/Bardel%20Lindqvist%202007.pdf
- Bardel, C., Erickson, G., Granfeldt, J., & Rosén, C. (2011). *FRAM Forskningsprogram*. https://pp-prod-admin.it.su.se/polopoly_fs/1.45909.1320917908!/forskingsprogram_fram.pdf
- Bardel, C., Erickson, G., Granfeldt, J., & Rosén, C. (2017). Offering research education for in-service language teachers. *Language Teaching*, 50, 290–293. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/offering-research-education-for-in-service-language-teachers/F350CA3034B7A2B839356E54CA0C5CAF>
- Bardel, C., Erickson, G., & Österberg, R. (2019). Learning, teaching and assessment of second foreign languages in Swedish lower secondary school – dilemmas and prospects. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13, 5–23. <http://apples.jyu.fi/issue/view/29>
- Berg, M., Fors, V., & Willim, R. (2018). *Samverkansformer: nya vägar för humaniora och samhällsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Cardelús, E. (2015). *Motivationer, attityder och moderna språk: En studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk*. [Avhandling, Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:886009/FULLTEXT03.pdf>
- Erickson, G. (2016). Bedömningens dubbla funktion – för lärande och likvärdighet. *Communicare – et fagdidaktisk tidskrift fra Fremmed språksenteret*, 1, 4–9. <https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2016>
- Erickson, G. (2018). Bedömning av språklig kompetens. I Erickson, G. (Red.), *Att bedöma språklig kompetens – Rapporten från projektet Nationella prov i främmande språk* (s. 54–67). Göteborgs

- universitet: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. <http://hdl.handle.net/2077/57683>
- European Commission (2012). *First European survey on language competences: final report*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4/language-en/format-PDF/source-116835286>
- European Council (2002). *Presidency Conclusions. Barcelona, 15 and 16 March 2002*. http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf
- Henry, A. (2012). *L3 motivation*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/28132>
- Högskoleverket (2012). *Utvärdering av forskarskolor för lärare. Rapport 2012:9 R*. <https://www.uka.se/download/18.667441fa15af4fb7b21aefe/1493884328576/1209R-utvardering-forskar-skolor-larare.pdf>
- Lärarnas Riksförbund (2013). *Språk är framtiden. En rapport om engelska och moderna språk*. Lärarnas Riksförbund. <https://www.lr.se/opinion--debatt/undersokningar/2013/2013-11-09-sprak-ar-framtiden>
- Skolinspektionen (2010). *Moderna språk. Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:6*. Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/global-assets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/moderna-sprak/slutrapport-moderna-sprak.pdf>
- Tholin, J., & Lindqvist, A. K. (2009). Språkval svenska/engelska på grundskolan – en genomlysning. Högskolan i Borås.
- Vetenskapsrådet (2015). *Forskningens framtid! Ämnesöversikt 2014 Utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25aa7/1556010308129/FF1-Aemnesoversikt%202014-Utbildningsvetenskap_VR_2015.pdf
- Vetenskapsrådet (2019). *Forskningsöversikt 2019 Utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2019-01-29-forskningsoversikt-2019-utbildningsvetenskap.html>
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot model. *Applied Linguistics*,

19, 295–333. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:371335/FULLTEXT01.pdf>

Österberg, R. (2008). *Motivación, aptitud y desarrollo estructural: Un estudio sobre a actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2*. Stockholms universitet. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199602/FULLTEXT01.pdf>

**DEL I:
INDIVIDENS SPRÅKINLÄRNING**

1. Flerspråkiga elever skriver på engelska

Tina Gunnarsson

Detta kapitel beskriver en studie av hur flerspråkiga elever använder sin språkliga repertoar för att tänka när de skriver uppsats på engelska. Med flerspråkiga elever avses här alla elever som talar minst två språk, där engelska utgör deras första, andra, tredje eller fjärde språk. Det kan vara elever som är uppväxta med svenska som modersmål, som lär sig engelska som andra språk och som eventuellt lär sig ytterligare ett språk i skolan, till exempel franska, spanska eller tyska. Flerspråkiga elever kan också vara elever som har ett annat modersmål än svenska, eller utöver svenska, därför att en eller båda föräldrarna har utländsk bakgrund. I vissa fall kan det röra sig om barn som är simultant tvåspråkiga, då de är födda i Sverige och har tillgång till svenska språket före tre års ålder, vilket brukar utgöra gränsen för vad som är ett L1 (det första språket vi lär oss) och vad som är ett L2 (det andra språket vi lär oss, McLaughlin, 1984). I detta kapitel följer jag med andra ord Hammarbergs (2016) definition av vad ett L1 är, dvs. ett språk som “tillägnas under en tidig period från födseln” (2016, s. 36) och som kan innebära att ett barn som växer upp i en flerspråkig familj har flera L1, medan L2 är språk som lärs in efter tre års ålder.

Elever med annat modersmål än svenska utgör vid genomförandet av denna studie 23,8 % av den totala elevpopulationen i grundskolan (Skolverket, 2014). Enligt en rapport från Skolinspektionen har dessa elever lägre betyg då de går ut grundskolan än deras klasskamrater som har svenska som modersmål (Skolinspektionen, 2010). Anledningen till att de har lägre betyg efter nio år i grundskolan tros vara att personalen på skolorna

Hur du refererar till det här kapitlet:

Gunnarsson, T. (2021). Flerspråkiga elever skriver på engelska. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 15–40). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.b>. License: CC-BY 4.0.

inte tar tillräcklig hänsyn till deras språkliga bakgrund i undervisningen (Skolinspektionen, 2010). När det gäller skolämnet engelska har majoriteten av alla engelsklärare i Sverige svenska som modersmål. De kan därför dra paralleller till svenska språket och den svenska kulturen, vilket innebär en fördel för alla elever som har svenska som modersmål (Tholin, 2014). Trots att elever med annat modersmål än svenska utgör nära en fjärdedel av elevpopulationen, en siffra som förväntas stiga med den ökande migrationen (Abney & Krulatz, 2015), vet vi i stort sett ingenting om hur dessa elever tar sig an skrivuppgifter i engelska (Tholin, 2014). När det gäller de flerspråkiga deltagarna i den här rapporterade studien, har de flesta svenska som L1, en del i kombination med ett annat L1, till exempel bosniska, och engelska som L2. Ett färre antal deltagare har svenska som L2 och deras engelska betraktas som ett tredjespråk, L3, alltså ett språk som lärs in efter L1 och L2 (se till exempel Hammarberg, 2016).

Forskning kring flerspråkiga elever som skriver på engelska är ett högaktuellt ämne. De studier som valt att använda *think-aloud protocols* (TAPs), så kallade tänka-högt-protokoll, visar tydligt att elevernas L1 spelar en central roll i deras tankearbete (Tulloch & Fernández-Villanueva, 2013; van Weijen et. al., 2009; Wang & Wen, 2002) och att L1 används trots att elever har mycket goda kunskaper i engelska (Wang, 2003). Resultaten i studier av engelska som L2 eller L3 visar att L1 används mest för att tänka på strukturen i det man skriver, för att generera idéer och för att lösa problem i formuleringsstadiet (Jessner, 2006; Murphy & Roca de Larios, 2010) medan L2 engelska används då man bearbetar instruktionen (som oftast är på engelska) eller då man sätter igång att skriva på engelska (Wang & Wen, 2002).

I den här studien, som utgjorde en del av mitt licentiatprojekt (Gunnarsson, 2015), undersöker jag flerspråkiga elevers skrivande på engelska, deras L2. Det jag vill undersöka är hur eleverna använder samtliga språk de kan då de skriver en uppsats på engelska. Anledningen är att jag vill försöka förstå om de tidigare inlärd språken kan användas som en resurs vid skrivande på engelska. I följande avsnitt presenteras den modell för skrivprocessen som användes för att analysera och förklara resultaten. Därefter presenteras studiens design, syfte och metod.

En modell för skrivande på ett andraspråk

Den modell som jag använde mig av konstruerades av Wang och Wen (2002) i en studie av kinesiska universitetsstuderandes skrivande på engelska som L2. De baserade i sin tur sin modell på en välkänd modell för skrivande på L1 av Flower och Hayes (1981) som under årens lopp använts i ett flertal studier för att analysera skrivprocessen (se till exempel Bretvelt et al., 1994). Det utmärkande för Wang och Wens modell är att den fokuserar på möjligheten för den skrivande att röra sig fram och tillbaka mellan olika skrivaktiviteter. De fem skrivaktiviteterna i Wang och Wens modell är: bearbetning av instruktionen för uppgiften (*task-examining*), bearbetning av strukturen (*process-controlling*), idégenerering (*idea-generating*), idéorganisering (*idea-organizing*) och textgenerering (*text-generating*). *Task-examining* innebär att skribenten engagerar sig i instruktionen till uppgiften och *process-controlling* att skribenten funderar på strukturen i uppsatsen, medan *idea-generating* och *idea-organizing* handlar om innehållet i texten och organiserandet därav. Den sista skrivaktiviteten, *text-generating*, innebär att skribenten börjar skriva.

Studiens design och metod

Datainsamlingen initierades i mars 2013 med en enkät (se Gunnarsson & Källkvist, 2016, bilaga 1). Enkäten användes för att få en inblick i hur eleverna själva såg på sitt skrivande och delades ut bland alla elever i årskurs 9 på en högstadieskola i södra Sverige. Enkäten bestod av 19 frågor och tog mellan 10 och 20 minuter för eleverna att besvara. Då det var dags att fylla i enkäten fanns jag på plats för att besvara frågor och för att hjälpa till om något var oklart. Av de enkätsvar som kom in togs ett fåtal bort på grund av att eleverna som svarat inte fyllt 15 år och samtycke från vårdnadshavare saknades, att väsentlig information saknades, såsom exempelvis födelseland, eller att samtycke av eleven själv för studien inte fanns. De återstående 131 enkätsvaren, användes för analys i studien. Samtliga av dessa 131 elever ansågs vara flerspråkiga enligt den definition som gavs i början av denna text, dvs. alla talade minst två språk.

Av de 131 elever som svarade på enkäten ställde sex flerspråkiga elever upp frivilligt för att skriva fyra uppsatser vardera på

engelska med ungefär en veckas mellanrum. Dessa sex elever valdes ut på basis av deras modersmål samt deras möjlighet att delta i studien. De namn på elever som används i texten är alla pseudonymer.

Fyra av eleverna är simultant tvåspråkiga (två talar bosniska och svenska sedan födseln och två talar makedonska och svenska sedan födseln). Samtliga deltog i modersmålsundervisningen och började lära sig engelska i årskurs 2. I årskurs 6 valde tre av de simultant tvåspråkiga informanterna att börja läsa tyska, medan en valde att börja läsa spanska. Två av informanterna har enbart svenska som modersmål. De började lära sig engelska i skolan i årskurs 2. Den ena valde sedan att läsa tyska från årskurs 6, medan den andra valde att läsa spanska. Den sistnämnda informanten valde även att börja läsa tyska i årskurs 8, vilket därmed är hennes fjärde språk.

Medan de skrev de tre första uppsatserna ombads de att tänka högt, vilket innebar att de verbaliserade sina tankar under skrivandets gång. Informanterna fick först prova på metoden att tänka högt kring en text om hobbies. Särskilt fokus lades på att informanten inte skulle förklara eller beskriva sina tankar, eftersom detta skulle medföra en större börda och störa den naturliga strömmen av tankar (Ericsson & Simon, 2010). När det stod klart att informanten förstod metoden fick han/hon börja att skriva den första uppsatsen. De fyra instruktionerna för uppsatsskrivande hade gemensamt att det var elevens personliga erfarenheter som efterlystes. De valdes ut för att eleverna lätt skulle kunna komma på något att skriva om. Den första uppsatsen var den som ingick i det nationella provet i engelska från 2009. Uppgiften hade titeln *Crossroads* och gick ut på att eleverna skulle skriva om ett val de hade gjort eller skulle komma att göra inom en närstående framtid. Informanterna fick under denna första uppsats instruktion om att tänka högt på valfritt språk medan de skrev och att de kunde skifta tankespråk så ofta de ville. Medan informanterna skrev spelades deras verbaliseringar in på en liten diktafon som låg på bordet de satt vid. Informanterna skrev alla uppsatser för hand precis som de skulle göra då de skrev det ordinarie nationella provet i engelska.

Den andra uppsatsen hade titeln *Proud of* och hämtades från det nationella provet från 2008. I denna uppsats skulle eleverna skriva om något eller någon som de var stolta över och i samband med detta ombads informanterna att tänka högt enbart på engelska. Den tredje uppsatsen hade titeln *Making Things Better* och hämtades från det nationella provet från 2007 och i det här fallet ombads informanterna att enbart tänka högt på svenska. I den tredje uppsatsen ombads eleverna skriva om något som inneburit en positiv förändring i deras liv. Datainsamlingen från uppsats 2 och 3 kom inte att användas för licentiatavhandlingen, utan kan förhoppningsvis användas i en framtida studie för att jämföra kvaliteten på texterna som producerades under samtliga uppsatsskrivningar under olika tänka-högt-förhållanden.

Den fjärde och sista uppsatsen hade titeln *One Moment In Time* och eleverna ombads här skriva om ett speciellt ögonblick i deras liv som varit betydelsefullt. Den fjärde uppsatsen skrev informanterna utan att tänka högt, detta för att kontrollera för metoden att tänka högt som skulle kunna upplevas som något ovant. Då informanterna skrivit klart den fjärde uppsatsen blev de istället intervjuade med samtliga fyra uppsatser framför sig. På svenska kallas detta för retrospektiv intervju, mera känt som *stimulated recall* på engelska, då man har ett *stimulus*, i detta fall de fyra uppsatserna, för att bättre kunna minnas processen (Gass & Mackey, 2000). Under intervjun användes en intervjuguide, dvs. ett batteri med frågor som baserats på Kvale och Brinkmanns råd (2009) för att täcka alla väsentliga frågor som skulle ställas (se Bilaga 2). Frågorna i intervjuguiden bestod dels av bakgrundsfrågor, till exempel vilka språk eleven talade samt vilka språk som lärdes in i skolan, dels av frågor som handlade om skrivprocessen på engelska med hänvisning till Wang och Wens fem skrivaktiviteter och mer specifikt om de fyra uppsatser som eleverna skrivit. Frågorna i intervjuguiden överlappade således delvis de frågor som ställdes i enkäten. Det fanns också utrymme att ställa följdfrågor om eleverna tog upp något som var av särskilt intresse i intervjun och som behövde klargöras ytterligare.

Precis som alla forskningsstudier har också denna studie sina begränsningar. Åtgärder vidtogs för att öka resultatens

tillförlitlighet och minimera brister. För att undvika eventuella missförstånd av frågor i enkäten pilottestades denna först på en elev med gott resultat. Detta innebär givetvis inte att det går att garantera att samtliga elever som deltog i studien förstod alla frågor. Det finns också en risk att informanter ger svar som de tror förväntas av dem alternativt att de anger ett önskescenario som inte stämmer överens med deras faktiska skrivprocess (Dörnyei, 2010). Likaså fick en annan elev pilottesta metoden att tänka högt medan hon skrev en uppsats på engelska. Även om eleven som pilottestade och informanterna som deltog i uppsatsstudien inte visade några tecken på att metoden i sig var ansträngande går det inte att utesluta att metoden kan ha påverkat informanternas ordinarie skrivprocess. Det bör också nämnas att insamling av data skedde på en och samma skola och att resultaten därmed inte ska ligga till grund för någon generalisering på nationell nivå. Nästa avsnitt belyser delstudiernas syften och forskningsfrågor.

Studiens syfte och forskningsfrågor

I den första delstudien var syftet att få veta hur eleverna själva såg på sitt skrivande på engelska. Den bestod således enbart av självrapporterade data i form av en enkät. Följande forskningsfrågor styrde den första delstudien:

- a. Vilka språk rapporterar elever själva att de använder för att tänka då de skriver en uppsats på engelska?
- b. Vilka språk rapporterar eleverna att de använder för olika skrivaktiviteter?

För delstudie två valdes enkätsvaren ut från de 37 elever av de 131 svarande som rapporterat att de fick modersmålsundervisning i skolan. Syftet var att mer ingående analysera svaren för den kategori flerspråkiga elever som låg till grund för Skolinspektionens rapport 2010. I denna rapport konstaterades att elever med utländsk bakgrund, dvs. antingen födda utomlands eller födda i Sverige till utlandsfödda föräldrar, hade sämre resultat efter nio års obligatorisk skolgång jämfört med elever som var födda i Sverige till

svensktalande föräldrar som enbart hade svenska som modersmål (Skolinspektionen, 2010). Precis som i Skolinspektionens rapport hade eleverna i delstudie två gemensamt att de talade ett annat modersmål än svenska i hemmet och hade rätt till modersmålsundervisning i skolan. Forskningsfrågorna som ställdes i delstudie två var följande:

- a. Hur många av informanterna uppger sig tänka på svenska, sitt modersmål respektive engelska medan de skriver uppsats på engelska?
- b. Hur är förhållandet mellan olika språk och olika faser i skrivprocessen?

Den tredje och sista delstudien fokuserade på de sex flerspråkiga informanter som skrev fyra uppsatser på engelska, varav tre skrevs under tänka-högt-förhållanden. Syftet med delstudien var att se hur eleverna använde sina språk för att tänka i praktiken då de skrev den första uppsatsen. Frågorna som ställdes i den sista delstudien var:

- a. Vilka av sina språk använder de sex informanterna då de skriver uppsats på engelska?
- b. Hur ser användningen ut av språken eleverna kan vad gäller specifika skrivaktiviteter som identifierats i tidigare forskning? Vilka språk används och för vilka skrivaktiviteter?

I nästa avsnitt delges resultaten av dessa tre delstudier. Därefter följer en diskussion av de pedagogiska implikationer som resultaten pekar mot.

Resultat

Delstudie 1

Resultaten för delstudie 1 (Gunnarsson et al., 2015) baseras på de 131 enkätsvar som samlades in i mars 2013. Dessa svar delades in i tre olika grupper; 82 informanter som var födda i Sverige och som enbart talat svenska sedan födseln, 17 simultant tvåspråkiga informanter med en svensktalande förälder samt 32 informanter

vars föräldrar inte talade svenska och som antingen var födda utomlands (N=10) eller som föddes i Sverige (N=22).¹

Förutom svenska fanns följande modersmål representerade bland informanterna; albanska, arabiska, bosniska, danska, franska, italienska, kurdiska, makedonska, mandarin, polska, serbiska, spanska, taiwanesiska, thailändska, tyska, ungerska och vietnamesiska.

92 % av samtliga informanter (N=120) rapporterade att de någon gång aktiverade svenska som tankespråk då de skrev på engelska, antingen enbart svenska eller svenska i kombination med ett eller flera andra språk. Svenska var således det språk som användes mest som tankespråk om man tittade på samtliga fem skrivaktiviteter (*task-examining*, *process-controlling*, *idea-generating*, *idea-organizing* och *text-generating*). Det andra mest rapporterade tankespråket var engelska, vilket användes mest av de informanter som enbart hade svenska som modersmål. Totalt rapporterade elva elever att de använde ett annat modersmål än svenska som tankespråk, varav tre använde enbart detta språk i någon av skrivaktiviteterna. De tre sistnämnda kom till Sverige först efter tre års ålder och har föräldrar som inte talar svenska.

Informanterna rapporterade svenska som tankespråk främst då de skulle bearbeta instruktionen (*task-examining*) och strukturen (*process-controlling*). Engelska var det språk som användes mest som tankespråk då det var dags att skriva (*text-generating*) av samtliga informanter. Vid en närmare titt på de grupper som svarat gick det att konstatera att ett större antal informanter med enbart svenska som modersmål gick över till att använda enbart engelska som tankespråk för denna skrivaktivitet. Av de simultant tvåspråkiga informanterna använde hälften enbart svenska och hälften enbart engelska som tankespråk och informanterna med annat modersmål än svenska rapporterade att de använde mer svenska än engelska som tankespråk för denna skrivaktivitet. Enligt den första delstudien med självrapporterade data verkade det således som att informanterna med svenska som modersmål

¹ För den första delstudien användes Skolinspektionens (2010) kategorisering av informanterna, vilket innebar att föräldrarnas modersmål avgjorde huruvida en informant var simultant tvåspråkig alternativt sekventiellt tvåspråkig.

gick över till att tänka mer på engelska när det var dags att skriva än de övriga informanterna.

För att få en tydligare bild av hur informanterna använde sina olika språk fick de även ange vilka språk de använde med människor i sin närhet och vilka språk de hade som tankespråk under olika aktiviteter på sin fritid. Så många som 26 % rapporterade att de tänker på engelska då de motionerar, 23 % då de drömmer, 20 % då de studerar och 7 % att de använder engelska för att kommunicera med vänner. I gruppen med ett annat modersmål än svenska har modersmålet istället ett större inflytande då de motionerar (22 %), drömmer (47 %) och studerar (16 %). Modersmålet används också mer i sociala nätverk och framförallt då de kommunicerar med föräldrar (56 %) och släktingar (72 %) (för ytterligare information se Gunnarsson et. al., 2015).

Delstudie 2

För delstudie två (Gunnarsson & Källkvist, 2016) valdes 37 informanter från den första delstudien ut, vilka rapporterat att de fick modersmålsundervisning i skolan. Medan Skolinspektionens kategorisering av informanter användes i delstudie 1, användes ålderskriteriet i delstudie 2, dvs. de informanter som kommit i kontakt med svenska före tre års ålder räknades som simultana medan de som kommit i kontakt med svenska efter tre års ålder räknades som sekventiella (McLaughlin, 1984). Av de 37 informanterna var således 31 simultant tvåspråkiga med L1 svenska och ett annat modersmål och sex var sekventiellt tvåspråkiga med ett annat L1 än svenska från födseln. Det innebär att de 31 simultant tvåspråkiga informanterna har engelska som L2 medan de sekventiellt tvåspråkiga informanterna har engelska som L3.

Samtliga sex sekventiella informanter rapporterade att de använde svenska som tankespråk någon gång under skrivprocessen i engelska, fyra använde engelska någon gång och tre använde sitt modersmål. De tre sistnämnda använde enbart sitt modersmål för att tänka under något tillfälle under skrivprocessen i engelska. Språken de tänkte på var bosniska, italienska och polska, dvs. det var samma informanter som uppmärksammades under delstudie 1. Av de simultant tvåspråkiga informanterna rapporterade 29 av 31 att de tänkte på svenska någon gång, 19 att de tänkte på engelska och enbart sju att de tänkte på ett annat modersmål än

svenska. Av de sju informanter som tänkte på ett annat modersmål än svenska talade alla detta språket med minst en förälder och samtliga åkte varje sommar till ett land där detta språket talades. Tre av dessa talar bosniska medan fyra talar albanska. En märkbar skillnad i den simultant tvåspråkiga gruppen var att de oftare rapporterade att de använde mer än ett språk för en skrivaktivitet och framförallt svenska i kombination med engelska medan ett mindre antal rapporterade svenska i kombination med sitt modersmål. Modersmålet användes aldrig enbart av dessa informanter utan alltid i kombination med svenska eller svenska och engelska.

Av de sekventiella informanterna rapporterade samtliga sex att de tänkte på svenska då de bearbetade instruktionen (*task-examining*), fem av sex då de bearbetade strukturen (*process-controlling*) och tre av sex då de tänkte på innehållet i texten (*idea-generating*). Tre av informanterna gick över till att tänka på engelska då det var dags att skriva (*text-generating*). Även majoriteten av de simultana informanterna rapporterade att de använde svenska då de bearbetade instruktionen (*task-examining*) och då de strukturerade sin uppsats (*process-controlling*). En större grupp (N=10) rapporterade att de använde svenska i kombination med engelska för de första fyra skrivaktiviteterna. I den femte och sista skrivaktiviteten, *text-generating*, var det en större grupp som rapporterade att de tänkte på svenska (N=11) och en större grupp som rapporterade att de tänkte på enbart engelska (N=10).

Av de simultant tvåspråkiga informanterna fanns det två som rapporterade att de tänkte på enbart engelska under hela skrivprocessen. Informanterna är två flickor som båda är födda i Sverige med L1 svenska och albanska respektive L1 svenska och arabiska. Deras fritextsvar i enkäten avslöjade en positiv attityd till det engelska språket och en identifiering som engelsktalande. Den första flickan skrev som svar till fråga 13 (*Finns det något språk som du känner att du inte får använda så mycket som du vill i skolan?*) ”engelska, hade hellre velat tala det heltid” och som svar på fråga 19 (*Finns det något mer du tycker jag borde veta om dina skrivvagnar i engelska? Skriv gärna här:)* ”Jag tänker och pratar engelska för det mesta. Det är något jag vill och kommer att göra livet ut.” Den andra flickan, med L1 svenska och arabiska, svarade att hon

”har en amerikansk dialekt” på fråga 19, något som hon ville delge utöver de enkätsvaren hon redan lämnat. För mer detaljer kring delstudie 2, se Gunnarsson och Källkvist (2016).

Delstudie 3

I den tredje och sista delstudien (Gunnarsson, 2019) ställde sex flerspråkiga elever upp frivilligt för att skriva fyra uppsatser i engelska, av vilka tre skrevs under tänka-högt-förhållanden. Delstudie 3 fokuserade på den första uppsatsen som skrevs, i vilken de sex eleverna själva kunde välja tankespråk. Samtliga sex var födda i Sverige. Belma och Benjamin talade svenska och bosniska från födseln, Maja och Marko talade svenska och make-donska från födseln och Sara och Sofie talade enbart svenska från födseln. De fyra simultant tvåspråkiga eleverna deltog alla i modersmålsundervisning i skolan. I delstudie 3 tittade jag dels på tänka-högt-protokollen i sin helhet genom att se vilka språk som användes av de olika informanterna för de olika skrivaktiviteterna, dels mer specifikt på själva skrivandet (*text-generating*). I min analys av de fem skrivaktiviteterna fann jag att *text-generating*, som utgjorde den största delen av elevernas tänka-högt-protokoll (58–91 %), innehöll en rad sub-aktiviteter som eleverna ägnade sig åt då de skrev. Jag utvecklade därför en modell som ett komplement till Wang och Wens (2002) skrivmodell för skrivaktiviteten *text-generating*, i vilken jag kunde belysa dessa sub-aktiviteter som beskrivs här nedan, samt vilka språk som användes som tankespråk till var och en av dessa. Syftet var dels att belysa hur skrivprocessen i engelska kan se ut för elever med olika språkbakgrund i årskurs 9, dels hur informanternas olika språk användes för att stödja deras skrivprocess.

I tänka-högt-protokollen från den första uppsatsen användes engelska mest som tankespråk för fem av de sex informanterna. Protokollen för dessa fem består av 53–99 % engelska, medan svenskan utgör 1–47 %. Marko, som är en av dessa fem, hade ett protokoll som bestod till 99 % av engelska ord och 1 % svenska ord. Sofie, den sjätte informanten, använde istället mer svenska då hennes protokoll bestod av 69 % svenska och 31 % engelska. Av de andra modersmålen som fanns representerade, användes endast bosniska och endast av en informant,

Belma. Belmas protokoll bestod till 9 % av bosniska, 16 % svenska och 75 % engelska.

Av de fem skrivaktiviteterna var det mycket lite av informanternas protokoll som ägnades åt idéorganisering (0–1 %) och strukturbearbetning (0–5 %). Då fokus lades på dessa skrivaktiviteter tenderade eleverna att huvudsakligen använda svenska. Engelska var det språk som användes mest som tankespråk då informanterna bearbetade instruktionen, vilket ter sig naturligt då en del av deras protokoll för denna skrivaktivitet bestod av högläsning av instruktionen som var på engelska. Den svenska som användes för att bearbeta instruktionen var informanternas egna kommentarer, så kallade metakommentarer, då de resonerade med sig själva kring instruktionen och kring vad de hade kvar att skriva. Tankespråket för idé-genereringen var huvudsakligen svenska för tre av informanterna (Benjamin, Maja och Sofie), medan Belma blandade svenska, engelska och bosniska, Sara genererade idéer på antingen svenska eller engelska och Marko genererade idéer enbart på engelska.

Då en stor andel av informanternas protokoll bestod av text-generering (58–91 %) i vilken fem av sex informanter tänkte mestadels på engelska, analyserades denna skrivaktivitet djupare. I denna djupare analys kunde konstateras att text-genereringen bestod av en rad sub-aktiviteter som var mycket olika till sin natur. Jag såg därför ett behov av att vidareutveckla Wang och Wens modell för att visa mer specifikt vad informanterna ägnade sig åt då de arbetade med text-generering. Sub-aktiviteterna som ingick i *text-generating* bestod av tre delar: *läsning*, *skrivande* och *problemlösning*. Läsningmomentet ägnade informanterna sig åt då de läste upp sin egen text. Skrivandet bestod av det faktiska skrivandet de gjorde på pappret, då de ljudade ord för ord i takt med pennans framfart, och formuleringsarbetet, dvs. då de sade högt det som de planerade att skriva innan de satte igång att skriva. Formuleringen bröts sedan upp i ytterligare två moment, så kallad *backtranslating* eller översättning och återöversättning, då informanterna översatte ord/fraser från ett språk till ett annat och ibland översatte tillbaka igen för att kontrollera ordvalen, och så kallad *rehearsal* eller repetition då olika ord/fraser testades och repeterades innan skribenten bestämde sig för de ord som bäst

matchade de han/hon ville framföra. Problemlösning delades vidare upp i tre olika moment, metakommentarer, metamarkörer och ordluckor. Metamarkörer bestod av ord som signalerade ett avbrott i skrivandet, till exempel att skribenten upptäckt något som var fel, och bestod oftast av ett eller två ord som exempelvis *vänta lite*, medan ordluckor var ord som informanten uttalade att han/hon inte kom ihåg eller kunde på engelska. En del problem som informanterna stötte på då de skrev kommenterade de i form av så kallade metakommentarer. Det kunde exempelvis röra sig om hur ett ord stavades eller om lämpligheten i ett ordval.

Läsning och det faktiska skrivandet gjordes på engelska, då texten som skrevs skulle skrivas på engelska. Översättningar och återöversättningar gjordes mellan svenska och engelska i fem av sex protokoll, medan Marko ägnade sig mer åt repetition av olika ord för att hitta lämpligt ordval, vilket skedde uteslutande på engelska. Däremot var nästan samtliga metamarkörer (99 %) på svenska liksom metakommentarerna (85 %). Uttalade ordluckor fanns endast i Benjamins (N=3) och Majas (N=4) protokoll och en blandning av svenska och engelska användes för att bearbeta dessa, svenska för att kommentera ordbortfallet och engelska för att komma med olika förslag på vilket ordet kunde vara.

Det som inte framkommer i delstudie 3, men som beskrivs i min licentiatuppsats, är resultaten av den retrospektiva intervjun som bekräftar elevernas användande av olika språk som stöd i skrivprocessen. Då informanterna tillfrågades i den retrospektiva intervjun huruvida de kände sig hjälpta av att använda sina olika språk för att tänka då de skrev på engelska var samtliga sex positiva. Fem av informanterna poängterade vikten av de olika språken för att bearbeta ordluckor i texten, två (Maja och Benjamin) av vilka specifikt nämnde att de använde tre språk för att söka efter ord. En av informanterna med svenska som modersmål, Sara, förklarade att använda svenska som tankespråk var ett nödvändigt verktyg då hon förde en dialog med sig själv om olika problem som uppstod när hon formulerade sin text på engelska. Benjamin berättade att när han skulle strukturera sin uppsats tänkte han framförallt på svenska eftersom han lärt sig hur en uppsats ska struktureras genom ämnet svenska. Bosniska tänkte han på då han skulle skriva om en resa han gjort till Bosnien tillsammans

med familjen. På liknande sätt berättar Belma att hon tänkte på bosniska när hon skulle skriva om sin systers bröllop. Att tänka på bosniska verkar således vara knutet till då eleverna skriver om specifika kontexter i vilka bosniska användes, som exempelvis en resa eller ett bröllop. Den tredje delstudien visade därmed att den totala språkliga repertoaren utgjorde en viktig resurs då informanterna skrev texter på engelska.

Sammanfattande diskussion

De tre delstudier som presenterats ovan kan sammanfattas enligt följande:

Delstudie	Forskningsfrågor	Metod / Data	Resultat
1	a) Vilka språk rapporterar eleverna själva att de använder för att tänka då de skriver en uppsats på engelska? b) Vilka språk rapporterar eleverna att de använder för olika skrivaktiviteter?	Enkät i åk 9; en skola (n = 131) Analys av svar på flervalsfrågor samt av öppna svar och kommentarer till flervalsuppgifter.	17 olika språk representerade; 63 % av eleverna födda i Sverige och talat enbart svenska sedan födelsen. 92 % av eleverna uppgav att de någon gång aktiverade svenska som tankepråk; engelska näst vanligast.
2	a) Hur många av informanterna uppger sig tänka på svenska, sitt modersmål respektive engelska medan de skriver uppsats på engelska?	Fördjupade analyser av enkätsvar från de elever som uppgivit sig ha undervisning i sitt modersmål (n = 37)	Informanterna rapporterade svenska som tankepråk, främst då de skulle bearbeta instruktionen (<i>task-examining</i>) och strukturen (<i>process-controlling</i>).

Delstudie	Forskningsfrågor	Metod / Data	Resultat
3	<p>b) Hur är förhållandet mellan olika språk och olika faser i skrivprocessen?</p> <p>Vilka av sina språk använder de sex informanterna då de skriver uppsats på engelska?</p> <p>Hur ser användningen ut av språken eleverna kan vad gäller specifika skrivaktiviteter som identifierats i tidigare forskning? Vilka språk används och för vilka skrivaktiviteter?</p>	<p>Analyser av <i>think-aloud protocols</i> från sex flerspråkiga elever som skrev uppsatser på engelska; även analys av elevernas intervjuvar.</p>	<p>Engelska mest som tankepråk vid <i>text-generating</i> av samtliga informanter.</p> <p>Individuella profiler. Engelska används mer än svenska för fem av informanterna, mest för att bearbeta instruktioner samt för textgenerering. Svenska används då eleverna ska kommentera texten, lösa problem samt översätta eller finna ord. Andra modersmål än svenska används sällan.</p>

Majoriteten av informanterna i samtliga tre delstudier visar att deras svenska spelar en central roll för deras tankearbete då de skriver på engelska. I delstudie 1 var det så många som 92 % som någon gång använde svenska och svenska är även det språk som används för metakommentarer i tänka-högt protokollen i delstudie 3, dvs. då fem av sex informanter kommenterar sin text eller löser problem.

Att föra en dialog med sig själv på svenska är ett sätt att bearbeta de problem som uppstår under skrivprocessen. Ett av problemen är ordluckor, där svenska, i kombination med engelska, används för att resonera sig fram till vilket ord det kan vara som saknas på engelska, vilket är förenligt med tidigare studier (Murphy & Roca de Larios, 2010; Tullock & Fernández-Villanueva, 2013). Svenska är också det språk som används

specifikt för de informanter i delstudie 3 (Benjamin, Maja, Sara och Sofie) som väljer att bearbeta strukturen i uppsatserna. Enligt Benjamins utsaga i den retrospektiva intervjun kan detta bero på att strukturbearbetning och uppsatsskrivning främst lärs ut i ämnet svenska.

Engelska är det språk som i delstudie 1 rapporteras som mest använt efter svenskan. Enligt informanterna används engelska främst då de bearbetar instruktionen och då de sätter pennan till pappret och börjar skriva. Gruppen med enbart svenska som L1 har ett större antal informanter som övergår till att tänka på engelska då det är dags att skriva texten. Det kan möjligen förklaras med att dessa informanter rapporterar att de använder engelska som ett tankespråk även utanför skolan.

I tänka-högt-protokollen i delstudie 3 används engelska mer än svenska för fem av sex informanter. Protokollen stämmer väl överens med de självrapporterade data från enkäten när det gäller vilket språk som används för vilken skrivaktivitet, då engelskan används mest för att just bearbeta instruktionen och för textgenerering. Detta ter sig högst naturligt då en instruktion för en uppsats på engelska tenderar att vara skriven på engelska och då texten eleverna ska producera måste vara på engelska. Så mycket som 58–91 % av de sex informanternas tänka-högt-protokoll består av textgenerering, vilket stämmer väl överens med tidigare forskning (Wang & Wen, 2002). I en djupare analys av textgenereringsfasen framgår det att en stor del av denna skrivaktivitet ägnas åt att läsa igenom texten som har skrivits och för att ljuda ut orden samtidigt som pennan formar bokstäver på pappret. Svenska å andra sidan används då de ska kommentera texten, lösa problem och då de ska översätta eller finna ord. Man kan därför hävda att engelska i dessa protokoll används mer för att läsa, antingen det någon annan skrivit (instruktionen) eller det skribenten själv producerat, medan fritt tänkande görs främst på svenska.

Andra modersmål än svenska används betydligt mer sällan. I delstudie 2 var det tre informanter som någon gång under skrivandets gång rapporterade att de använde endast sitt modersmål och dessa tre hade lärt sig svenska först efter tre års ålder. I delstudie 3 var det endast en informant som använde sitt andra modersmål bosniska och endast i en utsträckning av 8,5 % av det totala

protokollet. I de retrospektiva intervjuerna framgår det att det andra modersmålet gärna används för att generera kontext-specifika idéer. Dessa idéer är i själva verket minnen och erfarenheter som informanterna skaffat sig genom sitt andra modersmål, som till exempel minnen från en resa till Bosnien. Dessa minnen verkar vara knutna till språket som användes då erfarenheterna gjordes och verkar således framkalla det specifika tankepråket. Även detta fenomen bekräftas av tidigare forskning av Friedlander (1990) och Lay (1988).

Även om det finns stora individuella skillnader visar informanterna i studien som helhet att de kan använda sina olika språk som en tillgång då de skriver på engelska. Som forskande lärare fokuserar jag mycket på att låta eleverna se sambandet mellan olika språk, att de sinsemellan för dialoger på andra språk kring krävande uppgifter och att de använder samtliga språk de kan och vill använda för att förbereda sig inför skrivuppgifter. Att ha en mer tillåtande attityd till andra språk under engelskundervisningen och rent av uppmuntra eleverna till att utnyttja alla språk de kan som en resurs i skrivandet är därför min rekommendation.

Bilaga 1

Att skriva på engelska – en undersökning av Tina Gunnarsson

Nedanstående frågor är tänkta att användas i min forskning i ämnet engelska vid Lunds universitet. Min forskning handlar om hur elever i årskurs 9 använder olika språk som de kan när de skriver en uppsats på engelska. Svaren på frågorna i den här enkäten förblir anonyma, dvs. de kan inte härledas tillbaka till dig som svarar.

Dina svar är viktiga!

1. Är du ... Tjej?
Kille?
2. Vilket år är du född? 96 97 98
3. Om du är född 98, har du lämnat in lappen med föräldrars samtycke till mig?
Ja Nej Nej, jag har redan fyllt 15

4. I vilket land föddes du?

- Sverige Libanon Syrien Danmark
 Irak Makedonien Serbien Ungern
 Bosnien Kosovo Kroatien Thailand
 Albanien Annat:

5. Om du föddes i annat land än Sverige, hur gammal var du när du kom hit?

Ålder: _____

6. Vilket eller vilka språk har du talat sedan du föddes? Om du väljer mer än ett språk bland alternativen nedan, ringa då in det språk som du kan bäst.

- Svenska Makedonska Albanska
 Arabiska Serbiska Bosniska
 Danska Ungerska Thailändska
 Persiska/Farsi Annat:

7. Vilka språk har dina föräldrar talat sedan de föddes? Kryssa i mer än ett alternativ om det behövs.

- Svenska Makedonska Albanska
 Arabiska Serbiska Bosniska
 Danska Ungerska Thailändska
 Persiska/Farsi Annat:.....

8. Har du någon gång bott mer än 1 år i ett annat land än Sverige?

Ja Nej

Om ja, vilket land:

9. Brukar du tillbringa hela sommaren i något annat land än Sverige för att besöka släktingar eller vänner?

Ja, nästan varje sommar Nej, nästan aldrig

Om ja, vilket land:

Om du har angett ”Annat” var god ange vilket/vilka språk:

17. Hur bra tycker du att du kan dina olika språk? Skriv språket på linjen och ange hur bra du kan just det språket genom att ringa in en siffra mellan 1 och 4, där 4 betyder att du kan språket riktigt bra och 1 betyder att du inte alls kan det bra.

Språk	Inte alls bra	Ganska bra	Bra	Mycket bra
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4

18. Vilket betyg fick du i engelska HT 2012?

A B C D E F Streck

19. Finns det något mer du tycker jag borde veta om hur du tänker när du skriver på engelska? Skriv gärna här:

Jag ger härmed mitt samtycke till att mina svar används för forskningsändamål.

Tack för att du har tagit dig tiden att svara på mina frågor!

.....

Bilaga 2

Intervjuguide för retrospektiv intervju

Jag vill nu ställa lite frågor till dig angående dina kunskaper i olika språk samt hur och med vem du använder dem. Vårt samtal spelas in så att jag slipper att ta anteckningar och kan lyssna på vad som sagts flera gånger om jag behöver det. Du får gärna ta tid på dig att fundera innan du svarar på frågorna och du kan när som helst välja att avbryta intervjun.

1. Kan du berätta om var du är född och var du har bott?
2. Hur gammal var du när du kom Sverige?
3. Var har du gått i skolan hittills?
4. Vilka språk talas/talades där?
5. Vilket var ditt första språk?
6. Hur lärde du dig det?
7. Kan du berätta lite om din familj och andra viktiga personer runt omkring dig?
8. Vilka språk pratar du med dessa personer?
9. Har du några fritidsintressen?
10. Vilka språk använder du i dessa?
11. Vilka språk kan du?
12. Vilket/vilka av dessa språk kan du bäst?
13. Kan du berätta om hur mycket du använder de här språken, när och med vem?
14. I vilken utsträckning kan du tala och skriva de här språken?
15. Hur mycket har du vistats i områden där de här språken talas?
16. Är något språk särskilt viktigt för dig?
17. Finns det något språk av dem du kan som du skulle vilja prata mer under skoltid/i skolan?
18. Finns det något som hindrar dig från att använda något av dina språk i skolan?
19. Får du modersmålsundervisning i skolan?
20. Hur är dina kunskaper i det här språket? Om du vill får du gärna berätta vilket betyg du fick förra terminen.
21. Hur är dina kunskaper i svenska? Om du vill får du gärna berätta vilket betyg du fick förra terminen.

22. Är svenska ett språk som är viktigt för dig?
23. Hur är dina kunskaper i engelska? Om du vill får du gärna berätta vilket betyg du fick förra terminen.
24. Vad tyckte du om de fyra uppsatserna som du har fått skriva?
25. Vilken uppsats av dessa fyra var svårast att skriva?
26. Var den svårast på grund av instruktionen eller på grund av språket du skulle använda för att tänka högt?
27. Tycker du att det fanns någon skillnad i de fyra olika skrivuppgifterna som du har gjort?
28. Vad tyckte du om metoden att tänka högt?
29. Vilken språk var lättast att tänka på medan du skrev?
30. Kan du berätta om hur du upplevde den sista skrivuppgiften?
31. Kommer du ihåg vad du tänkte när du läste instruktionen?
32. Funderade du på strukturen, d.v.s. hur du ville att uppsatsen skulle se ut?
33. Kommer du ihåg vilket språk du tänkte på när du funderade på vad du ville skriva om?
34. Funderade du på i vilken ordning du skulle använda dina idéer för innehållet? I så fall, kommer du ihåg vilket språk du funderade på?
35. Kommer du ihåg vad du tänkte när du började skriva?
36. Bytte du någon gång språk att tänka på när du skrev den sista uppsatsen?
37. Kommer du ihåg varför du bytte språk?
38. Kommer du ihåg vad du tänkte när du bytte språk?
39. Upplevde du att det hjälpte att byta språk?
40. Upplever du att det fanns någon skillnad i hur du tog dig an denna uppsats mot hur du brukar ta dig an uppsatser i ämnet engelska?
41. Är du nöjd med din uppsats?
42. När du skriver uppsats på engelska, tycker du att det är lättast att försöka tänka enbart på engelska eller tycker du att det underlättar för dig om du kan skifta mellan olika språk som du kan?
43. Finns det något hjälpmedel du skulle vilja använda dig av när du skriver på engelska, som exempelvis lexikon eller dator?

44. Om du skulle vilja använda dig av ett lexikon, vilket språk skulle detta vara på i så fall?
45. Finns det något som du tror skulle kunna hjälpa dig att nå dina mål i engelska?
46. Finns det något annat som du tror jag skulle vilja veta om hur du tänker när du skriver på engelska?

Referenser

- Abney, S. & Krulatz, A. (2015). Fostering multilingual competence in the EFL classroom. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 3, 1–9. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v3i2.145>
- Breetvelt, I., Van Den Berg, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12, 103–123. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1202_2
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. Routledge.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (2010). How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking. *MIND, CULTURE, AND ACTIVITY*, 5, 178–186. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0503_3
- Flower, L., & J. R. Hayes (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387. <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. I Kroll, B. (Red.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, 109–125.
- Gass, M. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall: Methodology in second language research*. Routledge.
- Gunnarsson, T. (2015). Multilingual students' writing in English: The role of their L1(s). Licentiatavhandling. Lund: Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. [https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/multilingual-students-writing-in-english\(98210065-77ba-4bbc-9ae5-dc8caof3e22e\).html](https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/multilingual-students-writing-in-english(98210065-77ba-4bbc-9ae5-dc8caof3e22e).html)

- Gunnarsson, T. (2019). Multilingual students' use of their linguistic repertoires while writing in L2 English. *Lingua*, 224, 34–50. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.03.007>
- Gunnarsson, T., Housen, A., van de Weijer, J. & Källkvist, M. (2015). Multilingual students' self-reported use of their language repertoires when writing in English. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090101>
- Gunnarsson, T. & Källkvist, M. (2016). Bakgrundsspråkens roll hos flerspråkiga elever som skriver uppsats på engelska: En enkätstudie. I Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. (Red), *Tredjespråksinläring*. Studentlitteratur, 137–163.
- Hammarberg, B. (2016). Flerspråkighet och tredjespråksinläring: Några grundbegrepp. I Bardel, C., Lindqvist, C. & Falk, Y. (Red.), *Tredjespråksinläring*. Studentlitteratur, 33–58.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press Ltd.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lay, N. (1988). The comforts of the first language in learning to write. *Kaleidoscope*, 4, 15–18.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Vol. 1. *Preschool Children*. Second Edition. Lawrence Erlbaum.
- Murphy, L. & Roca de Larios, J. (2010). Searching for words: One strategic use of the mother tongue by advanced Spanish EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 19, 61–81. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.02.001>
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2010/sprak--och-kunskapsutveckling-for-barn-och-elever-med-annat-modersmal-an-svenska/>
- Skolverket. (2014). Sveriges Officiella Statistik. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever>
- Tholin, J. (2014). Swedishness as a norm for learners of English in Swedish schools: a study of national and local objectives and

- criteria in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.725096>
- Tulloch, B. & Fernández-Villanueva, M. (2013). The role of previously learned languages in the thought processes of multilingual writers at the Deutsche Schule Barcelona. *Research in the Teaching of English*, 47, 420–441. <https://www.jstor.org/stable/24397846>
- van Weijen, D., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18, 235–250. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.06.003>
- Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12, 347–375. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.003>
- Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225–246. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00084-X)

2. Att skapa motivation för främmandespråksinläring. Effekter av tre aktiviteter i en interventionsstudie i franska klassrum

Céline Rocher Hahlin

Inledning

Hur motiverar man elever att lära sig ett främmande språk? Elever som lär sig ett främmande språk gör det med olika mål och olika tankar om hur mycket tid och energi de är beredda att investera för sin språkinläring. De har också olika benägenhet att lämna sin egen personliga bekvämlighetszon som till exempel att våga prata med fel uttal eller skapa meningar med fel grammatisk struktur vilket kan påverka deras inlärningsprocess. Ett samlat begrepp som använts i skoldebatten för att beskriva den dynamiska drifkraften vid inläring är motivation: ”Motivation, en viktig nyckel till elevers skolframgång” förklarar Lozic på Skolverkets hemsida, ”Från F till E – så ökar du elevernas studiemotivation” tipsar Lärarförbundet, för att nämna två exempel. Vad menas egentligen med *motivation*? Enligt Dörnyei (2001) berör motivation tre aspekter av vårt agerande: anledningen till att vi väljer att göra något, ansträngningsnivån under genomförandet och processens varaktighet.

Är motivationsnivån hög bland dagens svenska elever för att lära sig ett ytterligare främmande språk än engelska? Mycket talar tyvärr för att så inte är fallet. Studier i moderna språk i grundskolan är, enligt Skolverket (2018) ”i praktiken frivilligt” eftersom eleven kan välja att läsa modersmål, svenska, svenska som andra språk, engelska eller teckenspråk i stället för moderna

Hur du refererar till det här kapitlet:

Rocher Hahlin, C. (2021). Att skapa motivation för främmandespråksinläring. Effekter av tre aktiviteter i en interventionsstudie i franska klassrum. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 41–64). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.c>. License: CC-BY 4.0.

språk inom ramen för språkvalet. I samma rapport konstaterar Skolverket att en av fyra avgångselever från grundskolan har, inom ramen för språkvalet, läst något annat än moderna språk och att en del av elever som påbörjar studier i moderna språk avbryter studierna. Situationen förbättras inte på gymnasiet där enbart 2 % av avgångseleverna väljer att läsa högre språkkurser (kurs 5, 6 eller 7) (Skolinspektion, 2010, se vidare Cardelús, 2016, som undersökte motivation hos elever som väljer att läsa de högre språkkurserna).¹ För att främja att elever studerar språk föreslog Skolverket (2018) en justering av språkvalet med en begränsning av valalternativen och en utökning av möjligheterna att läsa språk i gymnasieskolan.

Många debattörer har påpekat att språksituationen behöver förändras om inte Sveriges ställning i en flerspråkig omvärld och en alltmer internationell arbetsmarknad ska försämrats ytterligare (Jansson, 2016). Frågan, som den här studien söker svar på, är om och hur språklärare kan arbeta för en förändring. Motivationsforskning ger några intressanta ledtrådar. Hur mentala målbilder kan påverka ens val att anstränga sig vid främmandespråksinlärning har sysselsatt flera forskare under de senaste åren. Redan under 1960-talet började Lambert och Gardner att undersöka vad som motiverar människor att lära sig ett främmande språk och lyfte fram betydelsen av att se upp till eller identifiera sig med en språklig målgrupp (*language community*) (Gardner, 1991). Några decennier senare undersökte Dörnyei, Csizér och Németh motivationen hos ungerska ungdomar som lärde sig engelska som främmande språk (Dörnyei et al., 2006). Deras slutsats blev att den motivation många av de deltagande

¹ På de Humanistiska, Ekonomiska, Samhällsvetenskapliga och Naturvetenskapliga gymnasieprogrammen i Sverige är modernt språk obligatoriskt i årskurs ett (steg 3 om man fortsätter med det språket man läste på grundskolan eller steg 1 om man börjar lära sig ett nytt språk). Att läsa steg 4 (eller steg 2 om man har börjat med ett nytt språk) är obligatoriskt enbart på de Samhällsvetenskapliga- och Humanistiska programmen i årskurs 2 och steg 5 (eller steg 3) på det Humanistiska programmet i årskurs 3. Många program erbjuder dock möjligheten att välja en språkkurs inom individuellt val (dvs. 200 poäng som elever får disponera själv genom att välja kurser som är relevanta för dem).

studenterna känner inför att lära sig ett främmande språk stimulerades genom att de kunde se sig själva som blivande framgångsrika användare av målspråket. För att analysera *visionens* motiverande effekt lånar Dörnyei ett begrepp som används inom psykologi, the *Ideal Self*.

The *Ideal L2 Self* beskriver den L2-ideala bilden som L2 inlärare har av sig själva. En mer detaljerad beskrivning av konceptet hittas i Ushioda och Dörnyei (2009). Henry (2012) kompletterade Dörnyeis resultat och idéer om den ideala språkliga självbilden då han, i sin avhandling, undersökte skolelever som studerade både engelska (som L2) och franska, spanska eller tyska som tredjespråk (L3).² På så sätt kunde Henry jämföra den ideala L2- och L3-självbilden hos svenska elever. Henrys studier kommer att presenteras mer detaljerat senare i texten men ett intressant resultat är att varje språk som en elev lär sig är kopplat till en självständig självbild. Dessa självbilder kan konkurrera med varandra och om man inte arbetar aktivt med strategier eller anpassade pedagogiska metoder, kan en självbild komma att kväva de andra språksjälvbilderna. Denna process är möjlig eftersom de ideala självbilderna är både rörliga och externt påverkbara (Dörnyei & Ushioda, 2009).

Ett antal studier har testat självbildernas stimulerande effekt på inlärares lust att lära sig ett främmande språk och visat en positiv effekt av dessa aktiviteter på språkinläringen (ökad studietid, större självförtroende, m.m.) (se till exempel Magid & Chan, 2012; Dörnyei & Chan, 2013). Dessa studier berör dock mest engelska som L2 och gjordes på universitetsnivå. Den här aktuella interventionsstudien kommer därför att studera effekten av speciell utformade *Ideal Self*-stimulerande aktiviteter på elevers ideala självbilder som går i årskurs nio och lär sig franska som L3.

² I denna text beskriver L2 eller L3 den kronologiska ordningen eleven har tillägnat sig språken (Hammarberg (2010) talar om "chronological order of acquisition" (2010). L2 refererar till det första främmande språk eleverna lär sig i skolan (oftast engelska i Sverige om eleverna har svenska som första språk) och L3 refererar till det andra främmande språk eleverna lär sig i skolan (ofta franska, spanska eller tyska i Sverige).

Teoretisk bakgrund

I slutet av 1970-talet är Gardner och Lambert kritiska till frånvaron av studier som undersöker betydelsen av affektiva aspekter när man lär sig ett främmande språk, såsom intresse eller motivation (se till exempel Gardner & Lalonde, 1985). De föreslår därför en teoretisk modell som ger möjlighet att kvantitativt mäta motiverande och personliga variabler under inlärningsprocessen (för en utförligare beskrivning av den socialpedagogiska modellen, se Masgoret & Gardner, 2003). Den modellen grundas på den s.k. *integrativa motivationen*, dvs. viljan att likna och/eller vara en del av den gruppen som talar målspråket (som till exempel en person som har flyttat till Quebec i Kanada och önskar behärska franska för att kunna arbeta och skapa en social krets). Gardners modell bearbetas i mitten av 90-talet av Dörnyei. Han ifrågasätter betydelsen av att inläraren identifierar sig med eller vill integreras i *a language community* i en tid där till exempel människor reser oftare och teknologin ger nya möjligheter att kommunicera med människor från olika delar av världen.

Dörnyei utvecklar Gardners modell och skapar *The L2 Motivational Self System* där fokus är ett annat: I stället för att undersöka hur inläraren avspeglar sig i en extern språklig målgrupp väljer Dörnyei att fördjupa Gardners modell med hjälp av de psykologiska begreppen *the self* och *identity* (Ushioda & Dörnyei, 2009). Inlärares interna identifikation eller relation till det främmande språket utgör nu kärnan i inlärningsmotiveprocessen (Ushioda & Dörnyei, 2009). Dörnyei bygger sin modell på Markus och Nurius' (1986) studier som understryker hur mycket våra dynamiska självbilder motiverar vårt beteende. Ju tydligare självbilderna är, desto starkare kommer motivationen att bli. Dörnyei bygger även på Higgins arbete (1987) som visar att alla självbilder är unika men att de samtidigt påverkas av samhället, familjen, vänner och egna erfarenheter. Higgins kategoriserar självbilderna på följande sätt: *the actual self* (de egenskaper som du eller någon annan tror att du har), *the ideal self* (de egenskaper som du eller någon annan skulle vilja att du har) och *the ought to self* (de egenskaper som man eller någon annan anser att man borde ha, kopplat till ansvarskänsla, skyldighet, förpliktelse, osv.).

I sin modell väljer Dörnyei (Dörnyei & Ushioda, 2009) att definiera tre dimensioner av vad som motiverar språkinläraren. Han bygger på Markus och Nurius två begrepp *the ideal self* och *the ought to self* men adderar *the learning experience* som täcker de motiverande effekter som beror på inlärningskontexten: lärare, kursinnehåll, klasskamrater, m.m.

Dörnyeis forskning förutsätter att språkliga självbilder, om de stimuleras på rätt sätt och regelbundet (Hadfield & Dörnyei, 2013), kan ha en motiverande effekt på inlärarens språkinlärning och förhoppningsvis leda till bättre resultat i fortsättningen. Särskilt den *ideala självbilden* anses vara viktig i Dörnyeis resultat. Vi vet däremot fortfarande ganska lite om hur dessa individuella självbilder *samspekar* med varandra om en inlärare lär sig flera språk samtidigt, vilket är något som Henrys forskning behandlar (2012).

I Henrys avhandling (2012) undersöks svenska ungdomars ideala självbilder när tidigare forskning kring motivation för främmande språk mest har fokuserat på universitetsstudenter. Dessutom fokuserar han sina studier på det andra främmande språket som elever läser i skolan (s.k. L₃) vilket i Henrys studier motsvarar det svenska skolämnet *moderna språk* (främst franska, spanska eller tyska). De flesta tidigare studierna har huvudsakligen berört engelska, men Henry studerar interaktionen mellan elevernas ideala självbilder i L₂ (engelska) och L₃ (franska, spanska eller tyska). Resultaten indikerar att varje inlärt språk är kopplat till en självständig ideal självbild som utvecklas i interaktion med de andra. En elev som lär sig franska och engelska men som har en mycket mer positiv och detaljerad ideal självbild rörande engelska än vad som gäller franska riskerar att med den engelska ideala självbilden kväva den franska. De ideala självbilderna är rörliga och påverkbara av till exempel strategier som elever, som har detaljerade ideala självbilder kopplade till flera främmande språk, har hittat för att balansera självbilderna mot varandra och stimulera lusten att lära sig dessa språk bättre.

En annan viktig fråga är relationen mellan den ideala självbilden och inlärarens vilja att anstränga sig mer för att utveckla sina språkkunskaper. Rajab, Far och Etemadzadeh (2012) undersökte med hjälp av en enkät (n=308) korrelationen mellan en

stark ideal självbild kopplad till engelska och iranska studenters vilja att anstränga sig mer (kallad *intended effort*) för att förbättra sina engelskkunskaper. Resultaten visar en stark korrelation mellan de båda variablerna. Ett liknande resultat redovisas av Gu & Cheung (2016) som med hjälp av en enkät (n=390, alla deltagare hör till en etnisk minoritet i Hong Kong) undersökte elevernas ideala självbild (kopplad till kinesiska) och deras vilja att anstränga sig för att lära sig mer.

Även deras resultat visar att det finns en stark koppling mellan inlärares ideala självbilder (kopplade till kinesiska) och variabeln *intended effort*.

Sammanfattningsvis kan vi därmed konstatera att det finns indikationer om att:

- en tydlig och realistisk ideal självbild kan ha en stark effekt på inlärares motivation att lära sig ett L2 eller ett L3
- det är möjligt för inlärares att utveckla strategier så att de olika ideala självbilderna inte stör varandra och påverkar motivationen för att lära sig flera språk negativt
- en stark ideal självbild korrelerar med inlärares vilja att anstränga sig mer för sin språkinläring.

Tidigare studier

Mot ovanstående bakgrund blev en naturlig fortsättning på motivationsstudierna att försöka besvara frågan om det är möjligt att utifrån, exempelvis genom lärandeaktiviteter, stimulera inlärares ideala självbild i förhållande till ett givet språk. De empiriska studier som analyserar självbildens effekt på inlärares lust att lära sig ett främmande språk är dock relativt få och handlar oftast om universitetsstudenter med engelska som andra språk och för det mesta i en asiatisk inlärningsmiljö.

Magid and Chan (2012) arbetade under fyra månader med två grupper studenter (en i England, N=31 och en i Hong Kong, N=80). Målet med studien var att testa hur aktiviteter som skapades för att stimulera studenternas självbilder kopplade till engelska påverkade motivationsnivå hos studenterna. Studenterna skapade till exempel listor med egna mål i livet (både privata och professionella), beskrev på vilket sätt goda kunskaper i engelska

skulle påverka deras studietid i England samt skrev reflekterande texter om det de skulle missa om de inte hade goda kunskaper i engelska. Deras resultat visar att aktiviteterna förstärkte studenternas ideala självbild och att motivationsnivån för att lära sig engelska samt självsäkerheten när det gäller att använda språket höjdes.

Sampson (2012) arbetade med olika aktiviteter i en grupp med kvinnliga japanska studenter som studerade engelska. Syftet med aktiviteterna var att reflektera över sina personliga mål med att lära sig engelska och se sig själva som användare av det engelska språket i en positiv och lockande bild av framtiden. Resultaten lyfter upp något intressant, nämligen att många av dessa studenter aldrig tidigare hade funderat över de egna målen med inlärningen. Sampson (2012) drog slutsatsen att studenterna därför inte utvecklade en detaljerad ideal självbild kopplad till engelska. När interventionen avslutades hade dock studenterna utvecklat en personlig ideal självbild kopplad till engelska och fått en större medvetenhet om sin egen roll och möjlighet att påverka inlärningsprocessen.

Sambandet mellan motivation och interaktion med infödda talare studeras av Jauregi, de Graaff, van den Bergh och Kriz i en studie (2012) där tjeckiska studenter som lärde sig nederländska (N=36, 19 på nivå A2 och 17 på nivå B1 på GERS-skalan,³ Council of Europe/Skolverket, 2009) interagerade regelbundet med lärarstudenter (N=35) från Nederländerna under tre veckor. Studenterna fick regelbundet fylla i enkäter. Deras resultat visar att motivationen höjdes mest för de studenterna som låg på A2 nivå i nederländska (dvs. de studenter som hade den lägsta språknivån under tiden studien genomfördes). Några förändringar som nämns är att språknivån hos A2-studenterna förbättrades mest, deras upplevelse av att deras kunskaper räckte för att kunna interagera med infödda studenter stärktes under studiens genomförande och de kände sig allt mindre nervösa vid tanken att prata med infödda studenter. Studenternas skilda språknivå under studien kan vara en förklaring för hur olika effekten blev för de två

³ Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning.

studentgrupperna. En annan möjlig förklaring är att studenterna med B1-nivå redan hade prövat på att kommunicera med infödda studenter tidigare under sina studier. Det kan ha påverkat deras upplevelse av interventionen i denna studie.

Boken *Motivating Learning* (Hadfield & Dörnyei, 2013) ska också nämnas som en av de första omfattande försök att exemplifiera möjliga pedagogiska tillämpningar av Dörnyeis modell. Boken innehåller praktiska aktiviteter som kan användas för att stärka inlärarens ideala självbilder kopplade till ett främmande språk.

Utifrån denna korta forskningsöversikt (se Rocher Hahlin, 2014, 2020, för ytterligare diskussion) utgör följande konstateranden grunden för studien som rapporteras i detta kapitel:

- Tidigare studier visar att aktiviteter som hjälper eleverna att förstärka eller utveckla en ideal självbild kopplad till målspråket kan stödja språkläraren i att stimulera elevernas lust att lära sig mer och att underhålla den språkliga självbilden så att den positiva effekten på deras motivation inte minskar.
- Det finns sannolikt en korrelation mellan den ideala självbilden kopplad till engelska och inlärarens vilja till ansträngning men detta behöver bekräftas och kompletteras med studier som berör olika internationella skolmiljöer och olika målspråk.
- De olika faktorer som gör att den ideala självbilden varierar bland inlärare behövs dock undersökas. En intressant aspekt är till exempel om redan motiverade elever reagerar annorlunda än mindre motiverade elever på stimulerande aktiviteter och huruvida utvecklingen av den ideala självbilden förblir oförändrad över tid.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka vilken effekt tre olika pedagogiska aktiviteter har på elevernas motivation att vilja lära sig det franska språket i årskurs 9 i Sverige. Aktiviteterna utformades så att de skulle stimulera elevernas språkliga självbilder

och hjälpa dem att tydligare se sig själva som framtida användare av det franska språket.

Forskningsfrågorna är följande:

1. Hur påverkar de pedagogiska aktiviteterna (i ämnet franska) elevernas ideala självbildsnivå kopplad till franska (ISFr)?
2. Påverkar aktiviteterna elevernas ISFr olika beroende på den ideala självbildsnivå eleverna hade före interventionen?
3. Hur starkt korrelerar elevernas ISFr och deras vilja att anstränga sig i ämnet franska?

Metod och material

En semi-longitudinell interventionsstudie genomfördes under ca. 4 månader, vilket motsvarade en hösttermin. Två variabler identifierades utifrån Dörnyeis tidigare forskning, nämligen *ideal självbild kopplad till franska* (ISFr) och *viljan till ansträngning*. Före interventionen mättes elevernas nivåer av ISFr och deras vilja till ansträngning med hjälp av en enkät (16 slutna frågor, Likertskala 1–4). Dessa nivåer mättes sedan efter varje aktivitet för att kunna avgöra vilken effekt respektive aktivitet hade haft. Den slutna enkäten triangulerades med fokusgrupp-sintervjuer och en öppen enkät vars frågor kopplades till varje aktivitet. De första nivåmätningarna användes också för att skapa fokusgrupper som skulle intervjuas under interventionen. Alla deltagande elever hade blivit indelade i tre olika grupper: *låg*, *medel* och *hög* nivå av ISFr. Likertskalan som användes i den slutna enkäten gav möjlighet att kvantifiera intensiteten av elevernas ISFr. Varje fokusgrupp innehöll elever från alla tre nivåer, dvs. elever vars självbilder som blivande användare av franska i framtiden var *mycket*, *måttligt* respektive *föga* tydliga och detaljerade.

De kvantitativa data ur den slutna enkäten analyserades statistiskt och en kvalitativ innehållsanalys gjordes för att kategorisera tematiskt svaren från den öppna enkäten respektive intervjuerna: efter att ha transkriberat de delar av intervjuerna och den öppna enkäten som var relevanta för forskningsfrågorna identifierades olika tematiska kategorier som möjliggjorde analysen av elevernas

svar. Trianguleringen bidrog till att uppnå ett så komplett svar som möjligt på forskningsfrågorna.

Interventionen gjordes i två niondeklasser med totalt 45 elever (kallade "Mias klass", $n=30$ och "Emelies klass", $n=15$) vid två olika grundskolor i Sverige. I studien ingick också en kontrollklass (Gudruns klass, $n=14$) som träffade forskaren lika ofta som interventionsklasserna men som inte arbetade med någon av aktiviteterna.

Aktiviteterna som eleverna arbetade med var (i den ordning som de presenterades för eleverna):

- a. En stimulerande text (se Figur 1) inspirerad av den fria skrivuppgiften Sampson använde i sin studie (2012). Denna gång fick eleverna beskriva sig själva om några år när de, för att finslipa sina då mycket goda kunskaper i franska, har tackat ja till ett drömsommarjobb i ett fransktalande land.

Aktivitetens syfte:

- Stimulera och förstärka elevernas ISFr genom att låta dem föreställa sig vara en användare av det franska språket i en situation som de ser själva som positiv och önskvärd (se Sampson, 2012).
 - Låta eleverna använda sin fantasi fritt så att självbilden blir så personlig, detaljrik, trovärdig och positiv för eleven som möjligt. På det sättet ökar chansen att självbilden stämmer överens med elevens egna drömmar och mål i livet samt harmoniserar med de andra självbilderna hos eleverna (Dörnyei & Ushioda, 2009, Hadfield & Dörnyei, 2013, Dörnyei & Kubanyiova, 2014). För att ge eleverna möjlighet att uttrycka sig så fritt och detaljerat som de önskade skrev eleverna texten på svenska.
- b. Olika inlägg på ett online-forum (www.ados.fr) för fransktalande ungdomar där eleverna skriftligt fick diskutera olika aktuella filmer och serier.

Aktivitetens syfte:

- Levandegöra gruppen fransktalande ungdomar som eleverna har läst om i läroböcker eller sett på video i klassrummet men sällan mött i verkligheten.

LE TEXTE STIMULATEUR

Skriv en text på svenska utifrån följande scenario:

Du går nu på gymnasiet tredje år och fortsätter att läsa franska. Du är jätteduktig, det går verkligen superbra för dig och du känner själv hur mycket lättare det är nu att prata, lyssna på talad franska i filmer eller musik. Du börjar verkligen närma dig nivån som gör att det är jättekul att kunna ett främmande språk. Därför skulle du vilja använda sommaren för att hitta ett sommarjobb utomlands och få språket att sitta perfekt.

Nu har sommaren kommit och du har fått ditt drömsommarjobb i ett fransktalande land; dina planer har helt enkelt blivit verklighet.

- . Var är du? Hur ser det ut omkring dig?
- . Varför har du valt den här platsen?
- . Har du varit där förut?
- . Vad jobbar du med?
- . Är det som du hade tänkt dig?
- . Hur är de som jobbar med dig och chefen?
- . Hur bor du?
- . Vem bor du med?
- . Hur är de/han/hon?
- . Kommer du att hålla kontakten efteråt med några av dessa människor, tror du?
- . Hur reagerar människor när du pratar franska så bra?
- . Hur känner du dig när du pratar flytande?
- . Hur ser dina dagar ut? Hur känns det?
- . Vad gör du på kvällarna?
- . Hur känns det?
- . Vem träffar du mest på fritiden? Hur är de/han/hon?
- . Vad kommer du att komma mest ihåg från den här tiden tror du?

Figur 1. Den stimulerande texten (Aktivitet 1).

- Ge eleverna möjlighet att ta kontakt och kommunicera direkt med andra ungdomar genom att använda målspråket.
 - Hjälpa eleverna att inse att deras språkliga kunskaper räcker för att kunna kommunicera, på ett enkelt sätt, med andra fransktalande personer.
- c. En webquest (www.zunal.com) där eleverna fick välja mellan fyra olika uppdrag som innebar att de fick möta olika delar av fransktalande kulturer (öppna en restaurang, organisera en konsert, planera en vecka i Paris och planera ett träningsläger för fransktalande ungdomar). Den positiva effekt på studenternas motivation som Altstaedter och Jones (2009) observerade efter att ha arbetat med en webquest inspirerade användningen av detta pedagogiska verktyg.

Aktivitetens syfte:

- Ge eleverna möjlighet att lära känna inspirerande människor, deras liv och vanor eller andra kulturella aspekter kopplade till den fransktalande världen. Detta för att höja deras intresse för ämnet franska och ge dem lust att utforska den fransktalande världen på egen hand relaterat till deras egna mål och intresseområden.
- Låta eleverna skapa en levande och positiv bild av sig själva arbetande i en fransktalande miljö. Detta för att stimulera deras ISFr och därmed höja deras motivation för ämnet franska.

Klasserna arbetade helt oberoende av varandra men lärarna, Mia och Emelie, följde samma undervisningsplanering när det gällde aktiviteternas introducerande, genomförande, tidsramar mm. Kontrollklassen fick lika många besök av forskaren än interventionsklasserna. Eleverna arbetade då med pedagogiska aktiviteter som inte stimulerade medvetet elevernas ISFr.

Resultat

Studiens resultat kommer här att redovisas. För tydlighetens skull kommer presentationen att följa forskningsfrågorna. De namn på elever som används i texten är alla pseudonymer. Det bör vidare påpekas att viss exemplifiering av resultaten ges i avsnittet Diskussion nedan, detta för att ytterligare förtydliga resonemangen kring de resultat som framträder.

Forskningsfråga 1: Hur påverkar de pedagogiska aktiviteterna (i ämnet franska) elevernas ideala självbildsnivå kopplad till franska?

De viktigaste resultaten kan sammanfattas i följande punkter (se Rocher Hahlin, 2020 för en utförligare redovisning):

- De kvantitativa resultaten är blandade. I Mias klass visar resultaten en signifikant förändring av ISFr i positiv riktning under interventionen ($p \leq 0.05$) medan i Emelies klass visar resultaten ingen signifikant effekt av aktiviteterna på elevernas ISFr.

- De kvalitativa resultaten som baseras på de öppna enkäterna och gruppintervjuerna visar att aktiviteterna har upplevt av många elever som motivationshöjande. När elevernas svar hade kodats och analyserats utifrån den effekten aktiviteterna hade haft pekade 90 % av eleverna i Mias klass på en positiv effekt. I Emelies klass uttrycker 40 % av eleverna att aktiviteterna haft en positiv effekt och 30 % av eleverna att aktiviteterna varken har haft en positiv eller negativ effekt. Dessa resultat indikerar att en process har satts igång genom arbetet med aktiviteterna. Många elever lyfter under fokusgruppsintervjuerna fram hur nytt det var för dem att fundera över en potentiell användning av det franska språket i deras framtida liv. Under det avslutande gruppsamtalet menade många elever att de upplevde franskan som närmare deras vardag och deras egna intressen, mycket tack vare arbetet med autentiska aktiviteter. Ytterligare belysning av de kvalitativa resultaten följer i diskussionen nedan.

Forskningsfråga 2: Påverkas elevernas ISFr olika beroende på den ideala självbildsnivå eleverna hade före interventionen?

- När elevernas kvalitativa svar ur den öppna enkäten och fokusgruppsintervjuer kodades och analyserades utifrån effekten aktiviteterna hade haft,⁴ anger 75,5 % av eleverna i grupp *hög* en mycket positiv effekt (gäller båda klasserna sammantaget). I gruppen *medel* var 52 % av eleverna mycket positiva till aktiviteterna. Motsvarande siffra för gruppen *låg* var 40 %.
- På klassnivå visar eleverna i Mias och Emelies klasser på olika utveckling: I Mias klass förstärks elevernas självbilder i alla tre grupper med olika ISFr (*hög*, *medel* och *låg*), medan de försvagas något i gruppen med den lägsta nivån av ISFr före interventionen i Emelies klass (grupp *låg*). Under intervjuerna berättar vissa elever från denna grupp att de

⁴ Elevernas svar sorterades efter tre kategorier: en positiv effekt, ingen effekt och en negativ effekt.

inte vill binda sig, vare sig kognitivt eller emotionellt, till ämnet franska. Eleverna anser att den typ av aktiviteter som provades under interventionen kommit för sent i utbildningen. De uttrycker att de troligen skulle känna annorlunda för ämnet om de hade arbetat med denna typ av självbildshöjande aktiviteter i tidigare skolår.

Forskningsfråga 3: Hur starkt korrelerar elevernas ideala franska självbildsnivå och deras vilja att anstränga sig i ämnet franska?

- Studien förstärker tidigare resultat gällande engelska som L2: den starka korrelationen mellan variablerna IS (*Ideal Self*) och *vilja till ansträngning* bekräftas i franska som L3. Pearsons korrelationstest visar på ett starkt samband mellan de två variablerna ($r = .80$). De elever som har en stark självbild i franska ger också uttryck för en stark vilja till ansträngning i ämnet och omvänt.

Diskussion

De pedagogiska aktiviteternas påverkan på elevernas ISFr

De aktiviteter som användes i den här interventionsstudien skapades utifrån faktorer som i tidigare studier visat sig kunna stimulera inlärarens ideala självbild kopplad till ett visst språk. Ett av huvudmålen med studien var att undersöka om dessa aktiviteter, som teoretiskt skulle kunna höja elevernas motivation, hade en positiv effekt på elevernas ISFr och därmed deras motivation att lära sig franska.

Den slutna enkätens svar visar en liten signifikant effekt i Mias klass och ingen signifikant effekt i Emelies klass på elevernas ISFr. Interventionen pågick under fyra månader och eleverna arbetade med tre pedagogiska aktiviteter. Tiden som behövs för att ändra ett beteende eller en vana varierar mycket i förhållande till individ, mål, anledningar till förändringen, etc. Förändringen tar tid, särskilt eftersom det inte handlar om en plötslig händelse i det här fallet utan om en process med olika steg. En tolkning av resultaten är att interventionen blev ett första steg för att förändra elevernas medvetenhet om betydelsen av ämnet franska för dem själva.

Samtidigt varade interventionen sannolikt en för kort period och innehöll inte tillräckligt många uppgifter för att resultera i en tydligare förändring av ISFr.

För de elever som inte ens har påbörjat (eller inte vill påbörja) processen att stimulera sin ISFr med hjälp av drömmar, framtidsplaner, etc. behövs troligen längre tid innan ett tydligt resultat kan bli synligt med de kvantitativa metoderna. Lotta (Emelies klass, grupp *medel* ISFr) utgör ett exempel på en elev som inte ser sig själv använda franska i framtiden.

Lotta: Jag tror inte att det kommer att hända... att jag åker till ett fransktalande land och snackar franska. Jag har inte det intresset som krävs för att komma på den nivån. I sådana fall skulle det vara typ med engelskan, inte med franskan.

Intressant att beakta när man jämför resultaten från denna studie med Magid och Chans (2012) signifikant positiva utveckling av studenternas ideala självbilder (kopplade till engelska) är att studenterna i deras studie fick en introduktion till vad konceptet *ideal self* innebär. Magid och Chan berättade inledningsvis att studenters visualisering av framgångsrika självbilder kunde höja motivationen för att lära sig engelska. Studenterna i deras studie var alltså förberedda på aktiviteterna och deras möjliga effekt på ett annat sätt än vad eleverna i denna studie var. Det skulle vara intressant att undersöka på vilket sätt den här explicita presentationen påverkar inlärares deltagande och studiens resultat.

Trianguleringen av undersökningsverktygen i denna studie gav möjlighet att komplettera enkätens kvantitativa resultat med kvalitativa data som samlades in med hjälp av öppna enkäter samt intervjuer. I en studie som denna är kvalitativa data viktiga. De ger forskaren möjligheten att få en bättre förståelse för processen. Eleverna fick själva sätta ord på hur aktiviteterna hade påverkat deras ISFr och deras svar kodades. 90 % av eleverna i Mias klass kodades som positiva svar och 70 % av eleverna i Emelies klass som positiva eller neutrala. Ett annat viktigt resultat i studien är att inget elevsvar om aktiviteternas effekt på deras ISFr kategoriserades som "negativ effekt".

Ett talande exempel är Sibel (i Mias klass) som hör till gruppen som hade den lägsta nivån av ISFr före interventionen (grupp *låg*)

och som vid sista intervjun berättar om effekten som aktiviteterna har haft på hennes ISFr.

Sibel: Förut, ... i alla fall jag visste inte riktigt varför jag gick på franskan nästan... det kändes som liksom ingen idé... att kunna det men om man gör såhär [arbetar med aktiviteter som stimulerar elevers ISFr] så märks det att det kan vara bra att kunna det. [...]. Det [franska] känns mer levande, det känns mer på riktigt.

Sibels reaktion bekräftar Sampsons (2012) observation att många studenter inte har en utvecklad självbild kopplad till målspråket före en intervention av den typ som genomförts här.⁵

I ett samhälle där visualisering av självbilder använts inom till exempel idrott, medicin eller psykologi är det förvånande att skolans stöddokument (som kommentarmaterial eller fortbildningsmaterial till exempel) inte nämnt tidigare vilken betydelse sådana stimulerande aktiviteter skulle kunna ha för språkelevernas motivationsutveckling.⁶

De positiva aspekterna av aktiviteterna är enligt eleverna följande:

Aktiviteterna har hjälpt dem att...

- förstå att franska är bra att kunna utanför klassrummet
- skapa en tydligare bild av deras egna mål med språket (yrkesliv, resor, media, möte, osv.)
- stimulera deras lust att använda språket aktivt

Jakob (Mias klass, grupp *hög* ISFr) sammanfattar väl de tre effekter som aktiviteterna, enligt eleverna, kan ha/har haft på dem.

Jakob: Att få träffa folk runt i världen och lära sig hur de lever är något jag skulle uppskatta. [...] Det känns som ett mål att kunna prata franska.

⁵ “[The study] revealed that the majority of students, whilst holding an intention for their future, did not have a detailed image of their future English-using self” (Sampson, 2012, s. 332).

⁶ Först 2018 tar skolverkets kompetensutvecklingsinsats *Språksprånget* upp hur lärarna kan arbeta med språkliga självbilder (i modulen *Muntlig språkutveckling*).

Om man tittar på de negativa aspekter som nämndes av eleverna hade de inte direkt med aktiviteterna att göra utan med ämnet franska i stort. Några elever berättar att de redan har lämnat ämnet franska bakom sig. De vill inte ens försöka att intressera sig för det. Dessa elever pratar positivt om aktiviteterna men uttrycker att deras allmänna ideala självbild (dvs. hur de vill vara som människa) skiljer sig för mycket från en ideal självbild där franska skulle ingå. Andreas (Emelies klass, grupp *låg* ISFr) uttrycker tydligt i den andra delen av citatet att han inte ser någon nytta i att anstränga sig för att lära sig franska.

Andreas: Jag gillar inte franska. Det är onödigt med franska.

Andreas svar kan kopplas till ett viktigt men fortfarande för lite utforskat ämne inom språkinläring; demotivation och amotivation⁷ (Dörnyei och Ushioda, 2011: 138–142). Vi behöver flera studier som undersöker dessa tillstånd för att kunna hjälpa elever som, liksom Andreas, inte verkar se meningen med ämnet franska.

Den allmänna bilden som de kvalitativa data ger stämmer i stort överens med tidigare studier (Dörnyei & Ushioda, 2009, Henry, 2012, Magid & Chan, 2012, Sampson, 2012, m.fl.). Flera elever, som till exempel Johanna (Emelies klass, grupp *hög* ISFr), bekräftar att det är mycket motiverande att betrakta språkliga kunskaper som berikande och betydelsefulla för de egna livsplanerna, att kunna föreställa sig själv i en trovärdig situation där språket används aktivt och att ju tydligare och trovärdigare bilden är, desto större är lusten att lära sig.

Johanna: Jag ska kunna språket [franska] en dag... [...] Man kan nog vilja lägga mer tid på franska för man får en mer personlig bild av Frankrike och förstår att det inte bara är ett oanvändbart ämne att plugga av i skolan. Det är till för att nå ett ändamål.

⁷ Demotivation concerns specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action” (Dörnyei & Ushioda, 2011:139).

“Amotivation refers (according to Deci and Ryan, 1985) to the relative absence of motivation that is caused by the individual’s experiencing feelings of incompetence and helplessness when faced with the activity” (Dörnyei & Ushioda, 2011:140).

Andra elever, som Ian (Mias klass, gruppen *medel* ISFr), vittnar också tydligt om att aktiviteterna har satt igång en process.

Ian: Jag tror att dessa uppgifter har gjort franskan nyttigare för mig.

Aktiviteterna har aktiverat en motiverande process bland eleverna. Vi kommer nu att undersöka om aktiviteternas effekt berör alla elever på samma sätt eller om den varierar beroende på elevernas nivå av ISFr före interventionen.

Aktiviteternas påverkan på elevernas nivå av ISFr i förhållande till deras nivå av ISFr före interventionen

Elevernas nivå av ISFr före interventionen visade sig spela en viktig roll för studiens resultat. Jauregis, de Graaffs, van den Bergs och KrizIs studie (2012) visade att det var studenter med den lägsta språkliga nivån som blev mest motiverade av det utbyte som skapades mellan infödda och studenterna. Till skillnad från Jauregis och hennes kollegor (2012) visar den här föreliggande studien att ISFr hos alla grupper utvecklas enligt samma mönster (se nedan), utom i gruppen *hög* hos Maria där ISFr höjs regelbundet under hela interventionen och i gruppen *låg* hos Emelie där den minskar under interventionen.

Ett liknande mönster hittades i de flesta elevgrupper:

- en positiv effekt efter den stimulerande texten (aktivitet A ovan) vars huvudsyfte var att kunna skriftligt (i ett valfritt språk som forskaren kunde förstå) detaljera sin vision och koppla den direkt till en framtida positiv situation.
- en liten negativ effekt efter arbetet med forumet online där eleverna själva fick förstå och besvara några inlägg (aktivitet B ovan). Detta krävde att eleverna använde sina språkkunskaper och dessutom lite mod att lämna sin komfortzon eftersom det innebar att exponera sin språkanvändning för utomstående och dessutom infödda språkanvändare. Den uppgiften var säkert den mest utmanande i den meningen.
- en positiv effekt av arbetet med en av fyra webquests (aktivitet C ovan) där eleverna arbetade i små grupper och valde

den uppgiften de gillade mest. Här kunde de använda sin kreativitet, sina intressen för att nå målen.

Ett intressant resultat är effekten på gruppen med den högsta nivån av ISFr före interventionen i Mias klass och gruppen med den lägsta nivån av ISFr före interventionen i Emelies klass. En möjlig tolkning av dessa resultat är att det finns en nedre gräns för ISFr som elever inte kan ligga under om deras ISFr ska kunna påverkas externt. En sådan tolkning skulle kunna betyda att vissa elever har en nivå av ISFr som ligger för långt från en konkret användning av franska i förhållande till sitt framtida själv (*future self*) för att internt kunna starta en motiverande process. Detta måste dock undersökas närmare i framtida forskning.

Framtida studier skulle också kunna följa en klass där ISFr-stimulerande aktiviteter införts när eleverna börjar lära sig målspråket för att se om elever som Andreas (se ovan) eller Hedda (se nedan), dvs. elever som inte alls ser meningen med att anstränga sig för att lära sig franska, återfinns i samma antal som i denna studie. Hypotesen skulle vara att de är färre eftersom elevernas ISFr skulle utvecklas regelbundet och från början med hjälp av aktiviteterna.

Därmed kan man förvänta sig att medvetenheten om betydelsen av att lära sig det främmande språket för sin egen del skulle växa och stärka motivation hos eleverna - särskilt kanske hos elever som önskar kunna språket men inte tar initiativ till inlärningsprocessen som till exempel Hedda som deltog i studien:

Hedda (Emelie, grupp medel ISFr): Det är typ "Oj, vad kul om det kunde hända" [=det som hon skrev om i det stimulerande texten] men det är ingenting man riktigt skulle kämpa för.

Samband mellan elevernas ISFr och deras vilja att anstränga sig i ämnet franska

Vad gäller korrelationen mellan dessa båda variabler är studiens resultat mycket tydliga: det finns ett mycket starkt samband mellan nivån av ISFr och elevens vilja att anstränga sig för sin språkinläring. Detta bekräftar andra studiers resultat som Rajabs och hennes kollegor (2012) eller Sung and Tsais (2013). Dessa

studier undersökte studenter som lärde sig engelska i den första studien och arabiska, kinesiska, franska, tyska, japanska, portugisiska och spanska i den andra. Denna studie kompletterar deras resultat med informationen om att korrelationen är lika stark när det gäller 15-åriga svenska ungdomar som lär sig franska.

Det är ur en pedagogisk synvinkel ett uppmuntrande resultat. Studien indikerar att elevernas ISFr korrelerar med elevernas vilja att anstränga sig och att aktiviteterna i studien satt igång en extern stimulans av elevernas ISFr. Skulle lärarna som börjar tidigt och regelbundet använda aktiviteter som stimulerar elevernas ISFr förbättra elevernas självbilder kopplade till franska och höja deras vilja att anstränga sig avsevärt, skulle detta arbetssätt hjälpa lärarna som idag upplever svårigheter att motivera vissa elever. De elever som beskrev sig själva som helt ointresserade av ämnet franska under intervjuerna hade läst tre till fyra år franska. Att introducera liknande aktiviteter då är kanske redan för sent för de elever som har byggt upp en stark negativ bild om sig själva i förhållande till ämnet och språket franska.

Slutsats

Den här studien föddes ur en frustration av att möta språkelever som saknade motivation för ämnet franska och ur viljan att hitta intressanta pedagogiska spår för att öka lusten att lära sig det franska språket. Grunden till studien är Dörnyeis teori om betydelsen av självbilder för främmandespråkinläring. Dörnyei menar att en inlärare som kan föreställa sig själv i en konkret situation där hen använder målspråket kommer att känna sig mer stimulerad att lära sig detta språk (Dörnyei & Ushioda, 2009). Eftersom de flesta relevanta studier gjorts med vuxna som studerar engelska som L2 var det viktigt att komplettera dessa forskningsresultat genom att studera svenska ungdomar som lär sig franska som L3.

Studiens kvantitativa resultat visar överlag endast en liten effekt av aktiviteterna på elevernas ISFr och *vilja till ansträngning*. De kvalitativa resultaten visar däremot att aktiviteterna har stimulerat en större nyfikenhet för franska och främjat ett större samband mellan målspråket och deras egna livsplaner. Reaktionerna på ISFr-stimulerande aktiviteter kan dock vara negativa när elevens

ISFr är för annorlunda än eller för långt bort ifrån hens allmänna självbilder. Dessa elever känner sig för lite berörda av det som händer i det franska språkklassrummet och vägrar, medvetet eller ej, att knyta an till, vare sig kognitivt eller emotionellt, till ämnet franska. Man kan fråga sig om situationen skulle vara annorlunda om liknande aktiviteter som de som användes i denna studie hade introducerats till dessa elever direkt när de började lära sig franska.

Ett annat viktigt resultat i studien är hur dynamiskt språkinläringen är. När man undersöker en viss inlärningskontext samt individuella skillnader är det viktigt att komma ihåg att motivationsprocesser är individuella, komplexa och rörliga. Studiens resultat berör en viss grupp elever i den svenska skolkontexten som lär sig det franska språket men var och en av dessa elever har ett förflutet, en nutid och många drömmar som påverkar deras motivation att satsa, eller ej, på att lära sig det främmande språket.

Avslutningsvis kan konstateras att användandet av självbilder i språkundervisning, för de flesta elever i studien, har haft en övervägande positiv effekt och skulle kunna stödja lärare i deras motiverande roll, men forskningen inom området behöver fördjupas. Flera studier över olika tidsperioder, i olika inlärningskontexter och vid olika tidpunkter under språkinläringen behövs för att kunna bekräfta betydelsen av denna strategi för språkundervisningen.

Referenser

- Cardelús, E. (2016). *Motivationer, attityder och moderna språk: en studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:886009/FULLTEXT03.pdf>
- Council of Europe/Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Longman.

- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63, 437–462. <https://doi.org/10.1111/lang.12005>
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2:a uppl.). Longman/Pearson.
- Gardner, R. C. (1991). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. I A. Reynolds & W. E. Lambert (Red.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: the McGill conference in honour of Wallace E. Lambert* (s. 43–64). LEA.
- Gardner, R. C., & Lalonde, R. N. (1985). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective*. Konferensbidrag presenterat vid the Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles, California, USA.
- Gu, M. M., & Cheung, D. S. P. (2016). Ideal L2 self, acculturation, and Chinese language learning among South Asian students in Hong Kong: A structural equation modelling analysis. *System*, 57, 14–24. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.01.001>
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Pearson.
- Hammarberg, B. (2014). Problems in defining L1, L2, L3. I A. Otwinowska & G. De Angelis (Red.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives* (s. 3–18). Multilingual Matters.
- Henry, A. (2012). *L3 Motivation*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/28132>

- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340. <https://psycnet.apa.org/buy/1987-34444-001>
- Jansson, B. (10 oktober 2016). Skolans språkkris riskerar Sveriges konkurrenskraft. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/debatt/skolans-sprakkris-riskerar-sveriges-konkurrenskraft/>
- Jauregi, K., De Graaff, R., van den Bergh, H., & Kriz, M. (2012). Native/non-native speaker interactions through video-web communication: a clue for enhancing motivation? *Computer assisted language learning*, 25, 1–19. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582587>
- Lozic, V. (8 oktober 2020). Motivation en viktig nyckel till elevers skolframgång. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/motivation-en-viktig-nyckel-till-elevers-skolframgang>
- Läraryrket. (13 juni 2015). Från F till E – så ökar du elevernas studiemotivation. <https://www.lararforbundet.se/artiklar/fran-f-till-e-sa-okar-du-elevernas-studiemotivation>
- Magid, M., & Chan, L. (2012). Motivating English learners by helping them visualise their Ideal L2 Self: Lessons from two motivational programmes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6, 113–125. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.614693>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53, 123–163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227>
- Rajab, A., Far, H. R., & Etemadzadeh, A. (2012). The relationship between L2 motivational self-system and L2 learning among TESL students in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 419–424. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.285>
- Rocher-Hahlin, C. (2014). *Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation? : Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois.*

[Licentiatavhandling, Lunds universitet]. Études romanes de Lund, 98. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1176775&dswid=1826>

Rocher Hahlin, C. (2020). *La motivation et le concept de soi : Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. Études romanes de Lund, 109. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1422831&dswid=1826>

Sampson, R. (2012). The language-learning self, self-enhancement activities, and self perceptual change. *Language Teaching Research*, 16, 317–335. <https://doi.org/10.1177/1362168812436898>

Skolinspektionen (2010). *Moderna Språk*. Skolinspektionens rapport 2010:6. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/moderna-sprak/slutrappport---moderna-sprak.pdf>

Sung, K. Y., & Tsai, H. M. (2013). Motivation and learner variables: Group differences in college foreign language learners' motivation. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3, 43–54. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2013.561>

Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. I Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Red.). *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 1–8). Multilingual Matters.

3. ”Jag tänkte på svenska”. Gymnasieelevers strategier för ordförståelse i italienska som främmande språk

Linda Smidfelt

Inledning

Som lärare i moderna språk arbetar man med många olika moment i språkundervisningen, till exempel ordinläring och muntlig och skriftlig produktion. När det gäller den receptiva förmågan hos eleverna, till exempel förmågan att förstå nya ord i en kontext, finns det olika strategier som både elev och lärare kan använda sig av. Ett exempel är att notera likheterna mellan de främmande språk man har kunskaper i, eller likheter mellan modersmål och målspråk. Dessutom visar forskning att just ordkunskap är av stor vikt när man lär sig ett främmande språk. Man behöver kunna tusentals ord för att kunna kommunicera och förstå (Milton, 2009; Nation, 2001). Milton (2009, s. 13) citerar Wilkins (1972, s. 111), som uttrycker betydelsen av ordkunskap på följande sätt: ”without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed”. Förmågan att göra lexikala inferenser, dvs. att göra slutledningar om nya ords betydelse, är ett sätt att utöka sitt ordförråd som står i fokus i den här studien.

Lexikala inferenser

Det finns olika sätt att gissa sig till betydelsen av okända ord i en kontext. På engelska går denna företeelse under den övergripande

Hur du refererar till det här kapitlet:

Smidfelt, L. (2021). ”Jag tänkte på svenska”. Gymnasieelevers strategier för ordförståelse i italienska som främmande språk. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 65–79). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.d>. License: CC-BY 4.0.

termen *lexical inferencing*, vilket på svenska skulle kunna översättas med *lexikala inferenser* eller ordförståelsestrategier. En etablerad definition av lexikala inferenser är Haastrups:

The procedures of lexical inferencing involve making informed guesses as to the meaning of a word in the light of all available linguistic cues in combination with the learner's general knowledge of the world, her awareness of the context and her relevant linguistic knowledge. (Haastrup, 1991, s. 13)

En vanlig indelning i litteraturen inom detta område är följande tre huvudkategorier (Haastrup, 1991; Wesche & Paribakht, 2010; Ringbom, 2007):

- *Interlingual inferencing*
- *Intralingual inferencing*
- *Contextual inferencing*

Interlingual inferencing (hädanefter interlingvala inferenser) innebär att inläraren använder sig av tidigare inlärd språk för att lista ut betydelsen av okända ord. Det kan vara inlärarens första språk (L₁), andra språk (L₂), tredje språk (L₃), och så vidare, som används.¹ Ett exempel på interlingval lexikal inferens är när inläraren gissar sig till betydelsen av så kallade kognater, det vill säga ord som på morfologisk, fonologisk och semantisk nivå liknar varandra i de olika språken. Kognater är vanligt förekommande i de romanska språken, t ex *bon* (franska) / *bom* (portugisiska) / *buono* (italienska) / *bueno* (spanska), som alla betyder 'god' eller 'bra' (för fler exempel, se Bardel, 2016, s. 115).

Intralingual inferencing (hädanefter intralingvala inferenser) är en strategi som innebär att inläraren använder sig av målspråket självt för att lista ut betydelsen av ordet. Det kan exempelvis vara att inläraren känner till betydelsen av ett visst verb på målspråket, till exempel verbet *amare* ('älska') på italienska och när de stöter på substantivet *amante* ('älskare') kan de med hjälp av sina

¹ Definitionerna av L₂ och L₃ varierar i litteraturen. I denna studie definieras L₂ som det första främmande språk man lär sig efter sitt/sina modersmål. Det eller de språk man lär sig efter L₂, oavsett hur många de är och i vilken ordning man lär sig dem, är inlärarens L₃. Se till exempel Hammarberg (2010, 2016) för vidare diskussion om definitioner.

tidigare kunskaper i målspråket, såväl semantiska som syntaktiska, lista ut betydelsen. Ett annat exempel är att inläraren mer direkt utnyttjar sina kunskaper om målspråkets morfologi: stam, prefix och suffix: Om man vet att *casa* på italienska betyder 'hus', och att ändelsen *-etta* är ett suffix som uttrycker diminutiv, kan det vara lätt att förstå att *casetta* betyder 'litet hus'.

Contextual inferencing (hädanefter kontextuella inferenser) kan delas in i inferenser på olika textuella nivåer. Det kan vara texten på frasnivå, det vill säga de omgivande orden i meningen, som hjälper en att lista ut betydelsen av ett visst ord. Vidare kan det vara innehållet i stycket eller texten som helhet som kan ge ledtrådar om innebörden av ordet. Man talar också om betydelsen av omvärldskunskap, vilket innebär att man utnyttjar det man generellt kan eller vet om ämnet som texten behandlar. Det kan också röra sig om en kombination av de olika strategierna. Det är vanligt att man använder sig av till exempel en kognat och sedan kontrollerar kontexten för att bekräfta sin gissning.

Lexikala inferenser kan också beskrivas i termer av *bottom-up*- och *top-down*-strategier. Vid användning av *bottom-up*-strategier ligger fokus på den lexikala nivån eller frasnivån men inte så mycket på texten som helhet. Däremot när det gäller *top-down* ligger fokus på textens innehåll i stort, eller till och med på inlärarens omvärldskunskaper och det man kan om det ämne texten behandlar. Forskning har visat att inlärare på en mer avancerad utvecklingsnivå tenderar att mer framgångsrikt kombinera de två strategierna, medan inlärare som befinner sig på en lägre språklig nivå ofta förlitar sig mer på endast en av strategierna (Haastrup, 1991; Ringbom, 2007).

Studien

I det här bidraget rapporteras resultat från en studie som syftade till att undersöka i vilken utsträckning och på vilket sätt elever som studerar italienska använder sig av de strategier som nämns ovan när de försöker förstå för dem okända ord i en kontext. Ett andra syfte med studien var att ta reda på om elevernas bakgrundsspråk (modersmål eller andra tidigare inlärda språk) hade någon betydelse för deras användning av strategierna, framförallt *interlinguala inferenser*. Även relationen mellan den använda

strategin och korrektheten av översättningarna av de okända orden undersöktes. Den övergripande forskningsfrågan som styrde undersökningen, *på vilket sätt används ordförståelsestrategier av elever som studerar italienska på gymnasienivå?*, kan brytas ned i tre mer specifika frågor som detta bidrag söker besvara:

1. Vilka ordförståelsestrategier används mest av eleverna?
2. Finns det skillnader i användningen av strategierna som kan förklaras med elevernas olika språkliga bakgrund, och i så fall vilka?
3. Vilket förhållande finns mellan de använda strategierna och de översatta ordens korrekthet?

Metodologiska val, material och deltagare

Metoden som användes för att besvara forskningsfrågorna var en kombination av så kallade *think-aloud protocols* (TAP, Ericsson & Simon, 1980) och retrospektiva intervjuer. TAP innebär att man tänker högt och försöker verbalisera sina tankar medan man utför en uppgift. TAP är en ofta använd metod i forskningen kring *lexikala inferenser* eftersom man vill komma åt inte bara en översättning av orden, utan även hur deltagarna tänker och vilka strategier de använder. Man kan dock aldrig vara säker på vad någon deltagare egentligen tänker, och man kan inte veta om deltagarna uttrycker alla sina tankar då de utför uppgiften, och detta är en anledning till att kombinationen av de två metoderna används (Bengeleil & Paribakht, 2004; Fraser, 1999; Nassaji, 2003). Genom retrospektiva intervjuer får man ett extra tillfälle att be deltagarna förklara hur de tänkt.

I detta fall fick eleverna verbalisera sina tankar medan de läste en autentisk text på italienska och försökte översätta så många ord som möjligt under tiden. Texten var en artikel från dagstidningen *La Repubblica* (3 april 2008) på cirka 240 ord, med titeln *Una tazzina di caffè al giorno aiuta perchè protegge il cervello* ('En liten kopp kaffe om dagen hjälper för det skyddar hjärnan'). Deltagarna fick försöka gissa betydelsen av så många ord som möjligt, vilket ledde till att den individuella variationen gällande antal infererade ord blev stor inom gruppen (se resultatdelen nedan). Vid genomgången av instruktionerna fick eleverna

följande alternativ att välja mellan för att förklara hur de kom fram till en viss översättning:

- Är det ett ord du redan kunde på italienska?
- Är det ett okänt ord som du förstod med hjälp av sammanhanget?
- Förstod du det okända ordet genom ett annat ord du redan känner till i italienskan?
- Är det ett okänt ord du förstod genom likheter med ett annat språk, i så fall vilket?

De retrospektiva intervjuerna genomfördes direkt efter TAP och detta innebar att eleverna blev tillfrågade om ord som de översatte men inte riktigt förklarade *hur* de kom fram till översättningen.

Efter TAP och de retrospektiva intervjuerna genomfördes en bakgrundsintervju med eleverna för att ta reda på deras språkliga bakgrund, ifall de arbetar med strategier av denna typ i skolan och vilka strategier de själva tror eller vet att de använder sig av då de läser texter på främmande språk. Alla TAP och intervjuer spelades in och transkriberades.

Deltagarna i studien var 12 gymnasieelever från fem olika gymnasieskolor i södra Sverige. De gick på olika program i årskurs 1 och 2 och de läste italienska som nybörjarspråk, steg 1–3.² Fördelningen på de olika stegen var som följer:

- 1 elev från steg 1
- 9 elever från steg 2
- 2 elever från steg 3

Fyra av deltagarna var pojkar och åtta var flickor. Syftet var inte att undersöka skillnader mellan pojkar och flickor, därför har ingen hänsyn tagits till den ojämna könsfördelningen. Alla elever hade svenska som modersmål. Tre av eleverna uppgav att de hade ytterligare modersmål (persiska, polska och polska/italienska),

² Eftersom eleverna på de olika stegen läst olika antal timmar kan man förutsätta vissa skillnader i kunskapsnivå. Det fanns dock inte någon ambition med studien att koppla kunskapsnivå till användandet av inferensstrategier eftersom deltagarna var för få för att sådana slutsatser skulle kunna dras.

men alla elever var födda i Sverige och de uppgav att svenska var deras starkaste modersmål. Alla hade engelska som L2 och alla utom en deltagare hade läst minst ett tredje språk tidigare, tyska, franska eller spanska.

Resultat

Alla transkriptioner studerades noggrant för att kunna kategorisera de olika inferenser som eleverna gjorde enligt kategorierna *interlingvala inferenser*, *intringvala inferenser* och *kontextuella inferenser*. Totalt infererades 80 olika ord. Av dessa var alla innehållsord. Förhållandet mellan olika ordklasser illustreras i tabell 1 nedan.

Vissa ord infererades av alla deltagare, andra ord endast av några få. Som redan nämnts var den individuella variationen hos deltagarna stor, då dessa gjorde mellan 12 och 55 inferenser per deltagare. Vad denna variation beror på är svårt att veta med säkerhet, men det skulle kunna handla om varierande motivation inför uppgiften, eller textens upplevda svårighetsgrad (vissa upplevde den som mycket svår, vilket kan ha inneburit att man gav upp utan att försöka). Det kan också bero på metoden som byggde på att tänka högt medan uppgiften gjordes. Det innebär en viss kognitiv ansträngning att tänka högt samtidigt som man utför en annan uppgift och vissa elever kan ha haft lättare för att verbalisera sina tankar än andra.

Tabell 1. Infererade innehållsord uppdelade på ordklasser (antal olika former)³ (Smidfelt, 2015).

Infererade ord	Antal	Procent
Substantiv	37	46 %
Verb	23	29 %
Adjektiv	20	25 %
Totalt	80	100 %

³ Orden har räknats två gånger om de har olika form, som till exempel *protege* och *protegendero*. Formerna förekommer ofta mer än en gång. Här redovisas endast antal olika former.

Vad beträffar användandet av de olika strategierna, visar analysen av materialet att den mest använda strategin var *interlingvala inferenser*, det vill säga utnyttjandet av kunskaper i tidigare inlärd språk för att gissa betydelsen av de okända orden. I 83 % av fallen användes *interlingvala inferenser*, i 17 % av fallen användes *kontextuella inferenser* och den minst använda strategin var *intralingvala inferenser* med 7 % (anledningen till att totalen överstiger 100 % är att eleverna ibland uppgav att de använde sig av två olika strategier och alla tillfällen räknades i analysen). Man bör ha i åtanke att detta är självrapporterade data. Vi kan alltså bara förlita oss på det eleverna själva har uttryckt i TAP och de efterföljande intervjuerna. Det är till exempel möjligt att andra strategier faktiskt användes men att deltagarna valde att endast uttrycka det som kändes mest rimligt.

Om man tittar närmare på *interlingvala inferenser*, den mest använda strategin, visar resultaten att svenskan, alltså elevernas L1, var det språk som dominerade och engelskan kommer på andra plats. Vid vissa tillfällen uppgav eleverna att de inte riktigt visste om de tänkte på det svenska eller det engelska ordet i samband med inferenserna och ibland uppgav de både den svenska och den engelska motsvarigheten. Alla förekomster räknades. De övriga språk som eleverna kunde sedan tidigare, spanska, franska, tyska, samt persiska (ett andra L1 för en deltagare) och polska (ett andra L1 för två av deltagarna), utnyttjades endast i enstaka fall, och inte vid alla de tillfällen då kognater existerade. I tabell 2 nedan presenteras språken och det antal tillfällen då respektive språk användes för inferenserna.

Tabell 2. Det totala antalet inferenser per språk (Smidfelt, 2015).

Svenska	206
Engelska	136
Spanska	8
Franska	3
Tyska	1
Persiska	1
Polska	1
Totalt	356

Nedan följer exempel från de transkriberade TAP och/eller från de retrospektiva intervjuerna för att illustrera vilka strategier eleverna använde sig av och hur de resonerade. E står för *elev* och I för *intervjuare*. De italienska orden är markerade med fetstil. Exempelen presenteras per kategori, med tre exempel från varje. Först presenteras exempel från den kategori som uppgavs oftast av eleverna, *interlingvala inferenser*, därefter den näst mest nämnda, *kontextuella inferenser*, och till sist den strategi som tycks ha använts minst av eleverna, *intringvala inferenser*.

Interlingvala inferenser

Detta var den strategi som användes mest av eleverna, enligt vad de själva uppgav medan de utförde uppgiften.

Exempel 1 visar hur en elev försöker översätta det italienska uttrycket *in questione* ('i fråga') med hjälp av engelskan. Eleven har svårt att hitta rätt uttryck på svenska.

(1) E: *in questione* asså in ja asså att man pratar om den.

I: *in questione* vad sa du där?

E: *In question* asså man säger ju det på engelska, man använder ju inte det så mycket på svenska, hur ska man förklara, det som det är frågan om.

Som följande exempel visar finns det ord på italienska som liknar både svenska och engelska och i många av de fallen vet inte deltagarna om de har tänkt på engelska eller svenska i första hand.

(2) I: Och *effetti* sa du effekter och kunde du det?

E: Jag tänkte nog på engelska, och svenska också.

Exempel 3 nedan visar att en elev använder sig av sina kunskaper i tyska och likheten mellan orden *tazzina* ('kopp') och *tasse* ('kopp').

(3) E: *Tazzina* kunde jag för att det heter *tasse* på tyska.

Kontextuella inferenser

De flesta exempel på *contextual inferencing* kan härledas till situationer när deltagarna använder sig av texten på något sätt. Det kan vara så att de använder sig av meningen där ordet de försöker översätta

står, eller innehållet i texten generellt. Det förekommer även exempel på att elevers omvärldskunskaper utnyttjas (exempel 6 nedan).

Exempel 4 visar hur eleven resonerar kring det sammansatta ordet *il liquor cerebrospinale* ('ryggmärgsvätska'). Substantivet *liquor* kan han översätta och adjektivet *cerebrospinale* försöker han lista ut med hjälp av sammanhanget, innehållet i texten.

- (4) *E: il liquor cerebrospinale ja nån vätska, cerebrospinale kanske också nån speciell vätska i kroppen eftersom man pratar om, sammanhanget är ju kroppen.*

I exempel 5 kan vi se hur eleven lyckas lista ut den korrekta översättningen av ordet *cervello* ('hjärnan') med hjälp av kontexten, eftersom det borde handla om någon del av kroppen.

- (5) *E: protegge är väl antagligen protect skydda och sen är det ett nytt ord det här cervello som jag inte känner igen men det hjälper för att det skyddar mot skyddar kanske hjärnan eller nånting, ja nån del av kroppen men ja, jag går vidare.*

Exempel 6 visar att eleven använder sig av sina omvärldskunskaper och lyckas lista ut betydelsen av uttrycket *fa bene alla salute* ('det är bra för hälsan').

- (6) *I: Du sa att det var bra för hälsan var det ordet salute?*

E: Nä det var mest att jag tänkte att det kanske betydde det för att jag har hört nånting att kaffe ska vara bra för hälsan, så att jag tänkte att det kanske var därför, så det hade inte så mycket med texten att göra.

Intralingvala inferenser

Denna strategi nämndes minst av eleverna (7 % av fallen som uppgavs). Det är möjligt att det beror på deras relativt låga kunskapsnivå i italienska. Det kan vara så att de inte har lärt sig vilka prefix och suffix, till exempel, som kan användas för att bilda nya ord. I exemplet nedan ser vi hur eleven använder sig av ett verb som han kan sedan tidigare, *rompere* ('bryta', 'ta sönder'). Han känner igen den delen i ordet *dirompenti* ('som förstör') och lyckas på så sätt gissa betydelsen av ordet.

- (7) *E: det här med **dirompenti** visste jag inte heller vad det var men om man tänker från det italienska ordet **rompere** så kan man förstå att det är dåliga effekter som förstör alltså effekter som förstör.*

I exempel 8 är det tydligt att eleven har lärt sig hur suffixet *-ino/-ina* (mask./fem.) används i italienskan, det vill säga att det är en diminutivform.

- (8) *E: Okey, jag kan börja med rubriken så är det **una tazza** då vet jag att **tazza** är kopp och **ina** är en förminskning och då blir det liten kopp.*

I exempel 9 resonerar eleven kring betydelsen av ordet *salute* ('hälsa', subst.). Han vet att verbet *salutare* betyder 'att hälsa' och genom att associera betydelsen av verbet han redan känner till med det liknande ordet, *salute*, kommer han fram till en korrekt översättning. Uttrycket *fa bene alla salute* förekom i texten (jfr. exempel 6) och ordet *bene* ('bra') känner han förmodligen till så det skulle också kunna vara så att betydelsen av ordet *bene* hjälper till, även om det inte nämns explicit av eleven.

- (9) *E: och sen **alla salute salute** är ju att man, så för hälsan **salute** är ju att man hälsar så kanske **salutare** är ju att man hälsar, så vid hälsan skulle vara bra för hälsan eller är bra för hälsan skulle man kunna översätta det som.*

Inte alla inferenser ledde till en korrekt översättning. Ett exempel på när likheter mellan språken leder till en felaktig gissning ser vi i exempel 10 nedan:

- (10) *E: som i **grassi** nu var det det där med **grassi** igen det var ju också lite konstigt som i gräset **jaha** man har kanske tillsatt det i gräset ... ja det skulle kunna va det att man har tillsatt koffein i gräset eller nåt sånt.*

Som vi ser i exemplet leder likheten i form mellan det italienska ordet *grassi* ('fett') och det svenska ordet *gräs* till en felaktig översättning.⁴

⁴ Som påpekats av en anonym reviewer kan inferensen som eleven gör i exempel 10 komma från engelskans *grass*, även om det är det svenska ordet *gräs* som nämns av eleven.

Vad ledde inferenserna till?

Alla inferenser som deltagarna gjorde kategoriserades som korrekta eller inkorrekta översättningar. I det analyserade materialet finns det totalt 384 försök till översättningar av de infererade orden. Av dessa 384 ord var 309 korrekt översatta (80 %). Det betyder att de flesta inferenser faktiskt ledde till en korrekt gissning. Beträffande de interlingvala och intralingvala inferenserna är resultaten mycket lika procentuellt sett, 86 % korrekthet för de interlingvala, respektive 82 % för de intralingvala. De kontextuella inferenserna, däremot, ledde till korrekta översättningar endast i 52 % av fallen. En anledning till detta skulle kunna vara att eleverna som deltog i denna studie, som var nybörjare i målspråket, eller hade en relativt låg språklig nivå, inte kunde tillräckligt många ord för att effektivt kunna använda sig av kontexten.⁵

Sammanfattning av resultaten

Den övergripande forskningsfrågan som styrde studien var: *På vilket sätt används ordförståelsestrategier av elever som studerar italienska på gymnasienivå?*

I studien söktes svar på den frågan genom tre mer specifika frågor, först av allt vilka ordförståelsestrategier som användes mest av eleverna. Den absolut vanligaste typen av inferenser var de interlingvala, dvs. strategin där man tillvaratar kunskaper om ord i andra språk. Den näst vanligaste var den kontextuella och den minst vanliga var den intralingvala, dvs. då man tillvaratar kunskaper om målspråket.

Vidare sökte studien besvara frågan om det fanns skillnader i användningen av strategierna som kunde förklaras med elevernas olika språkliga bakgrund, och i så fall vilka skillnader. Resultaten visar att svenskan, det modersmål som delades av alla deltagande elever, var det språk som dominerade, med 64 % av de interlingvala inferenserna. Engelskan kommer på andra plats med 42 %. Vid vissa tillfällen uppgav eleverna att det kan ha varit både svenska och engelska som låg bakom inferensen. De övriga språk

⁵ Enligt Na & Nation (1985) behöver man förstå minst 95 % av en text för att kunna tillgodogöra sig innehållet. Deltagarna i denna studie hade inte en så pass omfattande receptiv vokabulär.

som eleverna kunde sedan tidigare, spanska, franska, tyska, samt persiska (ett andra L1 för en deltagare) och polska (ett andra L1 för två av deltagarna), utnyttjades mycket sällan. Med andra ord påträffades inte någon skillnad mellan de elever som hade ytterligare modersmål utöver svenska och de som endast hade svenska som L1. Inte heller återfanns skillnader relaterade till de olika främmande språk som eleverna hade läst i skolan efter engelska men före italienska.

Slutligen ställdes frågan vilket förhållande som fanns mellan de använda strategierna och de översatta ordens korrekthet. Som vi sett ovan innebar de allra flesta inferenser en korrekt översättning av okända ord.

Didaktiska implikationer

I bakgrundsintervjuerna med eleverna berörde en av frågorna strategier i språkundervisningen. Enligt vad eleverna uttryckte arbetar man inte mycket med olika strategier. Eleverna som deltog i studien var mycket positiva till uppgiften de fick utföra. De svarade att det var en rolig och annorlunda uppgift och att de inte brukar arbeta på det sättet med en text. De var förvånade över att de faktiskt kunde förstå ganska mycket av en relativt svår autentisk text på ett språk de inte studerat särskilt länge. Några uttryckte att de skulle vilja arbeta mer på detta sätt i skolan.

Det kan möjligen vara så att enbart genom att göra eleverna medvetna om vilka olika strategier de kan använda sig av så skulle deras chanser att kunna lista ut betydelsen av okända ord i en text öka. När man arbetar med en text i klassrummet kan man i stället för att ge eleverna redan färdiga ordlistor uppmuntra dem att själva leta upp ord de inte kan och sedan diskutera med en kamrat vad de okända orden kan betyda och vilka ledtrådar som finns för att lista ut betydelsen av just det ordet. Man kan även ge eleverna ord på svenska som de ska försöka hitta i texten på det främmande språket, i stället för att be dem slå upp de nya orden och översätta dem till svenska. Man kan då också be dem förklara *hur* de kunde lista vilka ord i texten som motsvarar det svenska ordet och på så sätt göra dem medvetna om vilka olika strategier de använt sig av. Detta sätt att arbeta fungerar även med elever

på nybörjarnivå, och som lärare kan man välja ut ord som kan aktivera de olika strategierna.

Eleverna behöver tränas i att använda olika strategier på bästa sätt. De behöver även vara medvetna om att användningen av en viss strategi inte alltid leder till rätt översättning utan att det ibland kan vara nödvändigt med mer än en strategi för att bekräfta en gissning.

En annan fråga i bakgrundsintervjun handlade om vilka strategier eleverna tänkte att de själva använde sig av när de läste en text på ett främmande språk. Alla elever visade i intervjuerna att de var medvetna om att de använder strategier när de läser en text på ett främmande språk, men ingen av dem nämnde explicit att de skulle använda sig av målspråket i sig, som till exempel kunskaper om prefix och suffix, som strategi, dvs. göra *intralinguala* inferenser. Detta var också den strategi som var minst använd bland eleverna i den aktuella uppgiften, enligt vad de själva uppgav i TAP. Frågan var allmänt ställd, det gällde alltså inte bara italienska utan även till exempel engelska, där eleverna har en högre kunskapsnivå än i italienska. Det faktum att eleverna inte nämnde denna strategi kan vara en indikation på att det inte arbetas så mycket med just denna i språkundervisningen. Som lärare kan man hjälpa eleverna att bli mer effektiva när det gäller att förstå okända ord genom att visa dem hur man kan hitta ledtrådar i orden för att kunna lista ut betydelsen av ordet. Genom att arbeta mer med hur målspråket är uppbyggt, likheter mellan verb och substantiv, morfologins funktion, osv., torde eleverna utveckla både sitt metaspråkliga medvetande och strategier för att omsätta detta i praktiken när de läser en text på det främmande språket. Kanske kan detta även bidra till inläring av nya ord, något som framtida forskning kanske skulle kunna utvisa.

Referenser

- Bardel, C. (2016). De romanska språken som L3. I C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinläring* (s. 115–135). Studentlitteratur.
- Bengeleil, N. & Paribakht, T. S. (2004). L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL learners. *The Canadian*

- Modern Language Review*, 61(2), 225–249. DOI: <https://doi.org/10.1353/cml.2005.0001>
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215–253.
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225–241. <https://doi.org/10.1017/S0272263199002041>
- Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Gunter Narr.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 91–104. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- Hammarberg, B. (2016). Flerspråkighet och tredjespråksinläring – några grundbegrepp. I C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinläring* (s. 33–58). Studentlitteratur.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.
- Na, L. & Nation, I. S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16, 33–42. <https://doi.org/10.1177/003368828501600103>
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL QUARTERLY*, 37(4), 645–670. <https://doi.org/10.2307/3588216>
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Smidfelt, L. (2015). *Il processo delle inferenze lessicali in italiano L3 – Il ruolo delle lingue apprese in precedenza e altre strategie di comprensione* [Licenciatuppsats, Lunds universitet]. Études romanes de Lund. <https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/il-processo-delle-inferenze-lessicali-in-italiano-l3--il-ruolo-delle>

-lingue-apprese-in-precedenza-e-altre-strategie-di-comprensione
(7429e64b-bce5-4c9b-a12e-2815be1dfa2b).html

Wesche, M. & Paribakht, T. S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language. Cross-linguistic dimensions*. Multilingual Matters.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Arnold.

**DEL II.
IKT, LÄRANDE OCH
UNDERVISNING I SPRÅK**

4. Eleverna, datorerna och spanskan. Studier av gymnasieelevers användning av datorer i spanskundervisningen

Kent Fredholm

Inledning och bakgrund

Att elever i moderna språk många gånger tar hjälp av så kallad maskinöversättning i form av *Google Translate* (GT) eller liknande onlinetjänster är välkänt, men forskningen om elevers användning av maskinöversättning och denna användnings effekter på språkinlärningen är ännu förhållandevis blygsam till sin omfattning (se till exempel Thue Vold, 2018, som erbjuder en god överblick över forskningsläget). Studierna som redogörs för i detta kapitel, och som bygger på licentiatuppsatsen *Eleverna, datorn och språket* (Fredholm, 2015a), inriktades mot gymnasieelevers datoranvändning i språkklassrummet i allmänhet genom att undersöka elevers attityder gentemot datorn i grammatikundervisningen och, i synnerhet, deras användning av maskinöversättning vid uppsatsskrivande på spanska.

Licentiatuppsatsens fokus på elevers användning av digitala verktyg i språkundervisningen härrörde ur en vilja hos författaren att bättre förstå och att kritiskt kunna granska digitaliseringsprocesser i den svenska gymnasieskolan. På det mer personliga planet väcktes mitt intresse för dessa frågor av en arbetssituation där en-till-en-datorer¹ okritiskt framställdes som ett sätt att höja skolresultaten och att arbeta mer effektivt, utan belägg för att

¹ Med *en-till-en-datorer* eller *en-till-en-lösningar* avses att varje elev får en egen dator, i regel en bärbar sådan.

Hur du refererar till det här kapitlet:

Fredholm, K. (2021). Eleverna, datorerna och spanskan. Studier av gymnasieelevers användning av datorer i spanskundervisningen. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 83–104). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.e>. License: CC-BY 4.0.

detta skulle vara förankrat i forskning; bland annat, framhölls det, skulle ett ökat datoranvändande underlätta skrivprocessen för eleverna och texternas kvalitet bli bättre. Det snabba skiftet i arbetssätt och tydligt uttalade önskemål om en ny, digital klassrumsdidaktik som gjorde sig gällande från ungefär 2010 och framåt riskerade att leda till att man ute på skolor och gymnasier missade viktiga implementeringsaspekter och att man i förnyelsens namn gjorde sig av med redan fungerande arbetssätt, utan vetenskaplig grund att stå på. Denna omvälvande process och de känslor som därur uppstod ligger således till grund för licentiatprojektet som det här kapitlet handlar om.

Frågan om användning av nätbaserade resurser i språkundervisningen och dess effekter på elevers lärande var aktuell under hela studiens framväxt och är det fortfarande. Bland annat fick Skolverket år 2015 i uppdrag av regeringen att arbeta fram en nationell IT-strategi för svensk skola (se Regeringskansliet, 2015, för en presentation av uppdraget). Det uttalade syftet är att öka måluppfyllelse och likvärdighet. Går vi utanför Sveriges gränser utgör Danmark ett intressant exempel, där man beslutat att de skriftliga avgångsproven i danska och främmande språk i grundskolan skall skrivas med tillgång till internet, bland annat med användning av elektroniska ordböcker (dock skall eleverna i främmande språk inte få använda GT och liknande resurser). Satsningar och reformer av dessa slag ställer nya, mycket höga krav på språklärares kompetens, och leder till frågor om vilka språkkunskaper som egentligen synliggörs och bedöms i våra klassrum.

När datorer i skolan tas upp till diskussion är tongångarna många gånger svartvita, med starka röster för och ibland lika högljudda (men kanske ekonomiskt mer resurssvaga) röster emot. Inte minst i början av digitaliseringsvågen tenderade datorer att framställas som en universallösning på många av skolans problem. Ett namn som många lärare kan ha mött är Prensky (2001), som står bakom begreppet *digital natives*. Han menar att dagens unga generation fötts rakt in i den digitala tekniken och därigenom behärskar den bättre än äldre generationer. Ett liknande exempel utgörs av Rosen (2010), som menar att datorer är en nödvändighet för att motivera elever att utföra skolarbete. Tankar

som dessa har dock kritiserats; se till exempel Buckingham (2011) för en genomgång av kritik mot synen på unga som per automatik kompetenta teknikanvändare.

Livingstone (2012) är mer nyanserad i sina uttalanden om datorer i skolan. Hon anser att datorer kan vara motivationshöjande, men skriver att elever behöver lära sig att hantera tekniken bättre, en inställning som kan ha blivit vanligare i debatten de senaste åren. Livingstone tar också upp det faktum att forskningen kring huruvida datorer förbättrar elevers skolresultat uppvisar mycket olika och motstridiga resultat.

Kervin och Derewianka (2011) skriver om digital teknik i undervisningen och hur viktigt det är att tekniken håller god pedagogisk kvalitet. De tar bland annat upp grammatikövningar på nätet och menar att många av dessa är undermåligt konstruerade och att de ger bristfällig eller ingen återkoppling till eleven. Kervin och Derewianka ger också förslag på saker lärare kan tänka på för att utvärdera digitala läromedel av olika slag, något även Skolverket nu ger lärare råd om (se till exempel Skolverket, 2020).

På området maskinöversättning som redskap för språkinläring finns som nämndes inledningsvis ännu inte så mycket forskning, särskilt inte i fråga om elevers användning av maskinöversättning och dess effekter på exempelvis textkvalitet och språkinläring. Framförallt saknas studier utförda bland elever på gymnasie- eller grundskolenivå. Intressanta exempel på forskning om hur maskinöversättning används för att skriva på ett andraspråk eller ett främmande språk är studier av Kazemzadeh och Fard Kashani (2014), O'Neill (2012), Garcia och Pena (2011) samt Steding (2009), som alla studerar främmandespråksskrivande bland universitetsstudenter. Kazemzadeh och Fard Kashani studerar iranska inlärare av engelska och har jämfört en grupp studenter som skrev med hjälp av GT och en grupp som skrev direkt på engelska utan översättningshjälpmedel. De finner att ju mindre förkunskaper studenterna hade i engelska, desto större nytta hade de av maskinöversättningen. De som skrev med GT skrev längre texter som fick högre betyg vid bedömning. Kazemzadeh och Fard Kashani skriver dock att de sett att maskinöversättandet medförde mindre ansträngning och framkastar hypotesen att

detta leder till att de språkstuderande lär sig mindre än genom att skriva utan maskinöversättning.

O'Neill (2012) låter i sin studie tre grupper universitetsstuderande i franska skriva uppsatser. Två grupper skriver med GT; den ena gruppen ges träning i hur man kan använda översättningstjänsten, den andra *google*-översätter utan sådan träning. Den tredje gruppen skriver helt utan översättningshjälp. O'Neill finner inga större skillnader mellan gruppernas resultat och menar därför att det är svårt att se om maskinöversättning skulle kunna hjälpa (eller stjälpa) språkinläringen. Utifrån en tidigare studie av Iwai (1997) diskuterar han möjligheten att maskinöversättning gör det möjligt för främmandespråksskribenter att fokusera mer på innehållet, vilket skulle ge maskinöversatta texter större variation.

Garcia och Pena (2011) lät 16 universitetsstudenter i spanska på nybörjar- och medelnivå besvara e-postmeddelanden på spanska. De fann att alla utom en skrev längre texter då de använde maskinöversättning. Tjänster som GT tycks således kunna hjälpa språkstuderande att skriva mer än de annars skulle ha gjort. Det är dock oklart om detta i sig leder till någon ökad inläring av språket, i synnerhet då inlärarna, enligt O'Neill (2012), riskerar att skriva på en språklig nivå där de saknar de förkunskaper som krävs för att bedöma sökresultatens grammatiska korrekthet. Likaså finns en risk att studerande med små målspråkskunskaper tror att tekniken klarar mer än den faktiskt gör: Somers (2007) tar upp språkstuderandes syn på maskinöversättning och konstaterar att det är vanligt att språkinlärare överskattar maskinöversättnings korrekthet.

Steding (2009) granskar skrivande på tyska och tar bland annat upp typiska drag i maskinöversatta texter. Han skriver att om maskinöversättning skall kunna främja språkinläringen måste de som använder tekniken vara väl förtroagna med den för att kunna använda den kompetent och undvika fallgropar. Han förespråkar att lärare tar upp maskinöversättning i sin undervisning, för att visa på goda och dåliga exempel, en slutsats även ovan nämnde O'Neill drar i en senare studie (O'Neill, 2016).

Clifford et al. (2013) och Niño (2009) har, liksom i någon mån Steding (2009), en mer optimistisk syn på maskinöversättningens

möjligheter att stärka språkinläringen än de tidigare nämnda forskarna.

Sedan licentiatstudien genomfördes har några nya studier på området tillkommit. Däribland återfinns O'Neill (2016) och en intressant studie av Knospe et al. (2019), som undersöker hur elever använder nätbaserade källor för språklig informations-sökning medan de skriver på tyska. Som en av få studier som redogör för effekter av maskinöversättning över tid kan nämnas Fredholm (2019), som studerar *google*-översättnings effekter på lexikal variation under ett läsår. Två elevgrupper, där den ena fritt får använda GT och den andra använder en tryckt ordbok, jämförs under upprepat uppsatsskrivande från september till maj. Så länge de googlande eleverna använder tekniken har deras texter signifikant större ordförråd jämfört med de andra elevernas texter, men skillnaden försvinner helt i ett eftertest där eleverna inte längre har tillgång till vare sig GT eller ordbok. Tekniken tycks således här inte leda till att ett mer varierat ordförråd befästs i minnet.

Från grannlandet i väster presenterar Thue Vold (2018) resultat som kanske är de mest relevanta också för svenska språklärare. Hon låter norska gymnasieelever i franska diskutera maskinöversatta texter och argumenterar för detta arbetssätt som en metod att stimulera till metalingvistiska samtal, vilka i sin tur kan stötta språkinläringen. I dessa senare studier kan skönjas en mindre svartvit syn på *google*-översättningar i språkundervisningen, vilket kanske speglar en insikt om att de, åtminstone i väntan på något bättre, är här för att stanna och att lärare har att förhålla sig till dem, snarare än att förbjuda dem.

Licentiatuppsatsens delstudier: syften

Licentiatuppsatsen som redogörs för i detta kapitel (Fredholm, 2015a) lades upp kring tre artiklar (Fredholm, 2014, 2015b, 2015c) baserade på två delstudier. Den första delstudien (Fredholm, 2014) inriktades brett mot elevers attityder till datoranvändning i språkundervisningen. Syftet var att fånga elevernas allmänna inställning till datoranvändning i spanskklassrummet, och framförallt i fråga om datorn som redskap i grammatikinläringen.

Syftet med den andra delstudien, som utgör licentiatuppsatsens båda sista artiklar (Fredholm, 2015b, 2015c), var att observera och klargöra *vilka* digitala resurser elever använder vid uppsatsskrivande på spanska och *hur* de använder sig av dem, samt att undersöka vilka effekter användandet av de digitala resurserna får på språket i uppsatserna i fråga om flyt (textlängd), språklig komplexitet och språklig korrekthet. Den digitala resurs som användes i störst omfattning och därigenom överskuggade alla andra var maskinöversättning, varför huvudfokus i den sista artikeln kom att bli effekter av just maskinöversättning.

Metoder, material och deltagare

Delstudie 1

I den första delstudien deltog mina egna elever i spanska steg 4, en grupp med 27 elever. Eleverna kom från olika studieförberedande program på tre olika gymnasieskolor och läste spanska inom ramen för det individuella valet. Materialinsamlingen genomfördes under höstterminen 2012 på lektioner då gruppen arbetade med grammatikövningar i olika form: övningar i läroboken, övningar på papperskopior och digitala, självriktade övningar på internet. De olika övningarna lades in som naturliga delar i den pågående kursen och berörde grammatiska moment som hörde till de olika arbetsområden eleverna arbetade med i övrigt. Vid två lektionstillfällen fick eleverna besvara frågor och skriva ned sina tankar om de olika övningarna. Detta gjordes i form av digitala lektionsdagböcker som eleverna skrev på skolans lärplattform. Materialinsamlingen avslutades med en sammanfattande enkät, med svar från 26 av gruppens 27 elever. Svaren sammanställdes och utifrån detta gjordes en tematisk innehållsanalys av elevernas attityder till olika typer av arbetsmetoder.

Delstudie 2

Den andra delstudien granskade elevers uppsatsskrivande på spanska. Här deltog två andra lärare med varsin grupp i spanska, också i steg 4. Grupperna kallades för *online-gruppen* och *offline-gruppen*. Eleverna i online-gruppen tilläts fri internetåtkomst när de skrev, medan offline-gruppens elever inte fick gå ut på nätet. Grupperna var relativt jämnstora och de befanns vara jämbördiga

i fråga om förkunskaper i spanska, vilket bedömdes utifrån elevernas betyg i spanska steg 3 från föregående år. I respektive grupp kunde cirka 25 % av eleverna beskrivas som högpresterande och 75 % som lågpresterande.²

Totalt tackade 57 elever ja till att delta i delstudien, 32 i online-gruppen och 27 i offline-gruppen. En gång per månad mellan september och december skrev de en uppsats på ämnen utformade efter det centrala innehållet i ämnesplanen i moderna språk, steg 4. Uppsatserna utgjorde en naturlig del av kursinnehållet i båda grupperna, och lästes av elevernas undervisande lärare. De låg inte till grund för bedömning eller betygssättning av eleverna utan fungerade som träningsuppgifter och diskussionsunderlag, vilket eleverna informerades om. Samtliga elever skrev på sin bärbara skoldator och de hade en halvtimme på sig för varje uppsats, utan krav på att hinna skriva klart texten.

Som nämndes ovan tilläts eleverna i online-gruppen fri nätåtkomst och de fick använda vilka resurser på nätet de ville för att skriva sina uppsatser. De hade också tillgång till en tryckt ordbok (Benson et al., 2000). Eleverna i offline-gruppen skrev likaledes på dator men tilläts inte att gå ut på nätet. De hade tillgång till samma tryckta ordbok men i övrigt inga hjälpmedel. Ingen av grupperna fick be sin lärare, mig, eller andra elever om hjälp med ord eller grammatik.

Under skrivandet spelades elevernas datorskrämar in med ett skärminspelningsprogram som skapade filmer av allt som syntes på skärmen. Detta möjliggjorde en detaljgranskning av skrivaktiviteterna och av elevernas användning av nätbaserade resurser. Skärminspelningarna omfattade totalt drygt 22,5 timmar film och kompletterades med klassrumsobservationer.

Efter det sista skrivtillfället genomfördes intervjuer med mindre fokusgrupper från respektive grupp (sex elever i online-gruppen och sju i offline-gruppen). Intervjuerna fokuserade på elevernas attityder gentemot olika skrivhjälpmedel. Gruppernas åsikter i stort fångades upp med hjälp av en enkät på samma tema.

Det insamlade materialet sammanfattas nedan i tabell 3.

² Brytpunkten gick mellan betygen C och B. Valet av brytpunkt kan diskuteras, men förefaller korrekt, sett till den språkliga nivån i uppsatserna som eleverna skrev i studien.

Tabell 3. Deltagare, uppsatser och skärminspelningar.

	Online-gruppen	Offline-gruppen	Totalt
Antal elever som lämnade in uppsatser	32	25	57
Antal bortsållade elever	0	18	18
Totalt antal uppsatser	84	87	171
Antal bortsållade uppsatser	0	59	59
Antal analyserade uppsatser	84	28	112
Antal skärminspelningar	50	10	60
Antal intervjuade elever	6	7	13

Som framgår av tabellen sållades 18 av 25 elever i offline-gruppen bort, och ingen av deras uppsatser togs med i analysen. Bortfallet berodde på att eleverna kringgått förbudet att använda internet och bland annat med hjälp av sina mobiltelefoner använt maskinöversättning. Detta ger en olycklig slagsida mellan grupperna vad gäller storlek, men det faktum att så många elever valde att bryta mot reglerna är i sig intressant och kan kanske säga något antingen om elevernas spanskkunskaper eller om deras ovilja att riskera att göra fel.

Skärminspelningarna granskades ingående och alla använda skrivstrategier noterades. Likaså antecknades vad eleverna maskinöversatt, vilka resultaten av maskinöversättningarna blev, samt om och i så fall hur eleverna bearbetat översättningarna, till exempel genom egna korrigeringar eller andra ändringar i texten.

Antal ord, meningar och satser räknades i de 112 insamlade uppsatserna. Likaså noterades alla fel i fråga om vokabulärval, morfologi och syntax. Felen sammanställdes utifrån typ av fel räknade per uppsats och per grupp. I analysarbetet användes statistiska beräkningar i statistikprogrammet SPSS för att finna de fall då statistiskt signifikanta skillnader kunde utläsas mellan de båda grupperna.

Resultat

I detta avsnitt presenteras först de attityder till datoranvändningen som framkom i de båda delstudierna, med fokus på den första delstudien. Därefter presenteras de effekter av

maskinöversättning som kunde urskiljas vid analysen av elevernas uppsatser i den andra delstudien.

Elevernas attityder till datoranvändning för att träna på grammatik

I båda delstudierna framträder blandade åsikter bland de deltagande eleverna. I den första delstudien uppskattade eleverna framförallt att de självrättande datorbaserade grammatikövningarna kunde ge snabb respons på om de skrivna svaren var rätt eller fel. Eleverna påpekade dock att de automatiska rättningarna inte alltid var korrekta och att datorn inte godtog alternativa svar, något som lärarledda övningar istället skulle ha kunnat ge (vilket troligen också skulle ha kunnat bidra till en mer nyanserad språksyn bland eleverna och en större förståelse för språkets olika uttrycksmöjligheter). I linje med detta sade flera av eleverna också att de föredrog lärarledd undervisning, till exempel för att få grammatiska förklaringar, framför att själva söka information på nätet.³ Detta understryker lärarens viktiga roll, även i det datoriserade klassrummet.

I den första delstudien framhöll många elever också att det är viktigt att nätbaserade övningar är tydligt formgivna, vilket överensstämmer med tidigare resultat hos Kervin och Derewianka (2011). Eleverna uttryckte att mycket tankekraft gick åt till att förstå syftet med olika övningar, och att de irriterades av otydliga layouter och felaktiga automaträttningar. Jämfört med de bok- och pappersbaserade övningarna tycktes störningsmomenten vara fler i de nätbaserade, vilket riskerade att leda elevernas fokus bort från det som skulle läras in.

Problemen med otydlig layout och störande eller ovidkommande inslag, som exempelvis alltför bjärta färger eller reklam, påvisar också svårigheten för lärare att finna väl anpassade övningar i det gratisutbud som står till buds på nätet. Eleverna arbetade just med gratis övningar som är lätta för både elever och lärare att komma åt på nätet. Elevernas utsagor hade kanske sett annorlunda ut om de mött ett kommersiellt, mer tillrättalagt övningspaket från ett läromedelsförlag, men i studien användes

³ Se Lisa Källermarck Hayas kapitel i denna volym för en diskussion om elevers informationsökning på nätet.

gratis övningar online då lärare ofta hänvisas till sådana på grund av skolors ekonomi, med otillräckliga läromedelsanslag. Motteram (2011) skriver att lärare bör kunna ändra nätbaserade övningar efter undervisningsgruppens aktuella behov, något som torde stämma om övningarna skall kunna användas på lämpligt sätt. Det är dock svårt att tänka sig att alla lärare skall tillägna sig kunskapen och möjligheten att modifiera nätbaserad materiel – eller för den delen ens ha tid med det.

Åsikterna om datorns användbarhet var således skiftande bland eleverna, och i resultaten kunde inte skönjas några tendenser till att datorn i sig skulle höja de deltagande elevernas motivation för skolarbetet. Detta motsäger skribenter som Rosen (2010) och Prensky (2001) som talat om ungdomar som digitala infödingar, eller Livingstone (2012), som visserligen ifrågasätter datorns förmåga att förbättra skolresultaten, men som ändå ser den som en motivationshöjande faktor bland ungdomar. Eleverna som deltog i den första delstudien såg framförallt datorn som användbar för att söka information och för att skriva uppsatser. Detta togs till utgångspunkt för den andra delstudien. Många av eleverna uppskattade datorn som skrivredskap med motiveringen att det går snabbare att skriva på datorn än för hand. Detta sökande efter snabbhet återkommer i den andra delstudien, där eleverna valde snabba arbetssätt framför andra sätt att arbeta, även om de ofta trodde att ett långsammare förfarande skulle ge bättre resultat. Detta leder därmed in på nästa område: elevers skrivande och deras användning av maskinöversättning.

Elevers attityder till användning av maskinöversättning

Som Somers (2007) skriver är det inte ovanligt att språkinlärare överskattar ofelbarheten hos maskinöversättningar och att de inte ser felöversättningar. Deltagarna i studien av Clifford et al. (2013) visar mer nyanserade åsikter och en ökad medvetenhet om att fel kan förekomma i maskinöversättningar. I licentiatuppsatsens andra delstudie ifrågasatte också eleverna i hög utsträckning maskinöversättningarnas korrekthet. De ansåg dock att maskinöversättningarna troligen var mer korrekta än deras egen spanska (vilket ibland stämde, ibland inte).

Clifford et al. (2013) liksom O'Neill (2012) fann i sina studier att maskinöversättning främst användes för att slå upp enstaka ord, en användning där risken för felöversättningar är ganska liten (även om några ord kan få märkliga översättningar eller passa in dåligt i sammanhanget). Eleverna i min studie brottades enligt egen utsago främst med spansk meningsbyggnad, som de såg som det svåraste med att uttrycka sig på spanska, och de använde maskinöversättning framförallt som ett sätt att handskas med detta problem, nämligen genom att slå upp hela satser. Överhuvudtaget litade eleverna i min studie mer på maskinöversättningarnas förmåga att korrekt hantera spansk grammatik (särskilt verbformer, utöver den rena syntaxen), än på sina egna kunskaper. De litade däremot mindre på att maskinöversättningen valde rätt ord.⁴

Många elever framhöll datorn som ett tidseffektivt redskap. Även om alla sade sig lita betydligt mer på ordbokens tillförlitlighet, valde alla elever i online-gruppen att använda maskinöversättning då det gick snabbare och enklare än att slå upp ord i ordboken. I offline-gruppen valde majoriteten av eleverna att kringgå internetförbudet och tillgrip via sina mobiltelefoner också maskinöversättning. Av de sju offline-elever som höll sig till instruktionerna och lät bli att använda internet valde flera att ändå inte använda ordbok utan enbart förlita sig på sina egna kunskaper, då arbetet med ordboken sågs som alltför svårt och tidskrävande.

Elevernas digitala skrivstrategier

Redan efter det första skrivtillfället i den andra delstudien stod det klart att det hjälpmedel som eleverna framförallt använde sig av när de skrev på spanska var **maskinöversättning**. Samtliga elever i online-gruppen valde att använda GT eller den liknande

⁴ Hampshire och Porta Salvia (2010) jämför i en studie tio olika gratis onlinetjänster för maskinöversättning och finner att GT åstadkommer bäst översättningar av mer formella texter men att det är sämre på idiomatiska uttryck. I ett försök att ranka de undersökta översättningssajterna hamnar GT sammantaget högst på listan. Dess träffsäkerhet har också förbättrats avsevärt efter införandet av ny teknik under år 2016 (se till exempel Aiken, 2019).

sajten *Lexikon24*. I genomsnitt maskinöversattes cirka 44 % av textmassan i deras uppsatser, med stora variationer mellan 6 % och 100 %. Som nämnts ovan tillgreps också i offline-gruppen en majoritet av eleverna dessa redskap, vilket ledde till att många av deras uppsatser måste strykas.

Andra nätbaserade resurser som användes i online-gruppen var **informationssökningar** i *Google*, användning av **verbböjningssajter** och **bildsökningar** i *Google*. Exempel på information som söktes var olika versioner av sagan om Rödluvan och vargen⁵ och datum för olika svenska högtider.⁶ I ett fall där GT inte översatte *julafton* korrekt till spanska använde sig eleven av *Wikipedia*, först på svenska och sedan på spanska, och hittade det rätta ordet i den spanska artikeln om julen. Flera elever googlade också efter hur man skriver uppochnedvända frågetecken på datorn⁷ eller försökte på olika sätt få fram bokstaven ñ. Detta är anmärkningsvärt då eleverna använt sina datorer i spanskundervisningen i över ett år och rimligen borde ha haft tillfälle att skriva dessa vanligt förekommande tecken förut.

Bildsökningar användes av ett par elever som ett kreativt sätt att förvissa sig om maskinöversättningars riktighet. En elev maskinöversatte till exempel *korv* till *salchicha*. För att vara säker på att det betydde just 'korv' skrev hon sedan in det spanska ordet i en *google*-sökning och valde *Bilder*, varvid skärmen fylldes av bilder på korv.

Några elever använde sig av olika sajter där man kan skriva in ett spanskt verb i grundform och med ett klick få fram alla dess böjningsformer. Detta kan tyda på att eleverna var osäkra på om maskinöversättningarna gav dem rätt verbform. Dessa elever valde dock själva för sammanhanget fel verbform bland formerna som dök upp på skärmen. Verbböjningssajterna, som kan vara ett tillförlitligt sätt att förvissa sig om att man böjer ett verb rätt, kunde således inte kompensera för luckor i elevernas

⁵ Ett av uppsatsämnena var att återberätta sagan om Rödluvan och vargen som om berättaren vore den 70-åriga Rödluvan som berättade för sitt barnbarn om sina äventyr.

⁶ Ett annat uppsatsämne var att diskutera hemlandets traditioner.

⁷ På spanska används tecknet ¿ i början av frågor.

metaspråkliga kunskaper. En större säkerhet rörande spansk verbböjning hade behövts för att eleverna skulle ha kunnat välja rätt verbform.

Utöver de nätbaserade resurserna använde sig ett fåtal elever av möjligheten att korrigera sina texter med hjälp av **grammatik- och rättstavningsfunktionen** i Word. Användningen ökade något från det första skrivtillfället till det sista, men var ringa. Framförallt användes rättstavningskontrollen, medan grammatikkontrollen mer sällan uppmärksammades. Detta kan bero på att elevernas egna grammatiska kunskaper var för begränsade för att förstå rättningsförslagen, eller att ingen lärare tagit upp i undervisningen hur man använder sig av grammatikkontrollen i Word. I vissa fall reagerade inte heller eleverna på rättstavningskontrollen, som också utförde några automatiska korrigeringar (främst av accenter, när sådana inte skrevs ut av eleverna).

Användningen av **de tryckta ordböckerna** var mycket liten. I online-gruppen använde endast en av eleverna ordbok, och bara under inledningen av det första skrivtillfället, tills hon insåg att hon fick använda vilka hjälpmedel hon ville på internet. I offline-gruppen valde flera elever att inte alls använda ordböcker då det upplevdes som för svårt eller för tidsödande. Vid klassrumsobservationer påvisade flera av dessa elever stora svårigheter att finna rätt ord i ordboken och i intervjuer sade sig flera ha svårt att förstå ordbokens förklaringar i de fall då mer än ett alternativ angavs som möjlig översättning av ett ord. Flera elever uttryckte också att de under de fem och ett halvt år de studerat spanska fått mycket liten träning i att använda ordbok. Ett par elever sade sig också vara osäkra på alfabetets ordning, vilket naturligtvis ytterligare försvårar användningen av ordbok. Klassrumsobservationer som gjordes medan eleverna skrev bekräftar dessa problem, som tydliggjordes exempelvis genom att elever hade svårt att finna ord de letade efter då de inte alltid sökte på ordens grundform, eller på grund av svårigheter att minnas alfabetets ordning. Då uppslagsord följdes av långa förklaringar eller av flera alternativ upplevdes det som stressande, kanske på grund av den begränsade skrivtiden. Eleverna uppvisade inga tydliga strategier att ta sig an sådana uppslagsord för att välja det mest lämpliga alternativet.

Skillnader mellan grupperna i fråga om språket i uppsatserna

När online- och offline-gruppernas uppsatser jämfördes med varandra var skillnaderna mellan grupperna i de flesta fall mycket små. På det stora hela – med vissa undantag som vi kommer till härnäst – var gruppernas texter påfallande lika varandra i fråga om innehåll och de olika kvaliteter som mättes. Nedan redogörs för de största skillnaderna, som uppnådde statistisk signifikans.

Skillnader i flyt

Med *flyt* avses i detta sammanhang hur långa texter eleverna skrev på en halvtimme. Som väntat skrev eleverna i online-gruppen något längre texter än eleverna i offline-gruppen, dock inte signifikant längre. Garcia och Pena (2011) visar att maskinöversättning kan underlätta textproduktionen och möjliggöra längre texter. Detta motsägs dock i min studie, då det visade sig att skillnaderna mellan grupperna helt försvann om de maskinöversatta texterna skrivna av de bortsållade eleverna i offline-gruppen också togs med i analysen. Istället framträder ett signifikant samband mellan textlängd och elevernas betyg i spanska, där elever med högre betyg generellt sett skrev längre texter, oavsett om de använde maskinöversättning eller ej.

I fråga om texternas innehåll kunde ingen skillnad ses mellan grupperna, vilket motsäger vad Iwai (1997) och O’Neill (2012) skriver om att maskinöversättning skulle kunna möjliggöra ett större fokus på texters innehåll, om mindre tid och tankemöda behöver läggas på att finna ord och grammatiska strukturer.

Skillnader i språklig komplexitet

Delstudien undersökte morfologisk, syntaktisk och lexikal komplexitet, med utgångspunkt från riktlinjer och metoder i Bulté och Housen (2012) samt Wolfe-Quintero et al. (1998). I fråga om **morfologisk komplexitet** undersöktes antalet verbformer (tempus och modus) som användes i elevtexterna. Online-gruppen använde sig i genomsnitt av knappt 5 olika verbformer, offline-gruppen av knappt 4, vilket utgör en signifikant skillnad. Det förefaller således som att användandet av maskinöversättning möjliggjort för online-gruppens elever att ta ut svängarna lite mer i skrivandet

och våga pröva mer komplicerade formuleringar och fler tempus. Alla verbformer användes dock inte korrekt. Det faktum att online-gruppens elever använde fler verbformer betyder alltså inte nödvändigtvis att de förstod vilka former de skrev, eller att de kunde avgöra om de var rätt använda.

Den **syntaktiska komplexiteten** mättes dels genom antalet ord per mening, dels som fördelningen av underordnade satser i förhållande till det totala antalet satser. Online-gruppen skrev något längre meningar, dock inte signifikant fler. Texterna skrivna med hjälp av maskinöversättning uppvisade en signifikant större komplexitet i samtliga fall, utom i fråga om kategorin *syntaktiskt oklara satser*. Detta var en kategori som behövde införas då många satser i texter från båda grupperna var skrivna på ett sätt som omöjliggjorde en kategorisering som antingen huvudsatser eller bisatser. Här uppnåddes alltså ingen signifikant skillnad, men antalet oklara satser var fler i online-gruppen. Det verkar alltså som om maskinöversättning kan leda till ökad syntaktisk komplexitet, men att den inte nödvändigtvis leder till ökad tydlighet eller begriplighet.

Den **lexikala komplexiteten** mättes som antalet unika ord⁸ i genomsnitt per uppsats. Här uppmättes ingen skillnad mellan grupperna, däremot var ordförrådet något mer varierat hos elever med högre betyg än hos elever med lägre betyg. Användningen av maskinöversättning i sig förefaller således inte leda till ett mer varierat ordförråd i texterna.⁹ Orsakerna till detta resultat är oklara, men man kan spekulera i att det beror på elevernas

⁸ Med unika ord avses antalet ord efter att dubletter borträknats. Olika böjningsformer av ett ord räknades också bort. Således räknades till exempel *casa* och *casas* som samma ord (singular respektive pluralformen av substantivet *casa*, 'hus'), och verbformer som *vivo*, *vivimos*, *vivirás* räknades som ett och samma ord (verbet *vivir*, 'bo', 'leva').

⁹ Detta kan dock jämföras med en senare studie (Fredholm, 2019) där deltagarna hade nästan dubbelt så lång skrivtid som i Fredholm (2015b; 2015c) och där den lexikala variationen var signifikant större bland elever som använt GT jämfört med elever som använt en tryckt ordbok. En möjlig förklaring är att den längre skrivtiden bidrog till att särskilt de elever som använde maskinöversättning, och därigenom kunde producera text snabbare, hade mer tid att utveckla sina texter.

svenska ordförråd som möjligen inte heller var tillräckligt utvecklade för att variera språket.

Skillnader i korrekthet

Som mått på korrekthet granskades rättstavningen i uppsatserna, samt morfologi och syntax. Då eleverna upplystes om att uppsatserna inte skulle påverka deras betyg, kan man misstänka att de inte varit lika noggranna med att vinnlägga sig om korrekt grammatik och stavning som de annars kanske skulle ha varit. Skärminspelningarna och klassrumsobservationerna tyder dock på att i stort sett samtliga deltagare i studien ansträngde sig mycket för att välja rätt ord, konstruera korrekta meningar och efter bästa förmåga korrigerade felaktigheter eller otydliga formuleringar.

Den största skillnaden mellan grupperna gällde **stavningen**, där online-gruppen åstadkom betydligt färre stavfel än offline-gruppen. Som bland andra Steding (2009) skriver stavar maskinöversättningar sällan fel, vilket gör skillnaden mellan grupperna väntad. Den kan ha förstärkts av att flera elever i offline-gruppen ansåg att ordboken var så svår att använda att de övergav den och förlitade sig helt på egna kunskaper.

När det gäller **morfologisk korrekthet** sågs signifikanta skillnader mellan grupperna enbart inom två områden. Det ena var korrekt bruk av verbmodus, där online-gruppen åstadkom fler fel; det andra var kongruens mellan substantiv och artiklar, där istället offline-gruppen gjorde fler fel. Det senare kan förklaras med att online-gruppen ofta maskinöversatte hela fraser och då automatiskt för det mesta fick bestämda och obestämda artiklar rätt, medan eleverna i offline-gruppen enbart hade sin egen språk-känsla och -kunskap att utgå ifrån. Samma skillnader sågs också i fråga om kongruens mellan substantiv och adjektiv, som närmade sig signifikans.

Vad gäller verbmodus använde sig som tidigare sagts online-gruppens elever av fler verbformer, och det var endast i deras texter det förekom satstyper där konjunktiv borde ha använts. Det faktum att många översatte hela satser men utan att översätta de sammanbindande konjunktionerna torde vara orsaken till att många verbmodus blev fel.

Granskingen av uppsatsernas **syntax** ger inga större skillnader vid handen. Endast i fråga om större allvarliga

meningsbyggnadsfel finns en signifikant skillnad, med fler fel i online-gruppens texter. Denna typ av meningsbyggnadsfel infördes som en egen kategori under analysarbetet, då det dök upp meningar och satser som inte lät sig tolkas och som ofta var mer eller mindre obegripliga, både i fråga om innehåll och syntax. Detta är anmärkningsvärt, då elever i online-gruppen särskilt framhöll att de såg fördelar med att använda sig av maskinöversättning just för att få ett hum om spansk meningsbyggnad. Det de trodde att tekniken bäst kunde hjälpa dem med var ett av de områden där de faktiskt hade minst nytta av den, utan att de var medvetna om det.

Diskussion om resultaten och didaktiska implikationer

Resultaten i den andra delstudien tyder på varierande effekter av maskinöversättning i samband med direkt användande. Vissa skillnader återfanns mellan grupperna när det gäller morfologisk, syntaktisk och lexikal komplexitet, i så måtto att den grupp som maskinöversatte uppvisade något högre grammatisk komplexitet i sina texter. När det gäller korrekthet var resultaten blandade – användandet av maskinöversättning tycks ha en övervägande negativ effekt på morfologisk och syntaktisk korrekthet. Dock återfanns en högre korrekthet vad gäller stavning i den grupp som maskinöversatte.

Mot bakgrund av resultaten kan man argumentera för att eleverna skulle kunna ha nytta av tekniken om de tränades i att använda den på ett mer medvetet sätt (jämför resultaten i O'Neills studie, 2012). Granskningar av skärminspelningarna klargör dock att elever i många fall tvekade om huruvida en översättning var korrekt, men att de inte hade tillräckliga kunskaper i spanska för att avgöra om den var det eller hur den eventuellt borde ändras. Likaså förmådde de elever som använde sig av grammatikkontrollen i Word ofta inte heller avgöra vad som var fel när en felmarkering dök upp, eller hur eventuella fel skulle rättas. Skall tekniken användas och eventuellt stötta språkinläringen tyder allt på att eleverna redan måste besitta gedigna språkkunskaper i form av ett rikt ordförråd, god kännedom om morfologi och syntax, samt sociopragmatiska kunskaper som till exempel konventioner för tilltalsformer och därmed förknippade grammatiska fenomen.

I den aktuella studien undersöktes inte maskinöversättningens effekter på elevernas språkinläring. Få tidigare studier har

undersökt detta, varför ytterligare studier behövs av elevers skrivande och skrivmetodernas påverkan på inläringen. I detta sammanhang kan vi fråga oss vad det egentligen innebär att kunna skriva på ett främmande språk. Eleverna i den andra delstudien löste alla uppgiften att skriva en (till största delen) begriplig text på spanska inom ett givet ämne, men de uppvisar samtidigt stor osäkerhet i fråga om formuleringskonst, ordval och grammatik. Studien visar också tydligt att många elever inte effektivt behärskade datorn som skrivredskap (åtminstone inte på spanska), då de till exempel inte visste hur språkspecifika spanska tecken som *ç*, *í* och *ñ* skrivs på dator utan istället googlade efter dem och kopierade in dem från olika nätsajter där de hittade dem. Att vara språklärare i en digitaliserad skolmiljö innebär också i någon mån att vara lärare i datorhantering, vilket ställer nya krav på språklärarna, på deras utbildning och på deras eventuella fortbildningsbehov.

Som avslutning förtjänar också resultaten av attitydundersökningarna i båda delstudierna att lyftas fram. Elevernas varierande inställning gentemot teknikanvändningen i klassrummet motsäger de många skribenter som gör gällande att datorer mer eller mindre per automatik motiverar elever. Många av de deltagande eleverna i båda delstudierna resonerade eftertänksamt om både för- och nackdelar med tekniken. Dessa åsikter bland eleverna förtjänar att tas på allvar och synliggöras mer än vad man kan ana är fallet på många skolor.

Eleverna i den andra delstudien visade också på en annan viktig aspekt i fråga om attityder och huruvida datorer skall användas i språkundervisningen. Det stora flertalet av eleverna menade att tekniken hämmade deras språkinläring, på det sätt som de använde den. Likafullt valde de av bekvämlighets- och effektivitetsskäl att använda den. Lärare har här ett stort ansvar att sätta sig in i vilka arbetssätt som är lämpliga för olika sorters uppgifter, att tydligare medvetandegöra elever om detta och att hjälpa (eller ålägga) eleverna att välja rätt metod för rätt uppgift, i syfte att gagna inläringen. Det är viktigt att arbetsredskap – i vilken form de än månne vara – inte bara delas ut till elever utan att eleverna också får lära sig hur de bör användas. Elever behöver lära sig att hantera alla till buds stående hjälpmedel för språkinläringen. En ämnesdidaktisk diskussion ute på skolorna

utifrån forskning och med lyhördhet för elevers och lärares egna erfarenheter och upplevelser torde vara nödvändig för ett sådant mer nyanserat förhållningssätt.

Referenser

- Aiken, M. (2019). An updated evaluation of Google Translate accuracy. *Studies in Linguistics and Literature*, 3(3), 253–260. <https://doi.org/10.22158/sll.v3n3p253>
- Benson, K., Strandvik, I., & Santos Melero, M. E. (2000). *Norstedts spanska ordbok*. Norstedts.
- Buckingham, D. (2011). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. I A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Red.), *Dimensions of L2 performance and proficiency* (s. 21–46). John Benjamins Publishing Company.
- Clifford, J., Merschel, L., & Munné, J. (2013). Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning? *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 10, 108–121. <https://doi.org/10.7203/attic.10.2228>
- Fredholm, K. (2014). "I prefer to think for myself": Upper secondary school pupils' attitudes towards computer-based Spanish grammar exercises. *The IAFOR Journal of Education*, 2, 90–122. <https://doi.org/10.22492/ije.2.1.04>
- Fredholm, K. (2015a). *Eleverna, datorn och språket. Studier av skoldatoriseringens effekter på elevers attityder, skrivstrategier och textproduktion i spanskundervisningen på gymnasiet* [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:849604/FULLTEXT01.pdf>
- Fredholm, K. (2015b). Online translation use in Spanish as a foreign language essay writing: Effects on fluency, complexity and accuracy/El uso de traducción automática en la escritura en español como lengua extranjera: Efectos en fluidez, complejidad y corrección. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 7–24. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_54ff41bcb4d19.pdf

- Fredholm, K. (2015c). El uso de traducción automática y otras estrategias de escritura digital en español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 33, 9–31. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/415/445>
- Fredholm, K. (2019). Effects of Google translate on lexical diversity: Vocabulary development among learners of Spanish as a foreign language. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 98–117. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326300>
- Garcia, I., & Pena, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24, 471–487. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687>
- Hampshire, S., & Porta Salvia, C. (2010). Translation and the internet: Evaluating the quality of free online machine translators. *Quaderns*, 17, 197–209. <http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/1138579017/1138579017p197.pdf>
- Iwai, C. (1997). Computer-assisted writing in CALL. *FLEAT III: Foreign language education and technology – Proceedings of the third conference, University of Victoria, Victoria, Canada*, 147–158.
- Kazemzadeh, A. A., & Fard Kashani, A. (2014). The effect of computer-assisted translation on L2 learners' mastery of writing. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3, 29–44.
- Kervin, L., & Derewianka, B. (2011). New technologies to support language learning. I B. Tomlinson (Red.), *Materials Development in Language Teaching* (2:a uppl., s. 328–351). Cambridge University Press.
- Knospe, Y., Sullivan, K. P. H., Malmqvist, A., & Valfridsson, I. (2019). Observing writing and website browsing: Swedish students write L3 German. I E. Lindgren & K. P. H. Sullivan (Red.), *Observing writing: Insights from keystroke logging and handwriting* (s. 258–305). Brill.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>

- Motteram, G. (2011). Developing language-learning materials with technology. I B. Tomlinson (Red.), *Materials development in language teaching* (2:a uppl., s. 303–327). Cambridge University Press.
- Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL*, 21, 241–258. <http://journals.cambridge.org/production/action/cjoGetFulltext?fulltextid=5579748>
- O'Neill, Errol M. (2012). *The effect of online translators on L2 writing in French* [Avhandling, University of Illinois]. <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/34317>
- O'Neill, Errol M. (2016). Measuring the impact of online translation on FL writing scores. *The IALLT Journal*, 46, 1–39. <https://doi.org/10.17161/iallt.v46i2.8560>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9, 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Regeringskansliet. (2015). *Uppdrag att föreslå nationella it-strategier för skolväsendet*. Regeringskansliet. <http://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2015/09/uppdrag-att-foresla-nationella-it-strategier-for-skolvasendet/>
- Rosen, L. D. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn* (1:a uppl.). Palgrave Macmillan.
- Skolverket. (2020). *Så väljer och värderar du digitala lärresurser*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sa-valjer-och-varderar-du-digitala-larresurser>
- Somers, H. (2007). Machine translation and the world wide web. I. K. Ahmad, C. Brewster, & M. Stevenson (Red.), *Words and Intelligence II* (s. 209–233). Springer.
- Steding, S. (2009). Machine translation in the German classroom: Detection, reaction, prevention. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42, 178–189. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1756-1221.2009.00052.x/full>
- Thue Vold, E. (2018). Using machine-translated texts to generate L3 Learners' metalinguistic talk. I Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (Red.), *Metacognition in language learning and teaching* (s. 67–97). Routledge. <https://openarchive.usn.no/usn>

-xmlui/bitstream/handle/11250/2561906/9781351049146.pdf
?sequence=2&isAllowed=y#page=82

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.

5. När elever i spanska söker efter specifik information på internet

Lisa Källermark Haya

Det var verkligen roligt, nyttigt och lärorikt att få jobba i grupp och i tema med autentiska texter på nätet. Men det tog väldigt lång tid för att lära sig ganska lite på spanska.

Citatet kommer från en flicka i årskurs två på gymnasiet som intervjuas om vad hon upplevde som viktigt efter att hon, som en del av ett temaarbete i spanska 4, ombetts söka efter specifik information på spanskspråkiga webbsidor. Det illustrerar en sammanfattning av den licentiatavhandling som det här kapitlet baserar sig på (Källermark Haya, 2015a). I studien undersöktes i detalj hur två elevgrupper navigerade sig igenom sitt första arbetspass i ett längre temaarbete om Latinamerika. Det här kapitlet handlar å ena sidan om vilka val som eleverna uttryckte att de gjorde under lektionspasset, hur de faktiskt arbetade och vilka resurser de använde sig av under denna lektion. Å andra sidan handlar texten om vilka val och resurser läraren nämnde som väsentliga för eleverna i deras arbete. Resultaten visar att det finns en diskrepans mellan det elever och lärare uttryckte när det gäller flera aspekter av dessa val och resurser. Kapitlet avslutas med en diskussion som fokuserar på skillnaderna mellan elevers och lärares aktivitetssystem och vad dessa skulle kunna innebära för språkundervisningen.

Kollaborativt arbete med datorn som verktyg i språkundervisningen – vad säger forskningen?

År 2014 hade 200 av 290 svenska kommuner infört så kallade 1-till-1-lösningar där varje elev försetts med ett eget digitalt verktyg

Hur du refererar till det här kapitlet:

Källermark Haya, L. (2021). När elever i spanska söker efter specifik information på internet. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 105–123). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.f>. License: CC-BY 4.0.

(till exempel surfplatta, telefon eller dator) för sitt lärande (Grönlund, 2014). Det finns förhållandevis få studier som undersöker vad svenska elever egentligen använder digitala verktyg till i sin språkinläring. En spansk studie visade 2006 att eleverna mest använde sina datorer som skrivverktyg och för att söka information på internet (Vaca Uribe & Hernández, 2006). Patrik Svensson skriver bland annat om språkinläring som något som kan ske gemensamt och i utforskande möten ”i förhållande till, tillsammans och genom andra” (Svensson, 2008, s. 58). Några författare visar att språkinläringen kan stödjas när elever arbetar i grupp och skapar något tillsammans (Diaz, 2012; Svensson, 2008) och vissa undersökningar ger vid handen att just användningen av digitala verktyg kan uppmuntra till detta kollaborativa sätt att lära sig på (Patterson, 2000). I de fall lärande sker genom att människor kommunicerar med varandra (Lantolf & Thorne, 2006) så spelar rimligen också formen för deras kommunikation stor roll för vad det är de lär sig.

Fredholm (2015) undersökte elever som i sina språkstudier använde datorn som just skrivverktyg, men det var det andra stora användningsområdet, att söka information på nätet, som fångade mitt intresse. Något som bidrog till det var det faktum att de slags texter eleverna läser på internet möjligen innebär en helt egen typ av läsning om man jämför med läsning i textböcker (Patterson, 2000). Jag ville undersöka vad språkeleverna i en liten grupp egentligen använde sina datorer till när de gick iväg till ett grupprum för att arbeta kring ett tema där de förväntades söka efter information på webben.

Internet i skolan, språkundervisningen och hur vi läser vi på internet

Även om ungdomar i Sverige generellt använder och har tillgång till digitala verktyg så finns en stor ojämlikhet i deras kunskaper om hur dessa kan användas. Kunskapsskillnaderna mellan olika skolor förstärker denna ojämlikhet (Samuelsson, 2014). Trots att användningen av digitala hjälpmedel ökar - i alla ämnen - upplever eleverna heller inte att deras kunskaper om dem förbättras, och deras lärare uppger ett fortsatt stort behov av kompetensutveckling (Skolverket, 2016). När det gäller språkinläring visade Vigmo (2010) hur elevernas lingvistiska fokus kunde komma att

styras av digitala media och att olika förmågor (tala, läsa, skriva) blandades. Användningen av dessa media kunde även strukturera hur elevernas aktiviteter utvecklar sig och vad som blev huvudfokus. Till exempel blev språkinläringen lidande när tekniken inte fungerade. De elevgrupper som deltog i hennes forskning vände sig hellre till varandra än till läraren om de behövde hjälp. Vigmo betonar att språkeleven med digitala verktyg blir både språklig producent och konsument på samma gång. Hon menar att lärarens uppgift då blir att kunna designa aktiviteten så att språkinläringen inte underordnas de tekniska villkoren.

Det slags text som eleverna möter på nätet är annorlunda än den för språkinläringen tillrättalagda stycketexten i textböcker. Förenklat så handlar ju läsning på internet om *sites* i stället för sidor - till exempel bestämmer eleverna själva genom sina klick var och hur läsvägen – texten – börjar och slutar, eller om de till exempel väljer att surfa via bildbanker. I stället för att följa en av läraren eller textboks författaren på förhand bestämd läsväg så blir eleven på det sättet själv i högre grad en medproducent av sina läromedia (Kress, 2009, s. 38).

Marc Prensky skrev 2001 en artikel där han myntade begreppen *digital immigrants* och *digital natives* (Prensky, 2001). Han menade att de som fötts in i en värld med digitala hjälpmedel och de som inte gjort det närmar sig digitala praktiker på mycket olika sätt. De 'infödda' (*natives*), menar Prensky, ser digitala hjälpmedel som helt naturliga och närmar sig dem på ett okomplicerat sätt där de kan skörda frukterna av de möjligheter den digitala världen erbjuder. 'Immigranterna' (*immigrants*), däremot, stöter ofta på problem och behöver hela tiden översätta sina vanor från icke-digitala praktiker till för dem nya digitala miljöer. Detta skulle kunna innebära att digitala infödda och immigranter för med sig sina respektive vardagspraktiker in på internet och därför läser webbtexter på olika sätt (Selwyn, 2010, 2011).

Ett exempel skulle kunna vara att när ungdomar läser på nätet läser de till exempel inte från vänster till höger utan scrollerar ned och upp, blandar olika media i högre grad än äldre läsare, använder fler olika element som till exempel ljud/bild/film och rör sig mellan fler simultana flikar. Ofta går läsning vid informationssökning dessutom jämförelsevis snabbt: ett exempel är min pilotundersökning som undersökte elever i spanska 4 när de sökte information

på spanska. Där konstaterades att den längsta tiden som spenderades på en spansk sida utan att eleven rörde sig mellan olika dokument eller webbsidor, och den eftersökta informationen hittades, var 33 sekunder (Källermark Haya, 2015b, s. 154). För språklärare kan detta resultat väcka frågor om ytlig läsning eller djupläsning och om vad eleverna egentligen lär sig språkmässigt av respektive typ av läsning.

Användningen av internet och digitala verktyg är central i hur eleven organiserar och orienterar sig i sin lärprocess (Conole, 2008). Benyamine (2008) fann att elever som söker information på nätet ofta startar sin informationssökning med stora mängder information som de sällan kan relatera till på ett personligt plan, snarare än att utgå från något de själva konkretiserat att de vill arbeta vidare med. Han menar att detta medför en risk att digitala medier gör kunskap till något abstrakt i stället för något konkret som är lätt att relatera till.

Om lärare och elever har olika syn på internets roll när det används för till exempel informationssökning i språkinläringen, riskerar de att inte delta i samma aktivitetssystem, en term tagen från Engeström (2000). Deltar lärare och elever i olika aktivitetssystem ökar risken för missförstånd kring vad det är egentligen aktiviteten handlar om. I ett aktivitetssystem ingår förenklat sett subjektet för en viss aktivitet, samt objekt och mål. I ett fiktivt exempel skulle lärarens (subjektet i det första aktivitetssystemet) mål kunna vara att eleverna (objekt) ska få öva sig på att läsa autentiskt språk, till exempel ordförrådet i köp- och sälj annons för hundar. I ett annat simultant aktivitetssystem skulle eleverna kunna vara subjekt, med målet att snabbt hitta den av eleven eftersökta informationen (eller den information som elever tolkar att läraren vill att de ska hitta), till exempel genom att bildgoogla på det spanska ordet *perros* för att kunna presentera för kamraterna vilken sorts hundar som är sötast. Objektet skulle där kunna utgöras av ett bildmaterial.

Undersökningens syfte och mål

Syftet med min licentiatavhandling var att med ett sociokulturellt perspektiv på språkinläring (se t ex Lantolf & Thorne, 2006),

undersöka de val och handlingar som gymnasieelever i spanska och deras lärare använde sig av när eleverna arbetade med informationssökning inom ramen för spanskstudierna, och där eleverna, för att genomföra en del av uppgiften, förväntades läsa websidor skrivna på spanska för spansktalande läsare. Forskningsfrågan som ställdes löd: Vilka val, handlingar och muntliga återgivanden gör elever och lärare i arbetet beskrivet ovan? Jag ville dessutom diskutera vad deltagarnas svar kunde ha för konsekvenser för språkinläringen. En lärare i spanska (Sara) och sex av hennes elever i spanska 4 på gymnasiet, accepterade att delta i studien.

Elevernas uppgift

Den uppgift som ligger till grund för undersökningen planerades av elevernas spansklärare tillsammans med dennas ämneskollegor under tre möten. Läraren hade över 20 år i yrket och hade arbetat med lärares fortbildning i IT på regional nivå. Kollegorna planerade vad som skulle hända varje vecka för att kursplanen i spanska 4 skulle följas och elevernas kunskaper sedan redovisas. Lärarna ville under perioden fokusera på det innehåll och de kunskapskrav som handlar om att eleverna ska utveckla sin kunskap om samhälle, kultur och olika levnadsvillkor i spanskspråkiga delar av världen. De sade också att det innehåll i moderna språk (Skolverket, 2011) som handlar om att kunna söka och värdera olika typer av källor, till exempel från internet, borde passa in i ett temaarbete. Vidare önskade de att eleverna skulle utveckla sitt ordförråd och få träna vidare på att använda de konjunktivformer som de nyligen lärt sig.

Förutom ett tidigare ämnesövergripande rollspel om mänskliga rättigheter hade gruppen förberetts under ett par veckor. De hade till exempel arbetat med två textbokstexter med fokus på Latinamerika och mänskliga rättigheter. Eleverna hade också lyssnat på en del musik från Latinamerika och utifrån sångtexterna diskuterat de mänskliga rättigheterna. Därefter delade läraren in eleverna i grupper som efter att ha arbetat med det förestående temat under hela eller delar av 16 lektioner skulle presentera ett eget valt latinamerikanskt land för klassen. Lärarna sade att eleverna nu äntligen skulle få mycket tid att på djupet bearbeta autentiskt material. För att temaarbetet skulle kunna knytas till

styrdokumenten bestämde lärarna några obligatoriska rubriker om landet ifråga som skulle ingå i elevgruppernas slutliga presentationer: generell information om det eget valda landet, något om dess historia, något om mänskliga rättigheter och något om en berömd person från landet. Under temaarbetet behövde eleverna också skriva ett individuellt fiktivt brev till en kompis för att övertyga denna om att följa med på en resa till landet ifråga. Läraren introducerade arbetet genom att visa en digital presentation och avslutade med att visa en lista med länkar som hörde till varje land där kollegorna kontrollerat innehåll och språk i förväg. Eleverna upplystes om att de förväntades använda listan. Länkarna var organiserade efter de obligatoriska rubriker som skulle ingå i presentationen.

Datainsamling och analysmetod

Datainsamlingen genomfördes på en kommunal mellanstor stadsskola där eleverna ofta arbetar med tema. Alla elever har utrustats med egen dator som de förväntas ta med sig vid varje lektion. Lärarna har gått flera fortbildningar om hur datorer kan användas i utbildning och skolans arkitektur planerades redan från start med tanke på elevdatorerna – till exempel finns datorladdare i varje elevskåp och många små grupprum i anslutning till klassrummen där eleverna förväntas kunna arbeta stor del av sin tid i skolan. För att läsaren ska kunna förstå avhandlingens resultat behöver studiens deltagare och de sätt på vilka data samlades in nämnas åtminstone kortfattat. För en djupare förståelse inför hur begränsningar i urval och metod påverkat studiens resultat hänvisas till studien i fullo (Källermark Haya, 2015a).

Primärdata till studien samlades in under tre planeringsmöten mellan läraren Sara och hennes ämneskollegor under vårterminen 2013, under den första lektionen i temat samt i efterföljande semistrukturerade intervjuer med eleverna och Sara. Under lektionen spelades två grupper med tre elever i varje in under 80 minuter. För att kunna analysera tillfället i detalj användes skärminspelningar från de sex elevernas datorer, samt ljud- och filminspelningar. På det sättet kunde jag sedan se till exempel hur eleverna rörde sig samtidigt som de sa något och vad de skrev i sina anteckningar på datorn, vilken sida som var aktiv på deras

dator just då och vem de vände skärmen emot. Under de efterföljande intervjuerna tittade varje elev och jag på skärmfilmen tillsammans och eleven uppmanades att trycka på paus om det fanns något att reagera på. I den senare intervjun med läraren användes kollegornas gemensamma planeringsdokument och lärarens introducerande digitala presentation som stöd för minnet.

Elevintervjuerna transkriberades och kategoriserades i protokoll som visade simultana händelser för respektive elev, sekund för sekund. Protokollen använde kategorierna tid, websida, språk, antal öppna flikar, vad som hände på skärmen, tal, gester och kroppens position. De två sista kategorierna sållades bort före analysen eftersom de aldrig nämndes av eleverna i intervjun som betydelsefulla resurser.

Ordningen i vilken kategorierna analyserades styrde med säkerhet också vad jag som forskare lade märke till. Först sågs skärmfilmerna flera gånger både med ljud och utan. Sedan lyssnades konversationerna igenom: först utan bild, sedan tillsammans med video och till slut även tillsammans med skärmfilmerna.

För att kunna sätta in ovanstående val och handlingar i ett större sammanhang utnyttjades Engeströms modell för aktivitets-teori (Engeström, 1987, 2000, 2001). Denna gjorde det möjligt att analysera hur både läraren och elevgrupperna uttryckte sig om temaarbetets resurser, arbetsregler, mål, gruppsammanhang och arbetsfördelning. Inte minst kunde dessa scheman synliggöra det mellanrum där lärares och elevers aktivitetssystem blandades eller inte stämde överens, och där spänningar och konflikt uppstod.

Resurser som valdes och som synliggjordes med hjälp av intervjuerna

De sammanfattade resultaten som följer har valts ut för att synliggöra diskrepansen mellan lärares och elevers aktivitetssystem. För mer detaljerade och utförliga resultat hänvisas återigen till studien i sin helhet.

I lärarintervjun uttrycktes följande viktiga resurser för elevgrupperna: läraren, målspråket, arbetsgrupperna, det virtuella kursrummet, elevernas valfrihet, att eleverna hade mycket tid på sig, de förberedande lektionerna, olika media som exempelvis musik och lärarens digitala presentation. Hon sade att det nog

hade varit lätt för eleverna att hitta informationen de behövde, eftersom de var så vana vid att söka information på internet.

Eleverna svarade å sin sida, att Wikipedia blev en av de viktigaste resurserna för dem, samtidigt som de tvivlade på källans kvalitet. De nämnde som positivt när de kände till källans kvalitet, vilket de sa att de inte gjorde med de spanska källorna som lärarna bett dem använda. Två av sex elever berättade att de såg det som viktigt att endast använda sökord på spanska. Eleverna nämnde också som resurser *Google Translate* (hädanefter GT) – som de berättade att de blivit ombudda av läraren att inte använda – och *Lingro.com*, en websida som översätter enstaka ord från spanska till engelska ur spanska texter när man håller musmarkören stilla över det aktuella ordet.

Även *Google Search* och det gemensamma *Google Docs*-dokumentet där eleverna valde att gemensamt samla information omnämndes av de flesta. Eleverna sade att arbetet blev lättare när alla kunde samla information på samma ställe och nämnde också tiden som en viktig resurs. De påpekade att det tog mycket längre tid att söka information på spanska än på engelska eftersom de på spanska behövde läsa varje individuellt ord. Två elever berättade att de filtrerade sina sökningar mycket mindre på spanska än på engelska, och att de var mer benägna att bara välja de sidor som dök upp först. Eleverna upplyste dessutom om att det inte bara var svårt att hitta och välja information, utan även att välja vad de skulle skriva om.

Grupperna framhöll att det positiva med att söka efter information som en del av språkstudierna framför allt var att det var intressant att lära sig om andra länder och att läsa autentisk text. Dessutom sade de att autonomin i arbetssättet gjorde det lättare att lära sig än om de bara tvingades lyssna på läraren. Eleverna framhöll som negativt att det tog väldigt lång tid att lära sig mycket lite spanska.

Resurser som valdes och som synliggjordes med hjälp av observationerna

De resurser som analyserades, förutom de som framkom genom intervjuerna, var de som observerades av forskaren i transkriptionerna.

Dessa resurser utgjordes av: elevernas arbetsgrupp och det gruppen pratade om, det av arbetsgruppen delade arbetsdokumentet, olika webbsidor, lärarens digitala presentation som låg i ett virtuellt kursrum, bilder på webben, layout och olika språk.

Cirka en tredjedel av gruppernas arbetstid användes till samtal på svenska. Dessa samtal innehöll först och främst frågor till gruppen om formatering, vad uppgiften egentligen innehöll, hur mycket gruppen förväntades göra och hur arbetet kunde fördelas mellan gruppmedlemmarna. Vidare diskuterades innebörden av begreppet *autentisk text*, och vilken sorts information som egentligen var värdefull nog att ta med. Kommentarer som: *Gud, vad vill vi veta om DET HÄR?* förekom vid flera tillfällen (Källermark Haya, 2015a, s. 137). Spanska ord eller fraser, liksom grammatiska spörsmål, diskuterades vid enstaka tillfällen.

Eleverna spenderade mellan 5–18 minuter (av de 31 som arbetstiden i grupprummet bestod av) i deras gemensamma arbetsdokument på internet (*Google Drive*). Båda grupperna öppnade ett sådant så fort någon av medlemmarna fått nätaccess och alla tog det för självklart att det var på det sättet de skulle arbeta. De var helt enkelt vana vid det sedan tidigare – både från andra lektioner och från när de arbetade tillsammans i spanska.

Gruppens medlemmar kunde skriva på olika ställen i dokumentet samtidigt och på samma gång se vad de andra gruppmedlemmarna gjorde i det. De infogade kommentarer till sig själva och de andra i marginalen. Någon skrev på svenska eller klistrade in information på engelska, en annan skrev av information från lärarens digitala presentation eller klistrade in ord och meningar som tidigare skrivits på svenska i ett anteckningsprogram och sedan översatts med hjälp av GT. En tredje skrev egna meningar direkt på spanska. Ytterligare en elev sysslade med översättningar till spanska från ett tidigare arbete på svenska. Hon hade ställt in spanska som språk i sin dator och använde därmed den spanska grammatik- och stavningskontrollen. Alla lade också tid på att skriva rubriker till olika stycken och att formatera text och punktlistor.

Vad det gällde de webbsidor som var språkligt inriktade så användes GT mellan en och 13 gånger, och fem av sex elever använde den. Lingro.com användes av två elever. On-line lexikon användes

vid ett tillfälle, av en elev. Wikipedia användes på svenska, engelska och spanska. Fem av sex hade sparat det virtuella kursrummet som favorit och där fanns lärarens digitala presentation. Både i rummet och i presentationen var allt skrivet på spanska. De obligatoriska rubrikerna från lärarens presentation kopierades tidigt in i arbetsdokumentet och användes som en strukturerande resurs. Övriga websidor var *Google Search* och *Google Drive*. Två länkar från lärarens lista användes vid ett enstaka tillfälle, av en elev.

Copy/paste var den resurs som användes av alla. Mest klistrades information in på svenska, sedan på engelska och minst på spanska. Nästan all information i det gemensamma dokumentet var inklistrad eller avskrivnen (förutom rubrikerna).

En resurs utgjordes av *Drive*-dokumentet som anteckningsverktyg och där skrevs även kommentarsfält i marginalen. En elev använde ett program gjort för anteckningar, som möjliggjorde att hon skrev samtidigt som hon läste på någon annan aktuell sida, vilket gjorde att hon inte behövde bläddra mellan olika fönster. Vad gällde flikar som resurs, höll eleverna mellan 10 och 17 flikar parallellt öppna och rörde sig mellan dem.

Övriga resurser som både observerades av forskaren och omnämndes av eleverna var tid, layout, bild och språk. Vad gäller tiden, utförde eleverna många handlingar på kort tid. De nämnde för varandra under arbetets gång att de hade ovanligt mycket tid att slutföra arbetet på men att arbetet gick långsamt. Layouten rörde formatering av rubriker och listor, typsnitt och att formatera om hypertext så att det såg ut som vanlig text. Vad gäller bilder som resurs, navigerade eleverna mellan bildbanker, Prezi-presentationer som byggde på bilder, pop-up reklam från Venezuela och en kort film om historia. Av detta syntes dock ingenting i arbetsdokumentet vid lektionens slut.

Eleverna använde mest svenska emellan sig som språklig muntlig resurs, förutom vid översättning av vissa ord eller när eleverna skulle förklara skillnaden mellan tempus för varandra. När problem uppstod angående betydelsen av vissa lästa ord så gällde det ofta ord från lärarens digitala presentation. Både när det gällde språk som lästes på webben och vad som användes skriftligt i

arbetsdokumentet var det engelska i första hand, i andra hand svenska och i tredje hand spanska som användes.

Diskussion av studiens resultat

Resultaten synliggör en del spänningar. Till exempel så koncentrerar sig eleverna i tal och handling på att arbetet ska gå snabbt och leda till en slutprodukt, dvs. presentationen för gruppen, snarare än att fokusera på den egna läroprocessen som pågår under tiden. Grupperna berättade till exempel att de genom grupparbetspedagogiken nog inte lärde sig mera än om de hade arbetat med kursinnehållet på ett mer enligt dem traditionellt sätt, men att de kunde slutföra arbetet snabbare än genom att arbeta ensamma. Detta trots att lärarna ursprungligen designade uppgiften för att eleverna skulle kunna ta lång tid på sig att verkligen försöka penetrera autentisk (och därmed svår) text.

Eleverna uttryckte att det var roligt att arbeta i grupp och i tema, eftersom det fick dem att känna sig produktiva. Att det var roligt ökade också deras motivation. De sade också att de hade roligt under lektionen och de uttryckte själva att de arbetade ovanligt effektivt. De framhöll att de arbetade på uppgiften hela tiden men även att de inte upplevde att de lärde sig någon spanska; att det språkligt sett var svårt och att det genom att arbeta såhär tog väldigt lång tid att lära sig väldigt lite spanska. Samtidigt som de alltså faktiskt utförde många olika handlingar på kort tid ansåg de att de tvingades arbeta ovanligt långsamt eftersom arbetet var på spanska. När eleverna säger "produktivt" tycks de med andra ord mena att de gjorde många saker tillsammans på kort tid – snarare än att de använde och lärde sig spanska.

I början av texten nämndes tanken att språkinläring i hög grad "går till i förhållande till, tillsammans och genom andra" (Svensson, 2008, s. 58.) Svensson skriver vidare om att den digitala tekniken kan fungera motiverande när den är social. Vad det gäller den spanska språkinläringen och vad gruppen samtalande om i det här arbetet kan man dock diskutera om elevernas arbete var socialt och huruvida det stödde språkinläringen. Under arbetspasset fördes gruppens konversationer på svenska utom

vid enstaka ord, och rörde mest administrativa spörsmål samt vad som ansågs värt att ta med i presentationen, snarare än att tillsammans försöka förstå något nytt eller använda och därmed befästa något tidigare förvärvade kunskaper i spanska. Spanska var också det språk som för fyra av sex elever var minst representerat bland de olika informationssökningarna och bland sidorna som användes.

Ett ytterligare spänningsområde som studien tydliggör är elevernas bruk av *copy/paste*. Trots att eleverna sade att de såg *copy/paste* och GT som användbara resurser så uttrycker de samtidigt att de känner sig konfliktfyllda inför sin användning av dem. En orsak till detta skulle kunna ligga i det Benyamine (2008) skrev om, som handlade om att lärmaterialet i samband med internet ofta blir abstrakt och opersonligt snarare än konkret och möjligt att relatera till. Till exempel, snarare än att bygga sina egna meningar i det gemensamma arbetsdokumentet utifrån nyckelord eller koncept de hittar, så klistrar eleverna in ord och meningar från texterna de hittar på internet utan att alls reflektera över språket i dem.

Det finns två olika sorters situationer där *copy/paste* används av eleverna i studien. Den första är när ren ämnesinformation kopieras in i arbetsdokumentet. Den andra är när eleverna klistrar in ord eller meningar i GT för att få hjälp med lingvistiska problem. I den här situationen uttrycker alla utom en att det på något sätt känns konfliktfyllt, att de egentligen vet att det inte är bra. En flicka lovprisar däremot denna funktion, eftersom hon känner att hon genom detta kan få hjälp med att uttrycka komplicerade saker som hon annars inte skulle kunna. Alla elever påpekar att de är medvetna om att GT översätter fel och de löser detta genom att till exempel jämföra översättningar mellan olika språk eller fråga varandra.

Ytterligare spänningsområden uppstår när eleverna gör *skola* (Pope, 2001; Selwyn, 2011) i och med att de tolkar situationen som att det är själva insamlandet av information och skapandet av en presentation som läraren tycker är viktiga, snarare än att de ska arbeta med något som de själva är intresserade av, och ta sig tid till något de upplever som svårt. Denna elevtolkning styr i sin tur handlingarna i elevernas aktivitetssystem. Det aktivitetssystem

inom vilket eleverna arbetar strukturerar deras användning av digitala verktyg och hur de kommunicerar. Med andra ord handlar lektionens innehåll för dem om snabbhet, *bullet-points* och den slutliga digitala presentationen. Detta fokus riktar också sättet på vilket eleverna lär sig. Här finns en konflikt mellan elevernas och lärarens aktivitetssystem. Dessutom arbetar eleverna individuellt trots att deras gemensamma digitala skrivdokument tillåter samarbete. Detta medför att nästan inga diskussioner förs om vare sig ämnesinnehåll eller språkliga problem.

Det sista resultatområdet att diskutera i det här kapitlet rör det faktum att eleverna arbetar med flera saker på samma gång. Exempelvis kan elever samtidigt som de läser ha en eller flera flikar öppna där de skriver samtidigt som de andra i gruppen. Samtidigt som de försöker förstå viss information så presenterar de den för de andra i sin grupp genom att klistra in den i det gemensamma arbetsdokumentet. Detta märks till exempel när de använder sitt gemensamma *Google Docs*-dokument, GT eller *copy/paste*.

Implikationer för språkundervisningen

Vilken didaktisk betydelse kan diskrepansen mellan elevernas och lärarnas aktivitetssystem ha för vad som blir viktigt i svensk språkundervisning när digitala verktyg och informationssökning blir en del av språkundervisningen?

För det första bör vi eventuellt komplettera vår syn på språkinläringens färdigheter. Lärare beskriver ofta språk som färdigheter som är antingen receptiva, produktiva eller interaktionella. Denna språksyn går ofta igen i både test och övningsuppgifter. Men till vilket färdighetsfack – det receptiva, produktiva eller interaktionella, hör att informationsbearbeta? Eftersom elever, när de lär sig språk, skapar ett eget språk för att möta sina kommunikativa behov (Lantolf & Thorne, 2006, s. 9) så kan det uppstå ett validitetsproblem när elever som en del av sitt lärande, och för att utföra uppgifter, behöver använda språket på ett sätt som inte läraren inte nödvändigtvis ser som en språkfärdighet bland andra. Men genom att synliggöra fler aspekter av vad en färdighet innehåller så kan elevernas lärandespråk (Ortega, 2013), och med det själva lärandeprocessen, synliggöras. Det handlar om att

se processen bakom slutprodukten. Med en kompletterad syn på språkinläring följer att elevernas uppgifter kan behöva kompletteras. Till exempel skulle det då kunna bli just *arbetsprocessen i sig* som blir intressant för läraren att eleverna redovisar. I linje med denna breda språksyn använder Europarådet *mediering* som en färdighet, och beskriver så kallade 'mediation activities' i kompletteringen till *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Europarådets gemensamma referensram för språk (Council of Europe, 2001, Council of Europe/Skolverket, 2009), *the Companion volume* (Council of Europe, 2018).

Studiens resultat aktualiserar dessutom en didaktisk diskussion om elevernas hjälp och *scaffolding* (stöttning). Att använda informationssökning på internet som en del av att lära sig ett främmande språk kan i bästa fall hjälpa till att öka motivationen, elevernas autonomi, kritiska reflektioner och organisatoriska färdigheter samtidigt som det ger läraren möjlighet att effektivt stötta en individualiserad läroprocess (Alstedter & Jones, 2009).

Icke desto mindre: vid den muntliga presentationen av ett tema syns inte nödvändigtvis om eleven valt att arbeta genom att först läsa på svenska eller engelska för att sedan översätta sin presentation till spanska, eller om eleverna lyckats läsa på spanska direkt för att sedan plocka ut nyckelorden till sin presentation. Vad det är individerna faktiskt gjort och lärt sig under vägen är radikalt olika, och de respektive lärandesätten kräver sin egen form av stöttning. Här blir lärarens roll extremt viktig. Detta kan jämföras med att Vigmo (2010) fann att elever som arbetar i grupp helst vänder sig till varandra, och inte till läraren, för hjälp.

Min studies resultat leder till en diskussion om prioriteringar i undervisningen. De styrdokument lärare och elever har att förhålla sig till innehåller ett brett centralt innehåll och mycket skall hinnas med på få timmar. Är då *Google Translate*-användning, delade skrivdokument och *copy/paste* det som tiden bör användas till? Blir inte kunskaperna för ytliga? Bör möjligheten att låta eleverna få arbeta på sätt de troligtvis är vana vid hemifrån eller möjligtvis från studierna i engelska rymmas även inom spankundervisningen eller ska lektionerna i spanska stå för något annat slags innehåll? Vad är det egentligen eleverna övar på och lär sig

i ett temaarbete som det ovan – är det både administrativa, mer ytliga kunskaper eller kunskaper av mer resonerande karaktär, och förståelse av språkliga problem?

Dessa frågor skulle kunna inleda ett samtal om vad språklärare erkänner som legitimt kunskapsstoff när nybörjare eller elever på grundläggande nivå ska skaffa information på spanska på internet och sedan presentera det de lärt sig? Som svar på en artikel (Levi Altstaedter & Jones, 2009) där författarna undersökte elevers ökade motivation när de inom ramen för språkstudierna sökte information på webben, ifrågasatte Ping Wu (2010) om informationssökning och kulturella kunskaper inte bör utgöra helt egna kurser? Hon menade att de inte alls bör rymmas inom språkkurser för nybörjare (Wu, 2010). Man kan dock argumentera för att de bör det. Enligt gymnasieskolans läroplan är det skolans ansvar att eleven ”kan använda bok- och bibliotekskunskap och modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande (Lgy 11:9). Språkundervisningen bör också bidra till detta. Vi *använder* språk på det sättet. Vår förmåga att sammanställa information från olika webbsidor och blanda texter dagligen utgör numera ett sätt för oss att kommunicera på och därmed har dessa kunskaper att göra med vår förmåga att lära oss språk. Med detta sagt behöver vi naturligtvis problematisera hur vi bäst inkluderar dessa delar i språkkurserna snarare än att exkludera dem helt.

Vi behöver som språklärare (och elever!) kontinuerligt fråga oss med vilket syfte språket lärs in och vems det syftet är. Eleverna i den här studien visar genom sina val, handlingar och uttalanden att deras tolkning av detta är att koda av vad de tror att läraren vill att de ska ta med i den slutliga presentationen. Syftet med deras arbete blir då att framföra en digital presentation på spanska för sina kamrater. Däremot övar de på en hel del annat under sin faktiska lärandeprocess: även om de inte pratar mycket med varandra på eller om spanska så kommunicerar de med varandra i ett gemensamt arbetsdokument, hjälper varandra att tolka instruktioner och webbsidor på olika språk, de undervisar varandra i hur de kan använda olika verktyg och navigera bland olika siter (bland annat i sitt virtuella kursrum), hur de kan söka på webben med spanska nyckelord eller använda presentationer

på nätet för att hitta den information de behöver. Dessa kunskaper i informationsbearbetning syns inte alls i efterhand för läraren.

Min studie pekar bland annat mot följande didaktiska frågor att arbeta vidare med:

- Vad i språkundervisningen vill vi att eleverna skall använda datorer till och i vilket syfte? Vilket skulle kunna bli lärarnas aktivitetssystem i den situationen och i hur stor grad skulle elevernas skilja sig från det?
- Speciellt med tanke på arbetet med digitala resurser i språkklassrummet: vilka problem och vilka möjligheter ser vi med att tydligare synliggöra språk som lärandeprocess snarare än slutprodukt och hur skulle det kunna åstadkommas?
- Vilka problem respektive möjligheter ser vi med att använda internet i språkundervisningen vad det gäller begreppen *copy/paste*, producent/konsument, och bredd respektive djup i lärandet?

Att kunna frikoppla sig från hantverket i klassrummet för att kritiskt kunna reflektera över sitt eget arbete är svårt. Ett stöd för att kunna göra det är att läraren tänker i termer av att försöka synliggöra olika mål och aktivitetssystem, för att kunna minska glappet mellan de egna och elevernas.

Referenser

- Benyamine, I. (2008). Digitalt berättande och identitet. I A. Rostvall, & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (s. 195–202). Norstedts Akademiska Förlag.
- Conole, G. (2008). Listening to the learner voice: the ever changing landscape of technology use for language students. *ReCALL*, 20, 124–140. <http://dx.doi.org.proxy.kib.ki.se/10.1017/S0958344008000220>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp
- Council of Europe/Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/gemensam-europeisk-referensram-for-sprak-gers>

Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Diaz, P. (2012). *Webben i undervisningen: digitala verktyg och sociala medier för lärande*. Studentlitteratur.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43, 960–974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and work*, 14, 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Fredholm, K. (2015). *Eleverna, datorn och språket. Studier av skoldatoriseringens effekter på elevers attityder, skrivstrategier och textproduktion i spanskundervisningen på gymnasiet* [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A849604&dswid=-5437>

Grönlund, Å. (2014). *Att förändra skolan med teknik. Bortom ”en dator per elev”*. Örebro universitet. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:706366/fulltext01.pdf>

Kress, G. (2009). What is mode? I C. Jewitt, G. Kress & D. E. Meyers (Red.). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 54–67). London: Routledge.

Källermark Haya, L. (2015a). *Agency in the Spanish language classroom. Student and teacher choices, actions and reports when students search for information online as part of a theme* [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1064287&dswid=-6171>

Källermark Haya, L. (2015b). Scroll, copy and paste: students of Spanish searching for Information Online. *Nordic Language*

- Journal of Modern Language Methodology*, 3, 148–167. <https://journal.uia.no/index.php/NJMLM/issue/view/56>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Levi Altstaedter, L., & Jones, B. (2009). Motivating students' foreign language and culture acquisition through web-based inquiry. *Foreign Language Annals*, 42, 640–657. <https://doi.org/10.1111/lj.1944-9720.2009.01047.x>
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63, 1–24. <https://doi.org/10.1111/lj.1467-9922.2012.00735.x>
- Patterson, N.G. (2000). Hypertext and the changing roles of readers. *The English Journal*, 90, 74–80. <https://www.jstor.org/stable/821221>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9, 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Pope, D.C. (2001). *Doing school: how we are creating a generation of stressed out, materialistic, and miseducated students*. Yale University Press.
- Samuelsson, U. (2014). *Digital (o)jämlighet? IKT-användning i skolan och elevers tekniska kapital*. School of Education and Communication. <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A681386&cdswid=7840>
- Selwyn, N., Potter, J. & Cranmer, S. (2010). *Primary schools and ICT: learning from pupil perspectives*. Continuum.
- Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age. A critical analysis*. Routledge.
- Skolverket (2011). *Läroplan för moderna språk 4*. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26courseCode%3DMODXXX04%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_MODXXX04

- Skolverket (2016). *IT-användning och IT-kompetens i skolan. Skolverkets it-uppföljning 2015*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3617>
- Svensson, P. (2008). *Språkutbildning i en digital värld – informationsteknik, kommunikation och lärande*. Norstedts Akademiska förlag.
- Vaca Uribe, J. & Hernández, D. (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Perfiles educativos*, 28, 106–128. https://www.researchgate.net/publication/40428032_Textos_en_papel_vs_textos_electronicos_nuevas_lecturas
- Vigmo, S. (2010). *New spaces for language learning. A study of student interaction in media production in English* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/22256>
- Wu, P. (2010). The National standards for foreign language learning: Where's the beef? A response to "Motivating Students' Foreign Language and Culture Acquisition through Web-Based Inquiry" by Levi Altstaedter & Jones. *Foreign Language Annals*, 43, 559–62. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01112.x>

**DEL III.
FORMER FÖR BEDÖMNING I SPRÅK**

6. Bedömning av muntlig förmåga i engelska – om bedömarvariation och beslutsprocesser ur ett nationellt och europeiskt perspektiv

Linda Borger

Som språklärare står vi inför uppdraget att bedöma komplex språklig förmåga, som till exempel att tala på målspråket. Olika faktorer, både språkliga och innehållsmässiga, vägs in i bedömningen och dessutom ska elevens prestation värderas i relation till kunskapskraven. I detta sammanhang aktualiseras frågor om bedömaröverensstämmelse och likvärdighet. Den studie som presenteras i denna artikel bygger på en licentiatuppsats (Borger, 2014), som undersöker bedömning av muntlig språkfärdighet i ett nationellt prov i engelska på gymnasienivå. Det muntliga provet består av par- eller gruppsamtal, och är ett exempel på ett så kallat *performance-prov*. Typiskt för dessa prov är att de innehåller uppgifter som är utformade för att så långt som möjligt likna autentiska situationer, där eleverna får använda målspråket på ett längre och sammanhängande sätt för att visa sin förmåga (McNamara, 1996). Bedömning av autentiska provuppgifter är komplex och förutsätter tolkning, vilket kan bidra till bedömareffekter, det vill säga variation i betyg som kan kopplas till skillnader mellan bedömarna snarare än elevprestationen. En stor utmaning med denna provtyp är därför att uppnå så goda nivåer som möjligt av bedömarsamstämmighet, medan den stora fördelen är den direkta kopplingen mellan den förmåga som ska bedömas (muntlig produktion och interaktion) och den observerade elevprestationen (i form av ett muntligt samtal).

Hur du refererar till det här kapitlet:

Borger, L. (2021). Bedömning av muntlig förmåga i engelska – om bedömarvariation och beslutsprocesser ur ett nationellt och europeiskt perspektiv. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 127–155). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.g>. License: CC-BY 4.0.

Bedömareffekter i språk, som beskrivs kortfattat nedan, är ett tämligen väl beforskat område, med uppenbar relevans för den här aktuella studien, som bland annat syftar till att undersöka bedömarvariation och att relatera den till lärares utsagor om sin bedömning. En viss tematik kan skönjas i de studier av bedömareffekter som gjorts. En av de vanligaste är att bedömare är mer eller mindre stränga i jämförelse med andra bedömare (Bachman et al., 1995; Eckes, 2005), vilket på engelska benämns som *severity* och *leniency*; ytterligheterna bland bedömare brukar ibland kallas ”hökar” och ”duvor”. Exempel på andra faktorer som kan påverka bedömningen i autentiska prov är att bedömare tolkar bedömningskriterierna på olika sätt och lägger olika vikt vid dem, vilket kan leda till att de ger olika betyg för samma elevprestation, eller ger samma betyg men av olika skäl (Eckes, 2009; McNamara, 1996; Orr, 2002). Tidigare studier som undersökt bedömares kognitiva processer vid bedömning av muntlig andraspråksfärdighet har visat att bedömare uppmärksammar både aspekter som beskrivs i bedömningskriterierna och aspekter som inte specifikt uttrycks i bedömningskriterierna, till exempel elevens ansträngning, intresse och personliga egenskaper (Ang-Aw & Goh, 2011; Brown, 1995; Meiron, 1998; Orr, 2002). Det framgår även av studier att lingvistiska aspekter, som grammatisk korrekthet och ordförråd, ofta ges större vikt i bedömningen än andra delar av den kommunikativa kompetensen (Magnan, 1988; McNamara, 1990). Delar av dessa olika aspekter av bedömareffekter kan skönjas även i den här aktuella studien.

Parsamtal

Par- och gruppsamtal, som används i de svenska nationella proven i språk och som undersöks i den här aktuella studien, ger i regel möjlighet till en mer naturlig interaktion än intervjuformatet som genomförs med en provdeltagare och en intervjuare/examinator. I parsamtal får provdeltagarna möjlighet att visa upp en större bredd av språkfunktioner och samtalsfärdigheter än i intervjusituationen (Brooks, 2009; French, 1999; Kormos, 1999), där det finns en tydlig hierarkisk struktur mellan

provdeltagare och examinator. Det finns dock svårigheter med par- och gruppsamtal ur bedömningssynpunkt. För det första kan olika bakgrundsvariabler hos provdeltagarna, till exempel personlighet, kön och språklig nivå, påverka samtalspartnerns prestation (Foot, 1999; Nakatsuhara, 2013; Norton, 2005; O'Sullivan, 2002). Forskningsresultaten är inte entydiga beträffande om eller hur dessa så kallade *interlocutor effects* påverkar betyget. Däremot visar ett flertal studier som använder konversationsanalys som metod att bakgrundsvariablerna kan påverka interaktionsmönstret i samtalet (Galaczi, 2014; Lazaraton & Davis, 2008). En ytterligare utmaning vid par- och gruppsamtal är att individuella betyg sätts på en gemensamt skapad prestation, *co-constructed interaction* (Galaczi, 2008), vilket gör att det kan vara svårt att fullt ut skilja prestationerna åt (McNamara, 1997).

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka bedömning av muntlig språkfärdighet i det nationella provet i kursen Engelska 6 i gymnasieskolan utifrån två perspektiv. För det första studeras *bedömarvariation* och *bedömarprofiler*; för det andra belyses bedömarnas *beslutsprocesser* genom att identifiera aspekter i elevprestationerna som var framträdande för dem. Ett sekundärt syfte med studien är också att göra en tentativ, empirisk jämförelse av de svenska, nationella kunskapskraven och referensnivåerna i Gemensam europeisk referensram för språk (GERS) (Skolverket, 2009). Följande forskningsfrågor utgjorde utgångspunkt för analysen:

1. Hur ser bedömarvariationen ut i de deltagande lärarnas bedömningar?
2. Vilka aspekter av elevernas muntliga förmåga är framträdande för bedömare när de fattar sina beslut om betyg?
3. Vilken är den möjliga relationen mellan betyg och bedömarnas motivering av dessa betyg?
4. Vilka nivåer i GERS anser externa bedömare att de svenska elevernas prestationer ligger på?

Studiens kontext

De nationella proven i det svenska skolsystemet har som huvudsyfte att vara ett stöd för lärare att göra likvärdiga bedömningar och därmed bidra till en rättvis betygssättning av en elevs kunskaper (Skolverket, 2019).¹ I lärarens arbete ska resultaten från de nationella proven med andra ord inte utgöra det enda underlaget för individuella betyg utan användas som stöd för betygssättning i kombination med kontinuerliga iakttagelser. De nationella proven är därmed inte examina i den traditionella bemärkelsen. I jämförelse med skolsystem med externt bedömda examensprov sätter det svenska systemet således en stor tillit till lärares professionalism vad gäller bedömning.

Skolinspektionen samlar varje år in nationella prov som genomförts av elever runt om i Sverige för omdöming (se till exempel Skolinspektionen, 2017). Resultaten visar att samstämmigheten mellan ursprungsbedömaren och omdömarens bedömning, den så kallade interbedömarreliabiliteten, inte håller tillräckligt hög nivå för de delar av proven som innehåller längre skrivuppgifter, till exempel uppsatserna i svenska och delvis engelska. Dock har den metod som Skolinspektionen använt kritiserats av till exempel Gustafsson & Erickson (2013) och andra studier har visat på mera positiva resultat i engelska (Erickson, 2009). Skolinspektionens omrättningar har lett till en debatt om bedömning av nationella prov och bedömarvariabilitetens betydelse för en rättvis och likvärdig bedömning. De muntliga delarna av de nationella proven har emellertid inte undersökts, eftersom dessa inte behöver dokumenteras och det följaktligen inte finns tillgängligt underlag att samla in. Detta visar på ytterligare behov av undersökningar av bedömareffekter i muntliga prov.

Gemensam europeisk referensram för språk

Arbetet med att sammanlänka de svenska kursplanerna i främmande språk och språknivåerna i Gemensam europeisk referensram

¹ En ny regel som anger att nationella provresultat särskilt ska beaktas vid betygssättning infördes i skollagen 2018. Vad ”särskilt beaktas” innebär är dock inte närmare preciserat eller kvantifierat i lagtexten.

för språk (GERS) (Skolverket, 2009) har framförallt gjorts genom textuella jämförelser, och det finns få empiriska undersökningar att tillgå. Därför är ett sekundärt syfte med denna studie att tentativt jämföra de svenska kunskapskraven i kursen Engelska 6 med GERS referensnivåer. GERS, som gavs ut av Europarådet 2001 (Council of Europe, 2001), har som huvudsyfte att ge en gemensam riktlinje för lärande, undervisning och bedömning av andra- och främmandespråk. I GERS beskrivs olika nivåer av språkfärdighet, så kallade gemensamma referensnivåer (från A1 till C2). Kurserna i engelska, moderna språk och svenska som andraspråk i det svenska skolsystemet är indelade i steg, vilka i sin tur är direkt relaterade till språknivåerna i GERS (Skolverket, 2011a). Ett godkänt resultat i gymnasiekursen Engelska 6, till exempel, ska motsvara den lägre nivån för B2 i GERS.

Studien

Metod och material

Studien har en så kallad *mixed-methods design*, vilket innebär att olika typer av data samlades in och analyserades med varierande metod av såväl kvalitativt som kvantitativt slag för att belysa forskningsfrågorna ur olika perspektiv och därmed få en större bredd. Materialet i studien består av sex ljudinspelade samtal från utprovningen av ett nationellt prov i kursen Engelska 6 på gymnasienivå, vilket alltså motsvarar tolv individuella elevprestationer. Samtalen hade valts ut för att spegla olika färdighetsnivåer. Provet syftar till att pröva muntlig produktion och interaktion i enlighet med ämnesplanen, då eleverna ska uttrycka och utveckla ett innehåll både på egen hand och i samspel med partnern.² Två olika bedömargrupper deltog i studien. Den första gruppen bestod av 17 gymnasielärare i engelska som bedömde elevprestationerna enligt de nationella kunskapskraven. Den andra gruppen bestod av 14 externa europeiska bedömare, som använde referensnivåerna i GERS i sin bedömning, de flesta av dessa med gedigen erfarenhet av undervisning i engelska. De senares

² Exempel på olika typer av uppgifter som kan förekomma i nationella proven i Engelska 6 återfinns på <https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak/prov-och-bedomningsstod-i-engelska/engelska-6-gymnasiet/exempel-pa-uppgiftstyper-for-engelska-6> (hämtat 2021-02-10).

medverkan avsåg att möjliggöra en tentativ jämförelse mellan de svenska kunskapskraven och nivåerna i GERS. Data bestod dels av betyg som bedömarna satte individuellt på de tolv elevprestationerna, dels av skriftliga kommentarer som de skrev för att motivera och förklara vilka aspekter de framför allt tog hänsyn till när de satte betygen.

Deltagarna valdes ut genom en kombination av bekvämlighets- och målinriktat urval. De 17 svenska gymnasielärarna arbetade på olika gymnasieskolor, både kommunala och fristående skolor, i och runt två svenska städer. En förfrågan om att delta i studien skickades ut till rektorer på skolor i dessa två områden. Av de medverkande lärarna var fyra män och 13 kvinnor. Undervisningserfarenheten varierade från 1 till 29 år med ett medelvärde på 12 år. De europeiska deltagarna valdes ut genom ett målinriktat urval av bedömare som hade erfarenhet av GERS-bedömning. De kom från Finland ($n = 7$) och Spanien ($n = 7$) och arbetade på skolor/universitet och/eller statliga myndigheter. I dessa länder används skalor baserade på referensnivåerna i GERS i betydligt större utsträckning än i svenska sammanhang. Bedömarna använde som nämnts ovan två olika skalor. De svenska lärarna bedömde elevprestationerna enligt en tiogradig skala (se tabell 4 nedan) baserad på betygsstegen F-A, och som avsåg steg 6/kurs 6 i den svenska gymnasieskolan. De europeiska bedömarna använde en niogradig skala baserad på referensnivåer i GERS, från A1-C2, inklusive de så kallade plus-nivåerna (se tabell 5 nedan). Eftersom bedömarna använde olika skalor var syftet inte att jämföra enskilda deltagares bedömningar. För de svenska bedömarna var fokus på att undersöka bedömarvariation. Syftet med att inkludera europeiska bedömare i studien var att studera vilka nivåer i GERS som de svenska elevernas prestationer ansågs motsvara. Det som kunde jämföras var de två bedömargruppernas rangordning av elevprestationerna, eftersom denna inte är beroende av skalorna. Dessutom skrev både de svenska och de externa europeiska bedömarna skriftliga kommentarer till sina bedömningar, och dessa analyserades på samma sätt för att undersöka vilka aspekter av elevernas muntliga kommunikativa kompetens som var framträdande vid bedömningen.

Tabell 4. Tiogradig skala använd av de svenska bedömarna baserad på de svenska betygsstegen.

F-	F+	E-	E+	D-	D+	C-	C+	B	A
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabell 5. Niogradig GERS-baserad skala använd av de externa europeiska bedömarna.

A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1	C2
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Data samlades in under endagsseminarier som var upplagda på samma sätt men som ägde rum vid olika tillfällen för de olika bedömargrupperna. Tillfället inleddes med en gemensam introduktion och ett kort övningstillfälle. Bedömarna fick sedan lyssna individuellt i hörlurar på de sex samtalen och sätta betyg på elevprestationerna samt skriva kommentarer som motiverade betyget. De hade ca 30 min till sitt förfogande per samtal. Bedömarna hade tillgång till bedömningskriterierna. För de svenska bedömarna innebar detta de nationella kunskapskraven för muntlig produktion och interaktion i kursen Engelska 6 (Skolverket, 2011b) och de analytiska bedömningsfaktorer som är avsedda att vara ett stöd för helhetsbedömningen (se bilaga 1). De externa europeiska bedömarna använde GERS-skolor för muntlig produktion och interaktion från *Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2009, s. 184–186). Eftersom data var av två olika typer, dels betyg, dels skriftliga kommentarer till betygen, delades analysen in i två delar, en kvantitativ och en kvalitativ.

Analys av data

I de kvantitativa analyserna av betygen användes beskrivande statistik och korrelationsanalys.

Innehållet i bedömarnas skriftliga kommentarer analyserades genom ett slags innehållsanalys som kallas *verbal protocol*

analysis (VPA) (Green, 1998). VPA är en metod för att samla in och analysera data om kognitiva processer. Bedömarna ombads att verbalisera sina grunder för betyget i en sammanfattande skriftlig kommentar.³ Dessa kommentarer delades i analysen in i mindre enheter, så kallade segment, bestående av fraser eller meningar som beskriver en övergripande aspekt som bedömarna tog hänsyn till. Ett exempel på indelning i segment, markerade med snedstreck, ges nedan. Exemplet kommer från en av de svenska bedömarna.

*General communication skills are good/
she has fluency/
and structure./*

She listens to what the male is saying and as the conversation develops she acknowledges his thoughts and even adds her own opinion to the subject at hand. She even puts the question back to him for further discussion./

I nästa steg utvecklades ett kodningsschema, enligt vilket segmenten kodades. Kodningskategorierna grundar sig både på teori och empiri (Galaczi, 2013), och består av huvud- och underkategorier (se kodningsschema och exempel i bilaga 2). De teorigrundade kodningskategorierna skapades utifrån beskrivningen av kommunikativ kompetens i GERS (Council of Europe, 2001), vilken både de svenska och europeiska bedömnarnas betygskriterier baseras på. I GERS beskrivs kommunikativ kompetens som bestående av tre huvudkomponenter: 1) lingvistisk kompetens, 2) pragmatisk kompetens och 3) sociolingvistisk kompetens. Utöver dessa delar beskrivs kommunikativa strategier i GERS, vilka innefattar både interaktions- och produktionsstrategier. De kriteriegrundade kodningskategorierna bestod alltså av *Accuracy* och *Range*, som tillhör den lingvistiska kompetensen, *Coherence* och *Fluency*, som tillhör den pragmatiska kompetensen, och *Sociolinguistic appropriateness*, som tillhör den sociolingvistiska kompetensen. Kategorierna

³ De svenska bedömarna fick välja om de ville skriva på svenska eller engelska, och de europeiska bedömarna skrev på engelska.

Interaction och *Production strategies* beskriver kommunikativa strategier. I de skriftliga kommentarerna fanns också uttalanden som inte direkt kunde härledas till bedömningskriterierna. Dessa var kategorierna *Intelligibility*, som handlade om hur väl det gick att förstå eleverna från bedömarens perspektiv, *Task Realisation*, som bestod av kommentarer om hur väl eleverna lyckades lösa uppgiften och *Other* med uttalanden som inte platsade in i de övriga kategorierna. Slutligen bildades en kategori kallad *Comparisons* med kommentarer som innehöll olika slags jämförelser av elevernas prestationer. Det fanns även kommentarer som omfattade bedömarnas tankar och funderingar kring olika aspekter och dessa kodades under kategorin *Rater reflections*. Utöver kodningskategorierna som beskrivits ovan gjordes även en kodning utifrån värderingen i kommentaren, det vill säga om den var positiv, negativ eller blandad.

Kvalitativ innehållsanalys bygger på kodarens tolkning av materialet, vilket kan leda till skillnader mellan kodare. Därför kodades 10 % av materialet, som sammanlagt bestod av 372 set av bedömarkommentarer (31 bedömares kommentarer till 12 elevprestationer), av ytterligare en person med lång erfarenhet inom området. Bedömaröverensstämmelsen visade sig ligga på en rimlig nivå (ca. 85 % på huvudkategorinivå). I de fall där det fanns oenighet i kodningen diskuterades orsakerna till detta noggrant och förändringar gjordes i kodningsschemat där det var lämpligt, enligt en modell som beskrivs bland annat av Galaczi (2013).

Resultat

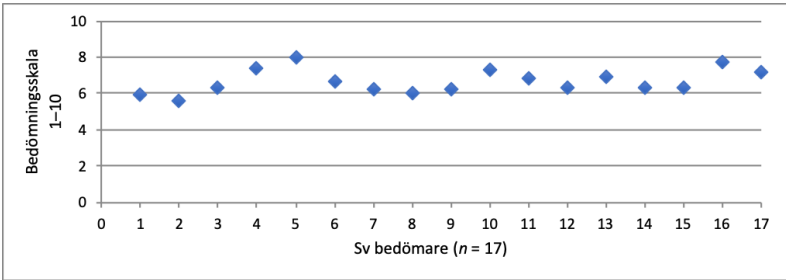
Bedömarvariation

För att besvara den första forskningsfrågan om variabilitet för de svenska lärarnas bedömningar gjordes statistiska analyser av betygen. Först presenteras deskriptiv statistik för de 17 svenska lärarnas bedömningar av de 12 elevprestationerna. Varje elev har en kod, där siffran står för elevparets nummer (1–6) och bokstaven står för kön (F = flicka, P = pojke).

Tabell 6. Deskriptiv statistik: betyg per elev ($N = 12$) för de svenska bedömarna ($n = 17$).

Elev	Medel	Median	Typvärde	SD	Variationsvidd
1F	5,9	6,0	6	1,5	(4–8)
1P	7,4	7,0	9	1,5	(5–9)
2F	9,1	9,0	9	0,8	(7–10)
2P	8,0	8,0	8	1,5	(4,5–10)
3F	4,9	5,0	3	1,7	(3–8)
3P	6,4	7,0	7	1,5	(3–9)
4F	3,4	3,0	3	1,0	(1–5)
4P	2,9	3,0	3	1,0	(1–5)
5F	9,4	9,0	9	0,5	(9–10)
5P	7,1	7,0	7	1,1	(5–9)
6F	8,2	9,0	9	1,1	(6–10)
6P	7,3	7,0	7	1,3	(4–10)

Som framgår i tabell 6 varierar medelvärde, median och typvärde mellan 3 (motsvarande E) och 9 (motsvarande B) på den tiogradiga skalan, vilket tyder på att de tolv elevprestationerna representerar en bredd av språkliga nivåer. Vidare syns en tydlig variabilitet i bedömningarna när man ser på variationsvidden. Det finns flera exempel på elevprestationer där lärarnas bedömningar går isär. Elevprestation 3F, till exempel, har en variationsvidd från E till C+ (3–8), och hög standardavvikelse, 1,7, vilket innebär stor spridning i lärarnas bedömningar. Även 3P och 6P är exempel på elevprestationer där bedömningarna går isär. För de två elevprestationerna som har fått högst betyg av bedömarna, 2F och 5F, är variabiliteten dock mindre framträdande. 2F har en variationsvidd på 7–10, och relativt låg standardavvikelse, 0,8. 5F har en variationsvidd på 9–10 och låg standardavvikelse, 0,5. Likaså har de två elevprestationerna som bedömts som de svagaste, 4F och 4M, en något lägre standardavvikelse, vilket tyder på att lärarna var mer överens om dessa betyg. Det bör dock betonas att variationsvidd är ett problematiskt mått eftersom det styrs av den högsta och den lägsta bedömningen och därmed är känsligt för så kallade *outliers*. Om man tittar på fördelningen av betyg för varje elevprestation (se Borger, 2014) framkommer att de flesta bedömarna var tämligen överens och i synnerhet



Figur 2. Medelvärden för de 17 svenska bedömarna. Anpassad från figur 8 i Borger (2014, s. 74).

var skillnaden stor mellan enstaka mycket stränga respektive milda bedömningar.

Bedömarvariationen kan också illustreras med figur 2 där en jämförelse av medelvärdena för de 17 svenska lärarnas bedömningar ges. Figuren visar att det finns tydliga bedömarprofiler bland lärarna med skillnader i stränghet. Lärare 2 är till exempel den strängaste bedömaren med ett medel på 5,6, medan lärare 5 är den mildaste med ett medel på 8,0. Att det finns bedömarprofiler med olika grad av stränghet, så kallad *rater severity*, är ett välkänt fenomen inom forskning om performance-prov. Hur man ska minimera sådana bedömareffekter är därför en viktig fråga i ett nationellt provsystem där denna typ av bedömning ingår.

För att ytterligare belysa samvariationen i bedömningarna utfördes parvisa korrelationer mellan de 17 svenska lärarnas bedömningar med hjälp av statistikprogrammet SPSS. Två olika korrelationskoefficienter användes: Spearman's rho och Kendall's tau-b. Båda koefficienterna används för icke-parametriska data och bygger på rangordning, men Kendall's tau-b är ett mer robust mått som ger lägre värden än Spearman's rho och mer korrekta p-värden vid små urval.⁴ Resultaten visar att korrelationskoefficienterna mellan de parvisa bedömningarna, mätt med Spearman's rho, varierar mellan .59 och .95 ($p < .05$). Det fanns ett fåtal icke-signifikanta korrelationer från .39 till .56. Kendall's tau-b koefficienterna var som väntat något lägre och varierar mellan .47 och .89 ($p < .05$). Det fanns ett fåtal icke-signifikanta korrelationer även här (från .30 till .44). För att få en mer generell bild räknades

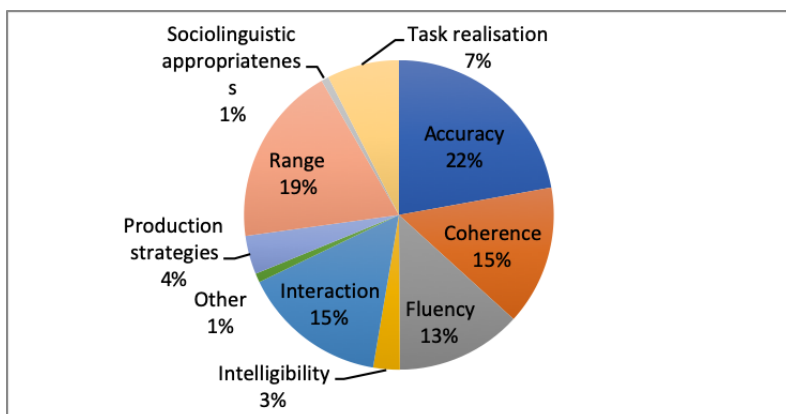
⁴ Information hämtad från <http://www.statisticssolutions.com/>, *Kendall's Tau and Spearman's Rank Correlation Coefficient*.

medianen för de parvisa korrelationerna ut och den låg på .77 för Spearman's rho och .66 för Kendall's tau-b, vilket kan ses som relativt god samstämmighet och visar att bedömarna rangordnar elevprestationerna på ett liknande sätt. Om man kvadrerar korrelationskoefficienten får man ut andelen förklarad varians, det vill säga hur stor del av variationen i betyg som kan förutspås från en bedömare till en annan (se Borgström & Ledin, 2014). Räknat med medianen av Spearman's rho-koefficienterna kan alltså 59 % av bedömarbeteendet förutspås. Detta resultat visar att det finns utrymme för förbättring, men med tanke på att bedömarna inte genomgått någon specifik bedömarträning, vilket är vanligt i liknande forskningsstudier, är det ändå acceptabelt. Slutligen beräknades Cronbach's alpha, som mäter den interna konsistensen för de svenska lärarnas bedömningar. Den var mycket hög, .98, vilket pekar på att bedömarna uppfattar det kunskapsområde som ska bedömas, nämligen muntlig produktion och interaktion, på ett samstämmigt sätt.

Resultaten visade också att de europeiska bedömarna i genomsnitt bedömde elevprestationerna på den nivå i GERS som provet avser mäta. Medelvärdena för de europeiska bedömarna låg mellan B1+ och C1 för alla elevprestationer utom två. De två elevprestationer som bedömdes ligga under provets minimumnivå av de europeiska bedömarna hade även bedömts som icke godkända av några av de svenska bedömarna. Slutligen jämfördes rangordningen av elevprestationer mellan den svenska och europeiska gruppen och resultaten visar på stora likheter (se Borger, 2014).

Bedömningsaspekter

Bedömnarnas kommentarer kodades enligt kodningsschemat som återfinns i bilaga 2 och som beskrivits ovan. I figur 3 och tabell 7 presenteras resultaten från sammanräkningen av de kodade kommentarerna. Figur 3 ger en översiktssbild av fördelningen av kodningskategorierna, medan tabell 7 visar frekvens och procent av kodade bedömningsaspekter. Exempel på kommentarer ges i redovisningen nedan för att illustrera. Det är markerat om kommentaren är positiv, negativ eller blandad och om det är en svensk (Sv) eller extern europeisk bedömare (GERS).



Figur 3. Fördelning i procent av kodade bedömningsaspekter för det totala antalet deltagande bedömare ($N = 31$).

Tabell 7. Frekvens och procent av kodade bedömningsaspekter

	Acc*	Coh	Flu	Inte	Inter	Other	Strat	Range	Soc.li	Task	Totalt
Sv ($n = 17$)											
Frekv.	385	261	157	39	219	18	78	289	18	130	1594
%	24 %	16 %	10 %	3 %	14 %	1 %	5 %	18 %	1 %	8 %	100 %
GERS ($n = 14$)											
Frekv.	159	97	166	29	154	5	21	174	1	55	861
%	19 %	11 %	19 %	3 %	18 %	1 %	3 %	20 %	0 %	6 %	100 %
Totalt ($N = 31$)											
Frekv.	544	358	323	68	373	23	99	463	19	185	2455
%	22 %	15 %	13 %	3 %	15 %	1 %	4 %	19 %	1 %	7 %	100 %

*Kategorier i följande ordning: Accuracy, Coherence, Fluency, Intelligibility, Interaction, Other, Production strategies, Range, Sociolinguistic appropriateness, Task realisation
Anpassad från tabell 8 i Borger (2014, s. 82)

Som syns i figur 3 hänvisade bedömarna till en stor bredd av bedömningsaspekter när de motiverade sina betyg. I tabell 7 framgår även att det fanns en viss skillnad i fördelning av de olika

bedömningsaspekterna mellan de svenska och europeiska bedömnarna. Till exempel kommenterade GERS-bedömnarna i högre grad elevernas muntliga flyt än vad de svenska lärarna gjorde. Av utrymmesskäl kan dessa skillnader dock inte diskuteras djupare i denna text men går att läsa om i Borger (2014). Ett huvudresultat är att kategorierna *Accuracy* och *Range*, dvs. aspekter av lingvistisk kompetens, utgjorde den största andelen av de kodade bedömarkommentarerna med 22 % respektive 19 % av totalen. De lingvistiska aspekterna som bedömnarna uppmärksammade i elevprestationerna handlade om språklig säkerhet i form av grammatisk (Exempel 1), fonologisk (Exempel 2) och lexikal korrekt-het. I kategorin *Range* fanns kommentarer som beskrev språkets omfång och bredd vad gäller ord, uttryck och språkstrukturer (Exempel 3), men också vad gäller förmågan att uttrycka synpunkter (Exempel 4).

- (1) *Grammar seems to be an improvement area; ing-form/ no ing-form is mixed at will, subject-verb agreement is a problem area. (negativ) /Sv*
- (2) *Some mispronunciations, especially /z/. Other examples are "age", "students", "essay"... (negativ) /GERS*
- (3) *Examples of idiomacy and variation to vocabulary. Not advanced, but extensive and varied. (blandad) /Sv*
- (4) *She finds some problems to describe her point of view, but she ends up finding the way to do it without help. (blandad) /GERS*

De pragmatiska aspekterna av kommunikativ kompetens, *Coherence* och *Fluency*, utgjorde den nästa största gruppen av kommentarer med 15 % respektive 13 % av totalen. Kommentarer i kategorin *Coherence* beskriver elevens förmåga att formulera sig sammanhängande och strukturerat (Exempel 5) och med anpassning till mottagare och situation (Exempel 6). Även elevens förmåga att uttrycka sig fylligt och varierat och utveckla ett innehåll på ett tydligt sätt (Exempel 7) ingick i denna kategori. *Fluency* handlar om elevens förmåga att uttrycka sig med flyt och ledighet i språket, vilket också inbegriper kommentarer om tvekan och pauser (Exempel 8).

- (5) *The parts about personal brands and smart phones were very tricky to understand. The content is not coherent. (negativ) /Sv*
- (6) *Formal, well-adapted level of English mostly but also some (VERY) informal expressions (sucks, kind of) too. (blandad) /Sv*
- (7) *She makes several good observations and uses examples to develop her thoughts, which moves the topics along. (positiv) /Sv*
- (8) *She speaks with several pauses and hesitation, which impairs the understanding. (negativ) /Sv*

Den tredje största gruppen av bedömarkommentarer beskriver kommunikativa strategier, både interaktionsstrategier, som var den största kategorin av de två med 15 %, och produktionsstrategier, som utgjorde 4 % av det kodade materialet. Interaktionsstrategierna handlar om elevens förmåga att samarbeta, visa engagemang och bidra till den gemensamma prestationen (*co-constructed performance*) på olika sätt, till exempel genom att lyssna aktivt, ställa frågor, ge bekräftelse och bygga vidare på partnerns inlägg (Exempel 9). En annan aspekt av interaktionsstrategierna handlade om elevens förmåga att delta i turtagningen (Exempel 10). Det fanns också kommentarer om elevernas ”roller” i samtalet, speciellt i de fall då interaktionsmönstret tenderade att bli asymmetriskt, det vill säga att en av provdeltagarna var mer dominant och den andra mer passiv (Galaczi, 2008) (Exempel 11 och 12). Bedömarna var inte helt överens om hur asymmetrisk interaktion skulle påverka betyget, vilket även framkommit i tidigare studier (May, 2009, 2011). En del bedömare ansåg att den elev som tog mindre plats hjälptes av den mer pratsamme eleven medan andra tyckte att asymmetrin påverkade den passiva eleven negativt.

- (9) *She moves the discussion along using questions and she also adds constructive comments and valid points when responding to her partner. (positiv) /Sv*
- (10) *Takes the initiative to start and to continue conversation. (positiv) /GERS*

- (11) *She is helpful, a bit bossy though, dominates in interaction, explains on behalf of her counterpart, overpowers rather than collaborates with him to achieve a conversation. (blandad) /GERS*
- (12) *During the rest – he is repeatedly interrupted by the female student, who speaks too much. It is hard to hear his full range, since he does not “fight” her verbally, he lets her take over. (negativ). /Sv*

I kategorin *Production strategies* fanns det kommentarer om elevens användning av två sorters strategier – strategier för att rätta sitt eget språk och strategier för att lösa språkliga problem genom till exempel omformulering, förklaring och förtydliganden (Exempel 13).

- (13) *He tries to work out any problems that may arise in the conversation, he struggles with explaining how some students might feel when they are not receiving top grades in school and he finally manages to work it out in the end. (positive) /Sv*

Den sista kategorin som baseras på beskrivningen av kommunikativ kompetens i GERS är *Sociolinguistic appropriateness*. I GERS inbegriper denna komponent framför allt sociokulturella aspekter av språkanvändning, såsom “språkliga markörer i sociala relationer, artighetskonventioner, folkliga uttryck, skillnader i stilnivå, dialekt och accent” (Skolverket, 2009, s. 115). Det verkar som att det finns begränsade möjligheter för eleverna att visa upp sociokulturella aspekter av den språkliga förmågan i detta prov, och bara 1 % av kommentarerna kodades i denna kategori (Exempel 14).

- (14) *Använder ordet “crap” vilket inte hör hemma i sammanhanget – han ber dock om ursäkt för detta, så han är medveten om det. (blandad) /Sv*

De kodningskategorier som inte explicit gick att relatera till bedömningskriterierna var *Intelligibility*, *Task realisation* och

Other (se exempel i kodningsschemat i bilaga 2). Dessa tre kategorier utgjorde sammanlagt en relativt liten del av totalen (11 %). Kommentarer kodade som *Task realisation* utgjorde den största gruppen av de tre och innehöll kommentarer om hur eleverna lyckades följa instruktionerna, framförallt hur väl de lyckades sammanfatta den korta texten som de hade läst igenom som förberedelse. Kommentarer i kategorin *Intelligibility* handlade om hur svårt eller lätt det var för bedömaren att förstå elevens muntliga framställning. I många fall fanns det en överlapp mellan kategorin *Intelligibility* och kategorierna som handlade om fonologisk korrekthet och flyt, eftersom svårigheter med att förstå elevens uttalanden ofta grundade sig i problem med uttal eller brist på flyt och ledighet. Kategorin *Other* (1 %) var mycket liten och bestod av kommentarer som inte platsade i de övriga kategorierna.

Bland de kodade kommentarerna fanns även olika slags relativa jämförelser av elevernas prestationer, vilket även har uppmärksamats i tidigare studier om bedömning av parsamtal (Ang-Aw & Goh, 2011; May, 2011; Orr, 2002). Bedömarna gjorde jämförelser som handlade om likheter (Exempel 15), skillnader (Exempel 16) och om provdeltagarnas språkliga nivå (Exempel 17). I vissa jämförelser var elevernas individuella prestation inte helt urskiljbar då kommentaren handlade om paret som 'helhet' (Exempel 18) (se också May, 2011), vilket förstärker det faktum att samtalet är *co-constructed*.

- (15) *Both speakers gave the same impression: not terribly talkative, a bit shy perhaps, but positive towards each other and the texts. They didn't have much to say about the topics. / GERS*
- (16) *Vocabulary not quite as comprehensive as the male speaker's, also simpler. /GERS*
- (17) *She seems to me to be at about the same levels as her interlocutor. /GERS*
- (18) *The speakers help each other well here, they give and take, ask for clarifications, examples (positive) /Sv*

Den sista kodningskategorin, *Rater reflections*, omfattade bedömarens tankar och funderingar om olika aspekter, till exempel

hur styrkor och svagheter i prestationen vägs samman till ett helhetsbetyg (Exempel 19) och hur ett visst beteende kan tolkas (Exempel 20). Det fanns även reflektioner kring hur betyget påverkas – i både positiv och negativ riktning – av provdeltagarnas roller i samtalet (Exempel 21 och 22), vilket belyser frågan om ”interlocutor effects” i parsamtal.

- (19) *Interaction is high, range not so much, but fluent speaking and ok grammar takes this one to B2. /GERS*
- (20) *She does not contribute much to the conversation. She keeps asking “What do you think?” as she struggles to find something to say. We cannot be sure if it’s for lack of ideas or lack of language, but I’m inclined to think it’s the latter as they’re discussing a subject which should be quite relevant to their generation and interests. Still, it’s only my perception... /GERS*
- (21) *Jag tror att hon bidrar till att hennes partner får ett högre betyg än vad han har presterat tidigare för hon anpassar sitt språk och ställer bra frågor. /Sv*
- (22) *I felt that this speaker was somewhat disadvantaged due to a domineering partner. I would have liked to hear more. /Sv*

Relationen mellan kommentarer och betyg

Bedömarvariationen studerades slutligen genom en tentativ jämförelse mellan bedömarnas kommentarer och betyg. Bland annat jämfördes två sorters elevprestationer: två elevprestationer (3P och 6P) med relativt hög standardavvikelse och därmed högre grad av bedömarvariation, och en elevprestation (5F) med lägre standardavvikelse och därmed högre grad av bedömaröverensstämmelse. Resultaten (se bilaga 11 i Borger, 2014) visade att bedömare som satte lågt respektive högt betyg på samma elevprestation antingen uppmärksammade samma aspekter men värderade dem olika (alltså som positivt eller negativt), eller uppmärksammade delvis olika aspekter. I fallet med elevprestationen där bedömarna i högre grad var överens om betyget visade analysen att bedömarna generellt uppmärksammade samma aspekter och kommenterade dem på ett likartat sätt.

Diskussion och didaktiska implikationer

I studien som presenteras i denna artikel undersöktes bedömarvariation och bedömares beslutsprocesser i ett muntligt nationellt prov i engelska. Den deskriptiva statistiken och korrelationsanalysen för de 17 svenska engelsklärarnas bedömningar visar på relativt god samstämmighet, men med klart utrymme för förbättring. Bedömarprofiler med olika grad av stränghet identifierades, vilket är vanligt förekommande vid performance-prov. Resultaten från de kvantitativa analyserna sammanfaller väl med tidigare studier kring bedömning av muntliga prov i främmande/andraspråk, där ofta ett större antal bedömare ingår och mer sofistikerade statistiska analyser används (Bachman et al., 1995; Bonk & Ockey, 2003; Brown, 1995; Eckes, 2005; Lynch & McNamara, 1998; Yan, 2014).

En åtgärd för att öka interbedömarreliabilitet och minska bedömareffekter är att involvera flera bedömare i bedömningsprocessen (Henning, 1996), till exempel genom att arbeta med med- och sambedömning,⁵ då elevprestationer diskuteras i förhållande till kunskapskrav, elevexempel och övrigt bedömningsmaterial. Denna metod rekommenderas även av Skolverket som ett sätt att öka likvärdigheten. Enkäter som genomförs med lärare som bedömer de nationella proven i engelska i gymnasieskolan visar att med- och sambedömning används i större utsträckning vid uppsatsprovet än vid de muntliga delproven.⁶ Resultaten av denna studie pekar alltså på att med- och sambedömning är viktigt även i samband med det muntliga provet, där detta troligtvis är mer tidskrävande och kräver extra resurser. Om med- och sambedömning genomförs på ett systematiskt och organiserat sätt kan det också ses som en form av *bedömarträning* (Lumley & McNamara, 1995; Weigle, 1994). Målet med bedömarträning

⁵ Med- och sambedömning har något olika innebörd. Medbedömning innebär att två eller fler lärare oberoende av varandra gör en bedömning (och sedan diskuterar den), medan ”sambedömning innebär att lärare samarbetar om bedömning eller betygssättning, till exempel genom att bedöma elevens prestationer tillsammans eller genom att diskutera bedömningen” (Skolverket, 2013, s. 11).

⁶ Projektet Nationella Prov i Främmande Språk vid Göteborgs universitet redovisar resultat från lärarenkäterna på sin hemsida: <https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak> (hämtat 2021-02-10)

är att bedömarna ska tolka elevprestationer, kunskapskrav och bedömningsanvisningar på ett så likartat och enhetligt sätt som möjligt. Forskning om performance-prov visar att bedömarträning kan ha en positiv effekt på interbedömarreliabilitet, framför allt genom att bedömare som hör till ytterligheterna vad gäller stränghet/mildhet minskar (Davis, 2016). Bedömarträning har även visat sig ha en bra effekt på intra-bedömarreliabiliteten, det vill säga att bedömare blir bättre på att bedöma elevprestationer och använda bedömningskriterierna på ett konsekvent sätt.

I denna studie undersöktes även vilka aspekter som är framträdande för bedömare när de fattar beslut om betyg. Innehållsanalysen av bedömarens kommentarer visade att de tog hänsyn till en stor bredd av den kommunikativa språkkompetensen, vilket är i linje med beskrivningen i ämnesplanen. De lingvistiska och pragmatiska aspekterna samt elevernas interaktionsstrategier var mest framträdande. Däremot kommenterade bedömarna elevernas sociolingvistiska kompetens i mindre utsträckning, vilket kan ha att göra med att det aktuella provet inte specifikt möjliggör att visa upp sociokulturella aspekter av språkanvändning, såsom språkliga markörer i sociala relationer och artighetskonventioner. Liksom i tidigare studier utgjorde de lingvistiska aspekterna av elevernas kommunikativa förmåga den största gruppen av kommentarerna. Detta betyder dock inte nödvändigtvis att bedömarna lägger större vikt vid de lingvistiska delarna jämfört med övriga delar. Forskning pekar på att de lingvistiska aspekterna uppmärksammas i högre grad av bedömare eftersom de är lättare att ”kvantifiera” än andra aspekter av muntlig språkfärdighet, till exempel struktur och sammanhang (Fulcher, 2003). Bedömare bör alltså vara medvetna om detta och sträva efter att ta hänsyn till en så stor bredd av elevernas muntliga förmåga som möjligt i sin helhetsbedömning.

Resultaten visade också att bedömarna använde bedömningskriterierna i en mycket stor utsträckning. De kommentarer som inte hänvisar direkt till kriterierna utgjorde ca. 11 % av materialet. Dessa icke-kriterierelaterade aspekter var dock relevanta för bedömningen av provet även om de inte direkt beskrivs i kriterierna. Flera tidigare studier av bedömares beslutsprocesser i främmande/andraspråks muntliga prov visar att bedömare har en

tendens att väga in icke-kriterierelaterade aspekter i bedömningen, som ansträngning och intresse (se t.ex. Orr, 2002), vilket alltså inte var fallet i någon större utsträckning i denna studie.

Det fanns även många exempel i bedömarkommentarerna på hur eleverna använde interaktionsstrategier för att utveckla samtalet, till exempel genom turtagning, att lyssna aktivt och bygga vidare på partners samtalsämnen. Par- och gruppssamtal ger möjligheter för provdeltagare att visa upp sin *interaktionskompetens* (Kramsch, 2006), vilken kan ses som ytterligare en del av den kommunikativa kompetensen. Det finns dock svårigheter med att bedöma interaktionskompetens eftersom den är kontextberoende och skapas av provdeltagarna tillsammans i samtalet. Bedömarna kommenterade till exempel elevernas roll i samtalet i de fall då interaktionen var asymmetrisk. Att asymmetrisk interaktion är speciellt svår ur ett bedömningsperspektiv har även visats i tidigare studier (se till exempel May, 2011) och är alltså en fråga som kräver speciell uppmärksamhet, inte minst i bedömningsanvisningarna. En fördel i den svenska kontexten är att eleverna har fler chanser än det nationella provet att visa upp sin interaktionsförmåga, med olika samtalspartners, vilket ökar möjligheten att ge en så rättvisande bild som möjligt av elevens muntliga kommunikativa kompetens.

Ett sekundärt syfte med studien var att jämföra de nationella kunskapskraven och referensnivåerna i GERS genom att låta de deltagande europeiska bedömarna bedöma elevprestationerna från det nationella provet. Resultaten visade att de externa bedömarna i genomsnitt bedömde elevprestationerna på den nivå i GERS som provet avser mäta, dvs. B2.1. Det bör dock påpekas att detta är en liten empirisk jämförelse och att resultaten därmed är högst tentativa, men med tanke på att det finns få empiriska studier som sammanlänkar de svenska kursplanerna i främmande språk och GERS språknivåer är detta ett litet bidrag.

Slutligen visade analyserna av relationen mellan kommentarer och betyg två situationer som belyser bedömarvariation och bedömareffekter ytterligare. Dels kan bedömare uppmärksamma samma aspekter av en elevprestation men värdera dem olika, dels kan de uppmärksamma delvis olika aspekter i samma elevprestationer, och alltså basera sitt beslut på olika grunder. Ett sätt att förstärka

en gemensam syn på kvaliteter i elevprestationer och därmed bidra till att nå högre likvärdighet i bedömningen av performance-prov är som tidigare nämnts med- och sambedömning. I ett skolsystem där lärares bedömningar utgör en central del finns även ett stort behov av kompetensutveckling för att öka bedömarkompetensen – både för verksamma lärare och på lärarutbildningen.

Bilaga 1

Bedömningsfaktorer till den muntliga delen av det nationella provet för kurs Engelska 6 i gymnasieskolan*

Innehåll

- tydlighet
- fyllighet och variation
 - olika exempel och perspektiv
- sammanhang och struktur
- anpassning till syfte, mottagare, situation och genre

Språk och uttrycksförmåga

- kommunikativa strategier
 - för att utveckla och föra samtalet vidare
 - för att lösa språkliga problem genom t.ex. omformuleringar, förklaringar och förtydliganden
- flyt och ledighet
- omfång, variation, komplexitet, tydlighet och säkerhet
 - vokabulär, fraseologi och idiomatik
 - uttal och intonation
 - grammatiska strukturer
- anpassning till syfte, mottagare, situation och genre

*Faktorerna bygger på den kommunikativa språksyn som ligger till grund för ämnesplanen i engelska och moderna språk och ska ses som olika aspekter av kvaliteter i talat språk. De är avsedda att utgöra ett stöd i analysen vid en helhetsbedömning <https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak/prov-och-bedomningsstod-i-engelska/engelska-6-gymnasiet/nationellt-prov-i-engelska-6> (hämtat 2021-02-10)

Bilaga 2

Kodningsschema med exempel

Huvudkategorier	Underkategorier	Exempel
Accuracy	Grammatical accuracy	Hon gör en del grammatiska misstag (that has learn to handle, homeworks) (Sv)
	Phonological control	Intonation very affected by Swedish, but speaks with ease and clarity (Sv)
	Vocabulary control	Somewhat unidiomatic at times, e.g. on your spare time, homeworks (Sv)
Coherence	Coherence and cohesion	can use a limited number of cohesive devices (GERS)
	Flexibility to circumstances	Formal, well-adapted level of English mostly but also some (VERY) informal expressions (sucks, kind of) too (Sv)
	Topic development	she finds it difficult to develop her arguments and opinions (GERS)
Fluency	Fluency mentioned in general	She manages to put her message across all along, though she's clearly finding it hard to show consistent fluency (GERS)
	Hesitation and pauses	Some hesitations in his discourse (GERS)
	Speed of delivery fast or slow	He struggles to get a word in and when he does, he is too slow for his partner so she jumps in (GERS)
Intelligibility*		Difficult to understand at times – sounds tend to become muddled, inaccuracies (nothing (to?) fat lose), pronunciation errors (e.g. [jast] i st f [dzast]), struggles to form utterances. (GERS)

Kodningsschema med exempel (*Fortsatt*)

Huvudkategorier	Underkategorier	Exempel
Interaction	Co-operating strategies	Han bekräftar det partnern säger och ställer frågor vilket driver samtalet framåt (Sv)
	Turn-taking strategies	She takes her turn when appropriate (GERS)
	Has a passive role in discussion	Let's his partner take command too often and is not as involved in the discussions as he maybe could be (Sv)
	Manages discussion (usually pos.)	Actually, she controls discussion, asks the questions, asks him for clarification of what he says (GERS)
	Dominates discussion (usually neg.)	Eleven har dock en tendens att ta över samtalet och släpper inte in sin partner i samtalet (Sv)
Other*		Seems to be enjoying the conversation (Sv)
Production strategies	Monitoring and repair	but is generally good at self-correction (GERS)
	Compensating	och han använder strategier när han inte hittar orden, han förklarar t.ex. vad han menar (Sv)
Range	General linguistic range	Examples of variation in structure and vocab, but rather ordinary (Sv)
	Vocabulary range	Her vocabulary is quite varied and expressive (Sv)
	Ability to express viewpoints	Han motiverar också det han säger och ger exempel som belyser hans ståndpunkt (Sv)
Sociolinguistic appropriateness		Använder ordet "crap" vilket inte hör hemma i sammanhanget – han ber dock om ursäkt för detta, så han är medveten om det (Sv)

Huvudkategorier	Underkategorier	Exempel
Task realisation*	Completing and understanding task requirements	Does not fully get the statements in the instructions (Sv)
	Brief or extended contributions	...and his answers are short (GERS)
	Overall comments	A very competent speaker (Sv)
Rater reflections*	Rater reflection general	This conversation runs quite smoothly all the way (Sv)
	Rater reflection about rating decision	It's mostly because of the interaction that I want to award B2 (GERS)
	Matching of candidates – how candidates perform in relation to one another	I felt that this speaker was somewhat disadvantaged due to a domineering partner (Sv)

**Empirigrundade kategorier*

Referenser

- Ang-Aw, H. T., & Goh, C. C. M. (2011). Understanding discrepancies in rater judgement on national-level oral examination tasks. *RELC Journal*, 42, 31–51. <https://doi.org/10.1177/0033688210390226>
- Bachman, L. F., Lynch, B. K., & Mason, M. (1995). Investigating variability in tasks and rater judgements in a performance test of foreign language speaking. *Language Testing*, 12, 238–257. <https://doi.org/10.1177/026553229501200206>
- Bonk, W. J., & Ockey, G. J. (2003). A many-facet Rasch analysis of the second language group oral discussion task. *Language Testing*, 20, 89–110. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt2450a>

- Borger, L. (2014). *Looking beyond scores. A study of rater orientations and ratings of speaking* [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/38158>
- Borgström E., & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. *Språk & Stil*, 24, 133–165. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-42199>
- Brooks, L. (2009). Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language Testing*, 26, 341–366. <https://doi.org/10.1177/0265532209104666>
- Brown, A. (1995). The effect of rater variables in the development of an occupation-specific language performance test. *Language Testing*, 12, 1–15. <https://doi.org/10.1177/026553229501200101>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – A manual*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2d>
- Davis, L. (2016). The influence of training and experience on rater performance in scoring spoken language. *Language Testing*, 33, 117–135. <https://doi.org/10.1177/0265532215582282>
- Eckes, T. (2005). Examining rater effects in TestDaF writing and speaking performance assessments: A many-facet Rasch analysis. *Language Assessment Quarterly*, 2, 197–221. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0203_2
- Eckes, T. (2009). On common ground? How raters perceive scoring criteria in oral proficiency testing. I A. Brown & K. Hill (Red.), *Tasks and Criteria in Performance Assessment: Proceedings of the 28th Language Testing Research Colloquium* (s. 43–73). Peter Lang.
- Erickson, G. (2009). *Nationella prov i engelska – en studie av bedömar-samstämmighet*. Göteborgs universitet. <https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak/rapporter-och-skrifter#Studie-av-bed%C3%B6marsamst%C3%A4mmighet-i-engelska-%C3%A5k-9>

- French, A. (1999). *Study of qualitative differences between CPE individual and paired test formats* (Internal UCLES EFL report). University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- Foot, M. C. (1999). Relaxing in pairs. *ELT Journal*, 53, 36–41. <https://doi.org/10.1093/elt/53.1.36>
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Longman.
- Galaczi, E. D. (2008). Peer–peer interaction in a speaking test: The case of the *First Certificate in English* Examination. *Language Assessment Quarterly*, 5, 89–119. <https://doi.org/10.1080/15434300801934702>
- Galaczi, E. D. (2013). Content analysis. I A. J. Kunnan (Red.), *The Companion to Language Assessment* (Vol. 3, s. 1325–1339). Wiley-Black.
- Galaczi, E. D. (2014). Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking tests? *Applied Linguistics*, 35, 553–574. <https://doi.org/10.1093/applin/amto17>
- Green, A. (1998). *Verbal protocol analysis in language testing research: A handbook*. Cambridge University Press.
- Gustafsson, J.-E., & Erickson, G. (2013). To trust or not to trust?—teacher marking versus external marking of national tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 69–87. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9158-x>
- Henning, G. (1996). Accounting for nonsystematic error in performance ratings. *Language Testing*, 13, 53–61. <https://doi.org/10.1177/026553229601300104>
- Kormos, J. (1999). Simulating conversations in oral-proficiency assessment: A conversation analysis of role plays and non-scripted interviews in language exams. *Language Testing*, 16, 163–188. <https://doi.org/10.1177/026553229901600203>
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90, 249–252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Lazaraton, A., & Davis, L. (2008). A microanalytic perspective on discourse, proficiency, and identity in paired oral assessment.

- Language Assessment Quarterly*, 5, 313–335. <https://doi.org/10.1080/15434300802457513>
- Lumley, T., & McNamara, T. F. (1995). Rater characteristics and rater bias: Implications for training. *Language Testing*, 12, 54–71. <https://doi.org/10.1177/026553229501200104>
- Lynch, B. K., & McNamara, T. F. (1998). Using G-theory and Many-facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of immigrants. *Language Testing*, 15, 158–180. <https://doi.org/10.1177/026553229801500202>
- Magnan, S. (1988). Grammar and the ACTFL oral proficiency interview: Discussion and data. *The Modern Language Journal*, 72, 266–276. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04187.x>
- May, L. (2009). Co-constructed interaction in a paired speaking test: The rater's perspective. *Language Testing*, 26, 397–421. <https://doi.org/10.1177/0265532209104668>
- May, L. (2011). Interactional competence in a paired speaking test: Features salient to raters. *Language Assessment Quarterly*, 8, 127–145. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565845>
- McNamara, T. F. (1990). Item Response Theory and the validation of an ESP test for health professionals. *Language Testing*, 7, 52–76. <https://doi.org/10.1177/026553229000700105>
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring Second Language Performance*. Longman.
- McNamara, T. F. (1997). 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics*, 18, 446–466. <https://doi.org/10.1093/applin/18.4.446>
- Meiron, B. E. (1998). *Rating oral proficiency tests: A triangulated study of rater thought processes*. (Unpublished master's thesis). California State University Los Angeles, Los Angeles, CA.
- Nakatsuhara, F. (2013). *The co-construction of conversation in group oral tests*. Peter Lang.
- Norton, J. (2005). The paired format in the Cambridge Speaking Tests. *ELT Journal*, 59, 287–297. <https://doi.org/10.1093/elt/ccio57>
- Orr, M. (2002). The FCE Speaking test: Using rater reports to help interpret test scores. *System*, 30, 143–154. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00002-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00002-7)

- O'Sullivan, B. (2002). Learner acquaintanceship and oral proficiency test pair-task performance. *Language Testing*, 19, 277–295. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt2050a>
- Skolinspektionen. (2017). *Bedömningsprocessernas betydelse för likvärdigheten: Ombedömning av nationella prov 2016. Redovisning av regeringsuppdrag*. Dnr U2014/7535/GV. https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/redovisning-av-regeringsuppdrag/2017/ombedomning_nationellaprov_omg8_slutgiltig.pdf
- Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: Lärande, undervisning och bedömning*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2009/gemensam-europeisk-referensram-for-sprak-larande-undervisning-och-bedomning?id=2144>
- Skolverket. (2011a). *Skolverkets kommentarmaterial till ämnesplanen i engelska*. https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28916/1536831518394/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_engelska.pdf
- Skolverket. (2011b). *Ämne – Engelska*. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjssp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENG%26courseCode%3DENGENG05%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_ENGENG05
- Skolverket. (2013). *Sambedömning i skolan – exempel och forskning*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2014/sambedomning-i-skolan>
- Skolverket. (2019). *Nationella prov*. Hämtad 2019-03-07 från <https://www.skolverket.se/a-o/landningssidor-a-o/nationella-prov>
- Weigle, S. C. (1994). Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing*, 11, 197–223. <https://doi.org/10.1177/026553229401100206>
- Yan, X. (2014). An examination of rater performance on a local oral English proficiency test: A mixed-methods approach. *Language Testing*, 31, 501–527. <https://doi.org/10.1177/0265532214536171>

7. Hur betygsätts muntlig språkfärdighet i engelska? En studie av lärares resonemang kring bedömning av det nationella provet för årskurs 9

Maria Frisch

Inledning

- Vad sätter vi på tjejens prestation, då? Jag...
- Du nämnde E.
- Ja.
- Jag hade C, men nedre skiktet då. För jag tyckte att hon var så pass kommunikativ, faktiskt.
- Jag tänkte i början att det var ett E och sedan så gick det upp till D.
- Ja. Ja, så gjorde jag med.
- Ah, ja, då kommer jag och sträcker ut mig ännu mer. Jag har varit uppe på C, fast övre.
- Oj, oj!

Så kan det initialt låta, när lärare från olika skolor och kontexter träffas och tillsammans diskuterar bedömning av ett inspelat elevsamtal från de nationella proven i engelska. Erfarenheterna varierar beroende på det lokala sammanhanget. Det kan leda till att lärare bedömer relativt, dvs. rangordnar utifrån egen erfarenhet av den aktuella elevgruppen istället för i förhållande till kunskapskrav och bedömningsfaktorer.

Hur du refererar till det här kapitlet:

Frisch, M. (2021). Hur betygsätts muntlig språkfärdighet i engelska? En studie av lärares resonemang kring bedömning av det nationella provet för årskurs 9. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 157–175). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.h>. License: CC-BY 4.0.

För att stödja lärares bedömning finns ett omfattande lärarmaterial som levereras tillsammans med proven. Syftet med de nationella proven är att bidra till en rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning i hela landet. För att detta syfte ska uppnås krävs att lärare ges möjlighet och tid att följa provens bedömningsanvisningar. Om inte nationella prov används för kalibrering vid bedömningen, kan likvärdigheten i bedömning av proven stå på spel.

Betyg är idag, förutom att vara ett kvitto på den enskilda elevens kunskaper, ett sätt att utvärdera hur lärare och skolor, kommuner och nationer lyckas i sina utbildningsuppdrag. Betygen har kommit att spela en allt viktigare roll i den allmänna debatten om skolan. I Sverige har denna debatt intensifierats ytterligare av delvis sjunkande resultat i internationella jämförelser som PISA, TIMSS och PIRLS samt av diskussioner om den ökande segregationen i samhället och skolan (se t ex Skolverket, 2018; Östh et al., 2013). Bedömnings- och betygs likvärdighet har ifrågasatts och undersökts (se t ex Skolinspektionen, 2013, 2018; Skolverket, 2019). Ofta har lärare gjorts ansvariga för bristande likvärdighet och därmed har pressen på den enskilde läraren ökat (Mickwitz, 2011, 2015).

För att motverka de sjunkande resultaten och den bristande likvärdigheten har en rad förändringar genomförts under de senaste tio åren. Nya läroplaner med nya kursplaner och en ny betygsskala introducerades 2011 i avsikt att stärka kunskapsuppdraget och tydliggöra utbildningsmålen. Vidare har antalet nationella prov utökats och Skolverket har publicerat kommentarmaterial, bedömningsstöd och bedömarträning i olika ämnen för att ytterligare bistå lärare och främja en likvärdig tolkning av styrdokumentet (skolverket.se).

En fråga som kan ställas är om detta har påverkat lärares bedömningsarbete. För att närmare granska ett antal lärares arbete med bedömning och betygssättning undersöktes i den här beskrivna studien hur den muntliga språkfärdigheten i ämnet engelska prövas och bedöms i det nationella provet för årskurs 9 i grundskolan. Undersökningen gjordes i nära anslutning till införandet av den nya läroplanen, *Lgr 11* med tillhörande kursplaner. Det inledande citatet i texten återger ett utdrag ur ett samtal mellan informanter i studien.

Hur lärare uppfattar att muntlig språkfärdighet beskrivs och definieras i styrdokumentet och hur skrivningarna i dessa dokument påverkar deras praktik när det gäller bedömning och betyg-sättning var ämnet för studien. Forskningsfrågorna löd:

1. Hur organiserar, bedömer och betygsätter lärare den muntliga språkfärdigheten i det nationella provet i engelska?
2. Hur uppfattar lärare muntlig språkfärdighet?
3. Vad påverkar lärares bedömning av muntlig språkfärdighet?

Det muntliga delprovet

Det nationella provet i engelska för årskurs 9 innehåller tre delprov, där delprov A utgör den muntliga delen. I detta delprov visar eleverna prov på muntlig produktion och muntlig interaktion genom att samtala med varandra. I enlighet med instruktionerna till provet delas eleverna in i par som kan förväntas fungera väl tillsammans. En lärare sitter med vid samtalet och fungerar som provledare, dvs. ger instruktioner och stödjer eleverna vid behov. Provledarens roll vid genomförandet är viktig, även om hen bör hålla sig i bakgrunden; stöd ska ges så att var och en får chans att visa så mycket som möjligt av sin förmåga.

I förberedelser inför provtillfället ingår, enligt lärarinformationen, att läraren sätter sig in i prov- och bedömningsunderlaget. Elevmaterialet såväl som inspelade exempelsamtal med tillhörande bedömningskommentarer bör studeras.

Inspelning av provsamtalen rekommenderas starkt i provens lärarinformation. Utifrån likvärdighetsaspekter och för att lärare i efterhand ska kunna kontrollera eller göra sin bedömning är detta viktigt. Inspelningen möjliggör också samråd med kollegor om bedömningen även av de muntliga elevprestationerna.

Muntlighet och bedömning

Att tala och interagera på ett främmande språk kräver planering, tänkande, återkallande från minnet vad man lärt, anpassning till talsituation och samtalspartner samtidigt som man formulerar och till slut verbalt yttrar vad man har för avsikt att säga. Detta är en komplicerad process. "Learners must simultaneously attend

to content, morphosyntax and lexis, discourse and information structuring, and the sound system and prosody, as well as appropriate register and pragmalinguistic features” (Hinkel, 2006, p. 114). Dessa krav gör att talat språk tenderar att ha en vagare och mer allmän vokabulär och en enklare grammatisk struktur än skrivet språk (Luoma, 2004).

Vidare handlar muntlig språkfärdighet om att kommunicera med en eller flera samtalspartner. Att endast föra mer eller mindre parallella monologer i ett samtal anses inte visa prov på kommunikativ förmåga. Galaczi (2008) visar i en studie hur deltagarna i en dialog kan komma att gestalta samtalet på olika sätt. De fyra möjligheter som anges är följande:

- att tala parallellt med varandra utan att utbyta så mycket information
- att jämlikt utbyta åsikter och idéer
- att föra ett asymmetriskt samtal, där den ena parten dominerar och styr interaktionen
- att under samtalets gång växla mellan de olika formerna av samtal

Interaktionen med samtalspartnern är således också en del av den kommunikativa förmågan.

Att pröva talat språk innebär flera olika svårigheter. Den metod som här undersöks och som används i de nationella proven utgår från ett så kallat *performance test*, eller autentiskt prov, där eleverna samtalar med varandra i en så naturlig samtalsituation som möjligt. Tidigare forskning har visat att samtalsparterna i sådana dialoger eller gruppsamtal påverkar varandra på olika sätt, vilket därmed inverkar på de individuella talprestationerna (Brown, 2003; Davis, 2009). Elevers personliga läggning, om de till exempel är extroverta och självsäkra eller inte, har visat sig spela roll både för den egna prestationen och för det gemensamt uppbyggda samtalet (Nakatsuhara, 2011; Ockey, 2009). Hur väl eleverna känner varandra kan naturligtvis också vara av betydelse (Ikeda, 1998). Även samtalsparternas respektive färdighetsnivå påverkar det gemensamma samtalet (Gan, 2010). Tidigare forskning har också visat att bedömare av dessa skäl ibland finner det svårt att

fastställa vem som presterat vad i de gemensamt konstruerade konversationerna (Brooks, 2009).

Komplexiteten i bedömning av muntlig språkfärdighet ger i sig alltså upphov till möjliga skillnader i betygsättningen (Brown, 2000). Skillnader finns även mellan olika bedömare, med olika sätt att tänka, agera och självständigt fatta beslut (Borg, 2003). Provinstruktioner och bedömningskriterier tolkas olika av olika individer och ger variation i bedömningen (Brown et al., 2005; Orr, 2002). Forskning har visat att mer erfarna bedömare ibland tenderar att fokusera på ett mindre antal bedömningsfaktorer, ofta holistiska och intuitiva, och inte alltid på samtliga föreskrivna faktorer (Bejar, 2012; Joe, Harmes & Dickerson, 2011). En lärares individuella pedagogiska grundsyn och syn på undervisningsämnet påverkar också såväl undervisning, bedömning som betygsättning (Black & Wiliam, 1998; McMillan, 2003).

En annan faktor som påverkar lärares bedömning är det lärarkollektiv som bedömaren är en del av. Denna *community* kan vara utvecklande och stärkande (Davison, 2004; Wiliam, 2007) eller hindrande och begränsande, till exempel så att den ger upphov till grupptänkande, *group think* (Hargreaves, 1994) eller verka för att bevara lokalt etablerade tolkningar och traditioner.

I fallet med de svenska nationella proven finns bedömaren ofta med som provledare vid själva provtillfället. Om provledaren inte bara instruerar eleverna initialt, utan också eventuellt behöver stödja dem under samtalet, kan detta skapa osäkerhet kring graden av extern inblandning i provsamtalet och därmed påverka förutsättningar för en likvärdig bedömning (Sandlund & Sundqvist, 2011).

Med ovan nämnda aspekter som bakgrund har i den här beskrivna studien undersökts hur tolv lärare provat och bedömt muntlig språkfärdighet. I studien undersöktes också hur en form av sambedömning kan påverka lärares betygsättning av elevsamtal.¹

¹ Den form för så kallad sambedömning som användes var den som rekommenderades i Lärarinformationen till det nationella provet i engelska våren 2013, dvs. lärarna diskuterade sina bedömningar av elevprestationerna i relation till bedömningsanvisningarna.

Metod

För att besvara forskningsfrågorna intervjuades tolv lärare med erfarenhet av och särskilt intresse för bedömning. Lärarna var mellan 30 och 60 år gamla, hade arbetat som lärare mellan 5 och 25 år och kom från olika typer av skolor i två olika geografiska regioner i Sverige. Både kommunala skolor och fristående skolor var representerade. För att nå lärare på skolor av olika storlek, med olika typer av huvudmän och med olika elevunderlag togs kontakt med ett stort antal rektorer. Efter en mängd förfrågningar anmälde sig slutligen tolv lärare från åtta olika skolor i fyra kommuner, relativt jämt fördelade över olika typer av skolor, att delta i studien. Deltagandet i studien bygger således på så kallad självselektion.

Samtliga tolv lärare deltog i en första intervju. Sex av dem deltog därefter i ett sambedömningsmöte med efterföljande gruppdiskussion. Vid detta tillfälle lyssnade deltagarna på två inspelade elevsamtal och bedömde dem individuellt. Efter den individuella bedömningen diskuterade lärarna resultaten av sina bedömningar med varandra. Samtliga intervjuer och gruppdiskussioner spelades in, transkriberades och analyserades.

Intervjuerna gjordes i ett semi-strukturerat format, vilket innebär tydliga frågor, men med utrymme för spontana följdfrågor och kommentarer. Då intervjuer i sig innebär en relation mellan intervjuare och informant, gällde det för intervjuaren, som själv var en erfaren språklärare, att se till att hen inte lade in sina egna uppfattningar i frågorna eller läste in sina egna idéer i intervju svaren. Analyserna gjordes därefter enligt Spradleys (1979) etnografiska metod för analys av intervjuer. Detta innebär ett sökande efter mönster och teman som visar på den individuella grundsyn som informanterna ger uttryck för i sina uttalanden.

Resultat

Forskningsfråga 1. Hur organiserar, bedömer och betygsätter de intervjuade lärarna den muntliga språkfärdigheten i det nationella provet i engelska?

När det gäller den första forskningsfrågan, om lärares arbete med den muntliga delen av det nationella provet, gav intervju svaren

vid handen att de deltagande lärarna, trots olika lång tid i yrket, var väl bekanta med provet och att de organiserat, genomfört och bedömt det under flera år. Den muntliga delen av provet i engelska har funnits sedan 1998 och har haft ett liknande format över åren. Anpassningar till gällande kursplan och läroplan har dock gjorts kontinuerligt.

Lärarna i studien menade att den muntliga delen av det nationella provet är ett bra delprov med utmärkta instruktioner och bedömningsexempel. De följde en rutin för genomförandet av provet som fanns på den egna skolan och uttryckte att den fungerade relativt väl. De upplevde att den lokala rutinen i stort sett följde anvisningarna och att de kunde påverka den till viss del. Däremot ansåg de inte att de hade tillräckligt med tid för att vara två bedömare vid provtillfället eller för att be en eller flera kollegor sambedöma samtliga inspelade samtal i efterhand. Hälften av deltagarna uppgav att de spelat in elevsamtalen. Två av dem lyssnade rutinmässigt på alla samtal en andra gång, via inspelningen de gjort, innan de slutgiltigt betygsatte elevprestationerna. Sex av de deltagande lärarna lyssnade endast en gång, vid själva provtillfället, på de samtal de bedömde.

Lärarna i studien visade stor medvetenhet om komplexiteten i att bedöma den mångfacetterade muntliga språkfärdigheten. De var väl förtrogna med det komplicerade samspelet mellan två personer som samtalar och deras inbördes påverkan på varandras prestationer, liksom på den gemensamma prestationen. De gav uttryck för att de funderar mycket över hur de kan skapa optimala provsituationer för eleverna, där de tar hänsyn till de olika elevernas språkliga nivå, deras sociala kompetens och personliga läggning samt provuppgifternas natur och svårighetsgrad.

Lärarens inblandning i samtalet, som provledare och därmed instruktör och inspiratör, diskuterades också. Att stödja, men inte störa elever som är för passiva under samtalet så att de deltar mer aktivt ansågs vara en svår avvägningsfråga.

Alla lärarna i studien bedömde sina egna elevers prestationer på de muntliga proven. Endast en av tolv hade en medbedömare med vid samtalet. Ingen annan hade medbedömare eller sambedömare till alla samtal, men samtliga hade kollegor med vilka de kunde diskutera svårare fall. Detta kan jämföras med situationen

för de skriftliga delarna av provet: Enligt egen utsägo sambedömde och diskuterade 11 av 12 av de deltagande lärarna de skriftliga delarna. (Denna stora skillnad mellan bedömning av det muntliga respektive skriftliga delprovet bekräftas av statistik från de lärarenkäter som medföljer de nationella proven och som finns tillgängliga på provprojektets hemsida vid Göteborgs universitet.²)

Samtliga informanter menade att de först gjorde en holistisk bedömning av elevernas prestationer i samtalen och sedan gick in på de olika bedömningsfaktorerna för att stämma av att allt fanns med på rätt nivå. Två av informanterna gjorde den analytiska bedömningen efteråt, när de lyssnade på de inspelade samtalen, övriga menade att de gjorde båda bedömningarna under tiden som samtalet pågick.

Lärarna i studien genomförde och organiserade det muntliga delprovet i stort sett enligt anvisningarna. De var väl insatta i bedömningens komplexitet. Aspekter som olika färdighetsnivåer och elevers olika personliga egenskaper och hur de påverkar testresultaten ansåg informanterna var av betydelse, varför de tog sig tid att gruppera eleverna på bästa möjliga sätt. Övriga förberedelser prioriterades dock inte. Detta ledde till att en del av informanterna inte lyssnat på de bedömda elevexemplen i provmaterialet inför provperioden eller tagit del av bedömningen av dem. Gemensamma betygsdiskussioner eller medbedömning av de muntliga prestationerna prioriterades generellt inte, enligt lärarna. Hälften av deltagarna i undersökningen spelade inte in elevernas samtal under den aktuella provperioden, vilket omöjliggjorde medbedömning eller sambedömning³ av dessa samtal. Brister i förberedelse inför bedömningen av samtalen och uteblivna kollegiala bedömningsdiskussioner kan potentiellt ge upphov till onödiga variationer i bedömning lärare emellan.

Forskningsfråga 2. Hur uppfattar lärarna i studien muntlig språkfärdighet?

² <https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak/prov-och-bedomningsstod-i-engelska/engelska-arskurs-7-9/nationellt-prov-i-engelska-for-arskurs-9#Resultat>

³ Medbedömning avser en annan persons bedömning, som i efterskott jämförs med lärarens bedömning; sambedömning innebär att lärare tillsammans diskuterar sig fram till bedömningen.

När lärarna i studien definierade muntlig språkfärdighet, använde de till stor del samma formuleringar som återfinns i läroplan och kursplan. På en direkt fråga om de nya styrdokumentet⁴ menade samtliga deltagare att de arbetat aktivt med att sätta sig in i dem i god tid före införandet och att de därför kände sig förtrogna med dem. Alla hade tillsammans med kollegor på den egna skolan och i vissa fall även med kollegor från andra skolor, beretts möjlighet att läsa in sig på och diskutera läroplanen, *Lgr11*. Samtidigt ansåg samtliga att det finns tolkningsutrymme i dokumenten, speciellt när det gäller kunskapskraven, vilka ansågs allmänt hållna. Det nationella provet menade man dock ger god vägledning i tolkningen.⁵

Vid en närmare analys av informanternas svar på frågor om muntlig språkfärdighet, om kunskapskraven såväl som om undervisning och lärande i muntlig kommunikation, syns skillnader i den individuella pedagogiska grundsynen. En del av lärarna tenderade att lägga mer vikt vid elevens förmåga att hålla ett samtal igång genom ett utbyte av åsikter och fraser i dialogform. Andra fokuserade mer på elevens förmåga att förmedla ett innehåll i form av egna idéer eller åsikter så att motparten förstår. Ytterligare en grupp lärare menade att ett rikt ordförråd och språklig korrekthet borgar för att kommunikationen verkligen går fram på rätt sätt. De deltagande lärarna kunde delas in i en grupp som fäste större vikt vid själva *interaktionen*, en grupp som fäste större avseende vid *innehållet* som förmedlas i interaktionen och en tredje grupp som hade större fokus på den *språkliga korrektheten*. Dessa variationer i uppfattning om muntlig språkfärdighet ledde även till att informanterna delvis tolkade skrivningarna i styrdokumentet olika och i enlighet med den egna individuella grundsynen.

Variationerna i uppfattning kom till uttryck i de bedömningar informanterna gjorde av två inspelade elevexempel. I diskussionerna efter bedömningarna betonades olika aspekter av elevprestationerna och skilda sätt att bedöma och betygsätta dem. Här kan man till viss del se de olika individernas språksyn i värderingen av elevernas prestationer i samtalen.

⁴ Intervjuerna genomfördes under våren 2013, då *Lgr11* och en ny betygs-skala nyligen börjat gälla.

⁵ Att stödja tolkningen av styrdokumentet var vid den här tiden, 2013, ett av de nationella provens syften.

De vid tidpunkten för intervjuerna nya styrdokumentens formuleringar genomsyrade lärarnas beskrivningar av muntlig språkfärdighet. Det tyder på att de nya styrdokumenterna vid den här tiden var välkända och delvis implementerade samt att de deltagande lärarna hade eller höll på att inkorporera dem i sin praxis. Det torde även betyda att lärarna accepterat de nya styrdokumenterna och fann målbeskrivningarna och kravnivåerna för ämnet adekvata. Variationerna i språksyn och därmed tolkning av styrdokumenterna berodde således inte på ett avståndstagande från de skrivningar som finns i läroplan och kursplan, utan på individuella skillnader i uppfattning om muntlig språkfärdighet. Lärarna efterlyste gemensamma bedömningssamtal för att nå större samsyn. Denna samsyn gällde inte bara det muntliga delprovets bedömningsanvisningar, utan de intervjuade lärarna påpekade att det krävs en samsyn när det gäller läroplanen generellt och i detta sammanhang kursplanen i engelska speciellt, med syften, centralt innehåll och kunskapskrav. De efterlyste fler samtal runt tolkningen av styrdokumenterna på den egna skolan, men var även angelägna om att föra samtal med lärare från andra skolor.

Forskningsfråga 3. Vad påverkar lärarnas bedömning av muntlig språkfärdighet?

Vad som påverkar en lärares prioriteringar och beslut är naturligtvis en mångfacetterad och komplex fråga. När lärarna i studien själva talade om vad de anser påverkar deras och andras bedömningar uppehöll de sig vid det tolkningsutrymme som finns i styrdokumenterna. De talade om olika bedömningskulturer bland lärare på olika skolor och de talade om de elevgrupper de själva möter. De menade vidare att man blir en bättre och säkrare bedömare och betygsättare med längre erfarenhet. Tid, eller snarare brist på tid, att förbereda, diskutera med kollegor och lyssna på exempelsamtalen påverkar också bedömningen, ansåg informanterna.

I lärarnas egna utsagor kan man skönja ett antal ramfaktorer som påverkar deras arbete med bedömning och betygsättning av elevers prestationer. Styrdokument, resurser, tid och elevgruppen är klassiska ramar inom vilka skolans arbete gestaltas (Lundgren, 1972). Emellertid kan man här även tala om att en lokal tradition på den enskilda skolan bidrar till en viss bedömningskultur

och således enligt lärarna utgör ytterligare en ramfaktor som påverkar bedömning.

En samsyn lärare emellan torde vara en förutsättning för likvärdig bedömning av elevers prestationer. Denna samsyn behöver, som flera lärare påpekade i intervjuerna, ske i flera led; styrdokumentet (*the intended curriculum*) behöver tolkas för planering av undervisning och urval av övningar och uppgifter (*the implemented curriculum*), elevprestationerna i provet behöver värderas och tolkas mot kunskapskrav och bedömningsanvisningar och där efter vägas samman för ett summativt betyg på elevens kunskaper (*the attained curriculum*) (Van den Akker, 2003; Allal, 2013). Dessa tolkningar görs inom vissa ramar, som de resurser lärare har till sitt förfogande, de elevgrupper de möter i sin vardag samt den tid de rent objektivt har för sitt uppdrag (Lundgren, 1972). Den lokala kulturen på skolan är ytterligare en ram (Gustafsson, 1999), som påverkar lärare i deras tolkningar och prioriteringar i det dagliga arbetet med planering, undervisning och bedömning, vilket lärarna i den här studien själva tog upp i intervjuerna.

Lärarnas olika individuella uppfattningar av muntlig språkfärdighet i engelska speglas i deras definitioner av färdigheten och i hur de uppfattade skrivningarna i styrdokumentet, och utgjorde ytterligare en påverkan på bedömningen. Samtliga aspekter som informanterna tog upp; interaktionen, innehållet i samtalet och språkriktigheten, finns med i kursplanen och som bedömningsfaktorer i anvisningarna till den muntliga delen av provet. Någon inbördes rangordning mellan dem finns inte i styrdokument eller bedömningsanvisningar, vilket gjorde det möjligt för de individuella bedömnarna att vikta dem olika, trots att de använde formuleringar och begrepp direkt ur dokumentet. Detta visar att det finns rum för de här beskrivna individuella tolkningarna utifrån individernas egna uppfattningar, eftersom de olika aspekterna inte utesluter varandra. De olika preferenserna är möjliga inom styrdokumentets gränser.⁶

⁶ Detta tolkningsutrymme kan upplevas både som en tillgång och ett problem. På vilket sätt stärks bedömarkompetensen och likvärdigheten i bedömningen på bästa sätt? Diskussionen om detta har intensifierats efter det att den här aktuella studien genomfördes och har bland annat resulterat i

I diskussionerna i de grupper som bedömde två elevexempel kom samma variation i uppfattning om muntlig språkfärdighet till uttryck. Lärarna tog fasta på olika aspekter av samtalen, värderade dem olika, men endast i ett fall skiljde sig betygssättningen av elevprestationer mellan de två grupperna. Den subjektivitet som är en del av komplexa, kvalitativa bedömningar blev tydlig.

Lärarna i studien var medvetna om variationen i bedömning och menade att en del av skillnaderna kunde bero på det faktum att de var en del av ett lärarkollektiv, dvs. att de påverkades av den tradition som etablerats bland kollegorna på den lokala skolan. De identifierade sig med den egna skolan och kollegorna och blev själva en del av en lokal praxis, som eventuellt skiljer sig från praxis på andra skolor. Denna skolkultur kan påverka såväl undervisning som bedömning, men även hur den tid som finns till förfogande utnyttjas.

När lärarna reflekterade över sin egen bedömarkarriär, menade de att erfarenheten, att ha gjort proven många gånger och att ha bedömt många elevers muntliga språkfärdighet, ger viss säkerhet och större kompetens i bedömningen, något som också visats i andra studier (Forsberg & Wermke, 2012; Borgström & Ledin, 2014). Att diskutera med kollegor, både på den egna skolan och på andra skolor, är ytterligare en faktor som påverkar bedömarkompetensen positivt, enligt deltagarna i studien. Studier har också visat att bedömaröverensstämningen ökar, när lärare ges möjlighet att samverka kring bedömning (Erickson, 2009; Skolverket, 2009, 2014; Skolinspektionen, 2018).

Sammanfattande slutsatser

Sammanfattningsvis bör påpekas att lärarna i den här aktuella studien själva valde att medverka och var erfarna och intresserade bedömare av muntlig språkfärdighet. Detta gör att resultaten måste tolkas med försiktighet och inte med någon självklarhet kan betraktas som representativa för hela gruppen lärare i engelska.

De nationella proven genomfördes av lärarna i studien i stort sett enligt de anvisningar som medföljer proven. Här tycks inga

att Skolverket (2018) publicerade Allmänna råd, i vilka den likvärdighetsbefrämjande aspekten betonas.

stora skillnader i de förutsättningar som gavs eleverna i provsituationen ha förelegat. Men lärarna ansåg inte att de haft möjlighet att förbereda och efterarbeta proven helt i enlighet med anvisningarna på grund av tidsbrist.

Deltagarna i studien beskrev muntlig språkfärdighet med ord och begrepp från styrdokumentet, med tyngdpunkten på tre olika aspekter: innehåll, interaktion och språkriktighet. Deras uppfattning om muntlig språkfärdighet skilde sig åt men låg inom det tolkningsutrymme som styrdokumentet ger. Lärarna menade själva att de påverkades av de elevgrupper de mötte, av de tidsramar de hade samt av de bedömningstraditioner som fanns på den egna lokala skolan när de bedömde elevers prestationer på de muntliga delproven.

En faktor som vid många tillfällen togs upp av deltagarna var bristen på tid. De menade att de behövde mer tid för förberedelse av proven, för att bättre sätta sig in i bedömningsexemplen. Även tid för medbedömning efterlystes – antingen genom att två bedömare gemensamt genomför provet eller genom att medbedömare i efterhand lyssnar på inspelningar av elevprestationer. Tid för sambedömning och diskussioner om bedömning rent allmänt önskades också. Deltagarna tycktes mena att det låg utanför de egna möjligheterna att prioritera dessa aktiviteter inom de ramar de hade. De ansåg att endast skolledning eller huvudman kan göra denna prioritering. Även diskussioner mellan olika skolor skulle kunna möjliggöras och organiseras av skolledningar och huvudmän.

Didaktiska reflektioner och implikationer

Lärarna i studien efterlyste mer tid till förberedelse och bedömning av den muntliga delen av det nationella provet. Vid undersökningstillfället hade det nationella provet för första gången anpassats efter *Lgr11*. Trots detta hade inte samtliga informanter i studien haft möjlighet att lyssna igenom samtliga elevexempel inför provtillfället. En årlig ”kalibrering” med kommenterade elevexempel och bedömningsanvisningar är en möjlighet att minska individuella skillnader i bedömningspraxis och att stödja likvärdigheten. Eventuellt har utrymmet för dessa förberedelser ökat något, i och med att den muntliga delen av det nationella

provet i engelska sedan läsåret 2015/2016 förlagts till höstterminen, medan övriga delar fortsatt genomförs på vårterminen.

Den av de tolv lärarna i studien som hade möjligheten att ha ytterligare en bedömare med under provgenomförandet, var i sin tur bedömare tillsammans med en annan lärare vid provtillfällena där elever som hen inte undervisade deltog. Denna typ av medbedömning är ett sätt att stödja samsynen i bedömningen på skolnivå. Detta kan dock inte avhjälpa skillnader i bedömning av muntlig språkfärdighet skolor emellan.

Bedömningsdiskussionerna på den enskilda skolan behöver, enligt lärarna i den här studien, intensifieras. Medvetenheten om olikheter i uppfattningen om den muntliga språkfärdigheten individer emellan fanns hos de deltagande. De önskade därför diskutera mera för att belysa olikheter och minimera variationen i den slutgiltiga betygssättningen. Diskussioner och kollegialt lärande på skolor, men även i övergripande sammanhang skolor emellan, ger förutsättningar för att skapa en större bedömargemenskap, vilket i sin tur kan bidra till att öka likvärdigheten i bedömning.

Likvärdigheten och rättssäkerheten torde gynnas om bedömningsdiskussioner kontinuerligt förs på varje skola, men även i lärargrupper sammansatta av lärare från olika skolor. I den studie som här redovisas önskade samtliga lärare diskutera bedömning med kollegor från andra skolor. Föreställningen att bedömartraditionerna skiljer sig åt oroar lärarna och ger en osäkerhet. Möjligheten att diskutera bedömning, betygssättning och betygskriterier med kollegor kan dämpa oro och osäkerhet samtidigt som den kan bidra till att öka bedömarkompetensen och samsynen deltagande lärare emellan, en vidare bedömargemenskap kan uppstå. En utökning av tiden för förberedelse inför nationella prov och för bedömningsdiskussioner i samband med betygssättningen av proven behöver organiseras från skollednings- och huvudmannanivå. Detta skulle stärka rättssäkerheten i de prov och bedömningar som görs.

En implikation av den här rapporterade studien är att lärares bedömarkompetens behöver stärkas. Professionella, kunniga och erfarna lärares kvalitativa bedömningar av komplexa kompetenser och förmågor behövs i den svenska skolan, inte bara för bedömning av nationella prov. Muntlig språkfärdighet är en

mångfacetterad förmåga som inte lätt kan mätas med statistisk exakthet i matriser eller med enkla prov – här behövs erfarna språklärare med pedagogiskt kunnande och bedömarkompetens. Svensk skola behöver ställa erforderliga resurser, bland annat i form av tid, till förfogande för att minimera variationen i bedömningen och därmed öka likvärdigheten i utbildningen.

Denna studie visar att lång vana att genomföra de muntliga proven inte automatiskt stärker likvärdigheten i bedömning. Det räcker inte heller med att vara medveten om provformens och förmågans komplexitet. En medvetenhet om den egna bedömarkompetensens gränser och utvecklingspotential är en förutsättning för att variationen i de subjektiva bedömningarna av komplexa förmågor ska kunna minimeras och likvärdigheten i betygssättningen öka. På den enskilda skolan behöver därför betygssättningen vara ständigt pågående. De nationella proven skulle kunna ses som ett årligt avstämmningstillfälle, då ämnesgruppen tillsammans prövar sin bedömarkompetens mot de bedömda elevexempel som ställs till förfogande. En blandning av provgrupper, så att lärare är medbedömare vid samtal mellan elever som de inte undervisar, kan bidra till ökad likvärdighet i bedömningen. Diskussioner om bedömningen av samtalen efter själva provtillfället kan ytterligare bidra till att fördjupa erfarenheten och öka kompetensen att göra kvalitativa bedömningar och sätta likvärdiga betyg. Det är den enskilde lärarens ansvar att sträva efter att göra en likvärdig värdering av elevers prestationer, men det är en skollednings ansvar att ge lärarna möjligheten att utföra sitt uppdrag på bästa möjliga sätt.

Referenser

- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20, 20–34. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.736364>
- Bejar, I. I. (2012). Rater cognition: Implications for validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 31, 2–9. <https://doi.org/10.1111/lj.1745-3992.2012.00238.x>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borgström, E. & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation – Balansen mellan teknisk och hermenutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. *Språk & Stil*, NF 24, 133–165. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:800920/FULLTEXT01.pdf>
- Brooks, L. (2009). Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language Testing*, 26, 341–366. <https://doi.org/10.1177/0265532209104666>
- Brown, A. (2000). An investigation of the rating process in the IELTS oral interview. *IELTS research reports*, 3, 49–84. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=905752862811172;res=IELHSS>
- Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, 20, 1–25. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt2420a>
- Brown, A., Iwashita, N., & McNamara, T. (2005). An examination of rater orientations and test-taker performance on English-for-Academic-Purposes speaking tasks. *Research Report – Educational Testing Service*, Princeton RR, 5. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2005.tb01982.x>
- Davis, L. (2009). The influence of interlocutor proficiency in a paired oral assessment. *Language Testing*, 26, 367–396. <https://doi.org/10.1177/0265532209104667>
- Davison, C. (2004). The contradictory culture of teacher-based assessment: ESL teacher assessment practices in Australian and Hong Kong secondary schools. *Language Testing*, 21(3), 305–334.
- Erickson, G. (2009). *Nationella prov i engelska – en studie av bedömarsamstämmighet*. <https://www.gu.se/nationella-prov-frammande-sprak/rapporter-och-skrifter>
- Forsberg, E., & Wermke, W. (2012). Knowledge sources and autonomy: German and Swedish teachers' continuing professional development of assessment knowledge. *Professional Development in Education*, 38, 741–758. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.694369>

- Galaczi, E. D. (2008). Peer-Peer Interaction in a Speaking Test: The Case of the "First Certificate in English" Examination. *Language Assessment Quarterly*, 5, 89–119. <https://doi.org/10.1080/15434300801934702>
- Gan, Z. (2010). Interaction in group oral assessment: A case study of higher- and lower-scoring students. *Language Testing*, 27, 585–602. <https://doi.org/10.1177/0265532210364049>
- Gustafsson, C. (1999). Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, 43. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/issue/view/83>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40, 109–131. <https://doi.org/10.2307/40264513>
- Ikeda, K. (1998). The paired learner interview: A preliminary investigation applying Vygotskian insights. *Language Culture and Curriculum*, 11, 71–96. <https://doi.org/10.1080/07908319808666542>
- Joe, J. N., Harnes, J. C., & Hickerson, C. A. (2011). Using verbal reports to explore rater perceptual processes in scoring: A mixed methods application to oral communication assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 239–258. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.577408>
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Almqvist & Wiksell. <http://hdl.handle.net/2077/12809>
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- McMillan, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decisionmaking: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22, 34–43. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00142.x>
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem?: Betygsättning som institutionaliserad praktik*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:396277/FULLTEXT03>
- Mickwitz, L. (2015). Den professionella lärarens möjlighetsvillkor. *Utbildning och demokrati*, 24, 33–54. <https://www.oru.se/global>

assets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2015/nr-2/larissa-mickwitz---den-professionella-lararens-mojlighetsvillkor.pdf

- Nakatsuhara, F. (2011). Effects of test-taker characteristics and the number of participants in group oral tests. *Language Testing*, 28, 483–508. <https://doi.org/10.1177/0265532211398110>
- Ockey, G. J. (2009). The effects of group members' personalities on a test taker's L2 group oral discussion test scores. *Language Testing*, 26, 161–186. <https://doi.org/10.1177/0265532208101005>
- Orr, M. (2002). The FCE speaking test: Using rater reports to help interpret test scores. *System*, 30, 143–154. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00002-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00002-7)
- Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2011). Managing task-related trouble in L2 oral proficiency tests: Contrasting interaction data and rater assessment. *Novitas-ROYAL*, 5, 91–120. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423909825.pdf>
- Skolinspektionen. (2013). Olikheterna är för stora. Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan, 2013. *Redovisning av regeringsuppdrag Dnr U2011/6544/GV*. <https://docplayer.se/31275321-Olikheterna-ar-for-stora.html>
- Skolinspektionen. (2018). Ombedomning av nationella prov 2017. Fortsatt stora skillnader. *Redovisning av regeringsuppdrag Dnr U2014/7535/GV, U2017/05038/GV*. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/ombedomning-nationella-prov/ombedomning-nationella-prov-2018.pdf>
- Skolverket (2009). *Redovisning av regeringsuppdrag att ge förslag på hur det nationella provsystemet bör utvecklas och utformas Dnr U2009/1671/S*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2200>
- Skolverket (2014). *Sambedomning i skolan – exempel och forskning*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3172>
- Skolverket (2018). *Allmänna råd om betyg och betygssättning* <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4000>
- Skolverket (2018). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor*. En kvantitativ studie av

- utvecklingen över tid i slutet av grundskolan. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3927>
- Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor*. Jämförelser mellan betyg och nationella prov i årskurs 9. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4035>
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). *Curriculum perspectives: An introduction*. Kluwer Academic Publishers.
- William, D. (2007). Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. In D. B. Reeves (Red.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning* (s. 183–204). Solution Tree.
- Östh, J., Andersson, E., & Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*, 50, 407–425. <https://doi.org/10.1177/0042098012452322>

8. ”Det ska vara begripligt” – om lärares bedömning av godkänd språknivå i tyska

Maria Håkansson Ramberg

Inledning

Många lärare håller nog med om svårigheten i att bedöma en elevtext på ett främmande språk. Det är inte alltid lätt att göra en avvägning mellan styrkor och svagheter i elevens skriftliga språkförmåga. Vad som är kännetecknande för en individs språkförmåga i ett främmande språk och hur denna ska bedömas är omdiskuterat. Tidigare studier har visat att lärare ofta fokuserar på språklig form som grammatik och ordförråd i elevers skrivande (Higgs & Clifford, 1982; Lee, 2009). Samtidigt har konstaterats att lärare fäster avseende vid olika aspekter av den kommunikativa språkförmågan vid bedömning av elevers skrivande beroende på elevernas språkliga färdighetsnivå (till exempel Pollitt & Murray, 1996). Få studier har emellertid sökt ge svar på vad som kan vara avgörande för lärare när gränsen ska dras mellan enskilda betygssteg vid bedömning av elevers skrivande i språk.

Utvecklandet av kommunikativ förmåga är inte bara grundläggande inom språkundervisningen utan även för forskning inom språk och lärande. I sin strävan efter att åskådliggöra vilka delar eller komponenter en individs språkförmåga består av har företrädare inom fältet för språkbedömning föreslagit modeller över kommunikativ språkkompetens (till exempel Canale & Swain, 1980; Bachman & Palmer, 1996), tänkta att användas som bas för bedömning. Språkinlärningsforskare har i stället ofta fokuserat på empiriska data för att identifiera vad som karaktäriserar individens språkförmåga. De senare har försökt ge förklaringar till olika språkliga fenomen i inlärares språkproduktion genom

Hur du refererar till det här kapitlet:

Håkansson Ramberg, M. (2021). ”Det ska vara begripligt” – om lärares bedömning av godkänd språknivå i tyska. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 177–200). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.i>. License: CC-BY 4.0.

att bland annat hänvisa till inlärares språkliga utvecklingsgångar (Pienemann, 1998) eller till att inlärare använder sig tidigare inlärd språk, så kallad *transfer* (Schwartz & Sprouse, 1994; Williams & Hammarberg, 1998). Mer sällan undersöks däremot hur lärare uppfattar och bedömer kommunikativ kompetens.

Vid en holistisk bedömning av en elevs kommunikativa kompetens i språk ger läraren på grundval av olika kriterier ett samlat betyg och en rad olika aspekter tas därmed i beaktande. Enligt styrdokumentet för moderna språk, dvs. främmande språk utom engelska och kinesiska, som har egna kurs- och ämnesplaner, ska läraren genom undervisning ge eleverna möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. I kunskapskraven för kursen *Moderna språk 3*¹ står vidare bland annat att eleven i skriftliga framställningar kan formulera sig begripligt och till viss del sammanhängande (Skolverket, 2011a), vilket exempelvis innebär att eleven kan använda sig av enkla ord, uttryck och grammatiska strukturer (Skolverket, 2011b). Att lärare gör en entydig tolkning av styrdokumentens beskrivning av kommunikativ språkförmåga påverkar bedömningens kvalitet (*validitet*) och är en förutsättning för en konsistent bedömning. Detta är särskilt relevant när provresultat och betygsättning får konsekvenser för den enskilda individen. För svenska gymnasieelever i språk på steg 3 har skillnaden mellan ett godkänt eller ett icke godkänt betygssteg stor betydelse för den enskilda eleven, då ett godkänt resultat ger behörighet till universitetsstudier i språk. Med utgångspunkt i en mer omfattande studie (Håkansson Ramberg, 2016) står i denna undersökning tilldelningen av betygsstegen E och F på ett skriftligt delprov i fokus för att få en djupare förståelse för vad lärare betecknar som språklig förmåga samt vilka aspekter lärare uppger är betydelsefulla i en holistisk bedömning på denna behörighetsgivande nivå i tyska.

I undersökningen tar jag intryck av tidigare studier, bland andra East (2009) och Grum (2012) som rekommenderar att språklig

¹ Ämnet *Moderna språk* har i den svenska skolan en progression i sju steg. I de nationella styrdokumentet för ämnet specificeras inte enskilda språk. I fortsättningen kommer dock benämningarna *Moderna språk 3: tyska* eller *steg 3 i tyska* att användas för att tydliggöra att steg 3 samt ämnet tyska står i fokus i denna studie.

analys av elevdata kompletteras med uppföljande intervjuer med bedömande lärare för att få ökad inblick i vilka aspekter lärare fäster avseende vid sin bedömning av elevers språkförmåga. Studier har visat att lärare inte alltid bedömer så som de själva anger (Lumley, 2002) och det kan därför vara betydelsefullt att jämföra bedömares utsagor med analyser av elevernas faktiska produktion. Mot denna bakgrund undersöks i denna studie huruvida analys av elevtexter och lärares resonemang vid bedömning av skriftlig förmåga i tyska på en mer grundläggande nivå (*steg 3*) kan ge några ledtrådar till var lärare lägger gränsen för tilldelning av ett godkänt eller ett icke godkänt betygssteg på en enskild nationell skrivuppgift i tyska. I artikeln tas även de utmaningar som språklärare kan uppleva i samband med bedömning upp.

Kort bakgrund

Flera tidigare studier har undersökt betydelsen av olika aspekter i lärares bedömning av inlärares språkfärdighet. Det stora flertalet av dessa studier har dock fokuserat på inlärares muntliga språkfärdighet (till exempel Higgs & Clifford, 1982; Magnan, 1988; Pollitt & Murray, 1996; Iwashita et al., 2008), medan det finns relativt få studier av skriftlig språkförmåga, något som också Kuiken och Vedder (2014) har påpekat. Även studier om bedömningen av muntlig språkförmåga kan dock vara relevanta i detta sammanhang. I en studie av Higgs och Clifford (1982) identifierades flera faktorer som betydelsefulla vid bedömning beroende på inlärares nivå. Enligt deras modell var emellertid ordförråd och grammatik de mest betydande faktorerna på alla färdighetsnivåer. Även i en studie av Magnan (1988) visade sig grammatisk korrekthet vara en aspekt som bedömare fäster avseende vid, även om de grammatiska avvikelserna varierade beroende på inlärares språkliga nivå.

Att inlärares språkliga nivå har betydelse visar även en undersökning av Pollitt och Murray (1996), där bedömningen av inlärares muntliga språkfärdighet i engelska stod i fokus. I studien framkom att olika aspekter av den språkliga förmågan tycks vara kännetecknande för olika nivåer. Bedömare fokuserade mer på grammatisk korrekthet på lägre nivåer och mer på sociolingvistisk och stilistisk kompetens på högre nivåer. Samtidigt var begriplighet

en allmänt rådande faktor vid bedömningen av individers språkförmåga på lägre nivåer. Aspekter som visat sig vara betydelsefulla för bedömningen av språklig förmåga på lägre nivåer tycktes inte lika självklara vid bedömningen på högre nivåer, ofta på grund av att de var mindre problematiska för dessa inlärare. Vidare kunde lärares bedömningspraktik delas in i två olika grupper: lärare som baserade sin bedömning på sin intuitiva känsla av helhetsintrycket (*syntetiskt* förhållningssätt) och lärare som baserade sin bedömning på ett begränsat antal av aspekter för att senare väga samman dessa (*analytiskt* förhållningssätt).

Liknande resultat återfinns i lärares bevekelsegrunder för bedömning i en studie av Kuiken och Vedder (2014). Undersökningen visade visserligen att framför allt aspekterna lexikal rikedom, dvs. användningen av ett brett och varierat ordförråd, samt korrekthet korrelerade med bedömningen av inlärares skriftliga språkförmåga i ett främmande språk. Däremot uppgav bedömarna i studien att de riktade sin uppmärksamhet mer mot en kombination av flera olika faktorer som textorganisation, användningen av argument, textbindning och begriplighet. Lingvistiska faktorer som grammatik, stavning, korrekthet och ordförråd ansågs av bedömarna som mindre viktiga. När språkriktigheten däremot hade betydelse för begripligheten uppfattade de den emellertid som viktigare för bedömningen.

I en studie av Iwashita et al. (2008) undersöktes sambandet mellan en bedömning av inlärares muntliga språkfärdighet i engelska för akademiska syften och ett antal olika språkliga aspekter som grammatisk korrekthet, grammatisk komplexitet, lexikal rikedom, muntligt flyt och uttal. Denna studie visade i motsats till flera tidigare studier att ingen enskild faktor var avgörande utan snarare att kombinationen av ett flertal faktorer hade betydelse för bedömningen. Bland dessa variabler tycktes särskilt faktorerna lexikal rikedom och flyt (framför allt talhastighet) vara av vikt vid betygsättningen.

Sammantaget visar flera studier (till exempel Higgs & Clifford, 1982) att lärare ofta fäster avseende vid aspekter av grammatik och ordförråd vid en holistisk bedömning, medan andra studier (till exempel Iwashita et al., 2008) i stället har pekat mot att bedömare tar hänsyn till en kombination av olika faktorer. I linje med

Iwashita et al. uppger bedömare att de riktar sin uppmärksamhet mer mot faktorer relaterade till uppgiften, textorganisation och övergripande begriplighet än mot språkriktighet, särskilt på lägre nivåer, vid bedömning av skriftlig språkförmåga (Kuiken & Vedder, 2014). Det förekommer även en viss variation gällande vad lärare fokuserar på beroende på inlärarnas språkliga nivå och om det gäller skriftlig eller muntlig språkfärdighet.

Syfte och frågeställningar

Målet med studien är att undersöka vad som skiljer betygsstegen E och F inom kursen Moderna språk 3: tyska vid lärares bedömning av elevers skriftliga språkförmåga. Även om elevtexter som erhållit samma betygssteg inte nödvändigtvis uppvisar samma kvalitativa prestation kan undersökningen ge en fingervisning om sambandet mellan lärares bedömning av olika delaspekter i elevtexterna. Motiverat utifrån tidigare studier undersöks därför särskilt aspekter relaterade till ordförråd och grammatik. Studien söker svar på följande frågeställningar:

1. Vilka likheter och skillnader relaterade till kunskapskraven angående ordförråd och grammatik kan urskiljas mellan elevtexter med betygsstegen E och F?
2. Vilka likheter och skillnader kan skönjas i hur lärare beskriver och motiverar en holistisk bedömning av elevtexter med betygsstegen E och F och vilka utmaningar möter lärare vid bedömningen av elevers skriftliga språkförmåga?

Studien kan förhoppningsvis medverka till att belysa var gränsen ska gå mellan ett godkänt och ett icke godkänt resultat vad gäller skrivande och därmed också i viss mån kunna bidra till diskussionen om vad elever egentligen behöver kunna för att uppnå en behörighetsgivande nivå för högskolestudier i tyska.

Material och metod

Denna studie bygger på en mer omfattande undersökning (Håkansson Ramberg, 2016). Inom ramen för projektet samlades totalt 187 elevtexter in. Materialet i studien härrör från

skrivdelen till det nationella bedömningsstödet för steg 3 i tyska, ett delprov som tillsammans med övriga tre delar (hörförståelse, läsförståelse samt tala/samtala) är avsett att ge ett substantiellt stöd för betygsättningen i kursen. Uppgiften gavs som ett slutprov för eleverna i slutet av kursen och genomfördes i tolv elevgrupper vid totalt tio gymnasieskolor. Samtliga elever i studien genomförde samma uppgift under liknande förhållanden. Elevtexterna bedömdes därefter av den undervisande läraren. Uppgiften är utformad för att texterna ska ge tillräckligt underlag så att läraren ska kunna göra en helhetsbedömning av elevens skriftliga språkförmåga, både vad gäller kvaliteten i textens innehåll och i elevens uttrycksförmåga. I bedömningsanvisningarna till provmaterialet finns ett kommenterat elevexempel för varje betygssteg. Eftersom så stor samstämmighet mellan bedömare som möjligt eftersträvas, rekommenderas sam- och medbedömning av elevtexterna.² I materialet har relativt få texter, 14 texter, tilldelats betygssteget F, 7 texter har tilldelats kombinationen E/F³ och betydligt fler, 54 av totalt 187 texter, har tilldelats betygssteget E.

I anslutning till bedömningen av elevtexterna genomfördes även intervjuer med de tolv undervisande gymnasielärarna. Lärarintervjuerna syftar i denna studie till att komplettera den språkliga analysen och ge en bredare och mer fullständig bild av processerna bakom bedömningen av elevers skriftliga språkförmåga på tyska. Samtliga intervjuade lärare undervisade inom ungdomsgymnasiet och representerade tio olika skolor i fem städer. Vid intervjuerna framgick att nio av de intervjuade lärarna hade stor arbetserfarenhet, minst 15 år inom yrket, men flera av dem hade arbetat som lärare betydligt längre än så. Lärarna uppgav att de inte hade fått någon formell utbildning i bedömning under sin lärarutbildning, möjligen med undantag av praktiken, och menade att de lärt sig genom samtal med kollegor, enskilda fortbildningsdagar samt genom att bedöma elevtexter. Vid intervjun fick lärarna bland annat svara på frågor om vad de anser är av vikt vid en holistisk bedömning, hur man lär sig bedömning, om och i vilken

² Sambedömning avser situationer där lärare tillsammans kommer fram till ett resultat vid bedömning av en elevtext, medan medbedömning avser en situation där en lärare ber en kollega om en andra bedömning.

³ Dessa texter har inte ingått i den kvantitativa analysen då de inte kunde hänföras till ett betygssteg.

utsträckning de använder sam- eller medbedömning samt välja ut och motivera bedömningen för texter med betygsstegen E och F.

Studien består av två delundersökningar. Det handlar å ena sidan om en mer språklig analys av elevdata (för utförligare information, se Håkansson Ramberg, 2016). Med tanke på att språkliga aspekter som lexikal rikedom och grammatisk korrekthet visat sig kunna inverka vid bedömning av elevproduktion valdes dessa fenomen ut till den kvantitativa analysen. För att kunna beräkna om en text innehåller ett brett och varierat ordförråd undersöks relationen mellan det totala antalet ord (*token*) och antalet olika ord (*type*). Då denna relation kan påverkas av textmängden används ofta beräkningar som tar hänsyn till detta. I denna studie har därför en formel för lexikal rikedom som kompenserar för textmängd, *Guirauds index*, använts. Lexikal rikedom beräknas enligt denna formel genom att antalet olika ord delas med roten av det totala antalet ord. Guirauds index har använts i flera tidigare studier (bland annat Crossley et al., 2013; Kuiken & Vedder, 2014) och anses vara ett tillförlitligt och stabilt mått vid studier av inlärarespråk (till exempel Treffers-Daller et al., 2016). För att kunna beräkna grammatisk korrekthet i elevtexterna undersöktes, i linje med tidigare studier (till exempel Norris, 1996; 2006; Iwashita et al., 2008), andelen korrekt bildade grammatiska strukturer. De grammatiska strukturerna valdes ut på grundval av tidigare studier (bland annat Norris, 2006), lärarintervjuerna samt förekomst i elevmaterialet. Det rörde sig om två regler gällande kongruens och tre ordföljdsregler på tyska, nämligen subjekt-verbkongruens (dvs. det finita verbet böjs efter person: *Erik kommt heute, aber die Mädchen kommen nicht*),⁴ kongruens i nominalfrasen (dvs. bestämmingar till substantivet böjs efter kasus, genus och numerus: *ein kleiner Baum*),⁵ inversion (dvs. subjektet placeras till höger om det finita verbet när annan satsdel står initialt i satsen: *Heute ist Nelly gekommen*),⁶ verbalklammer (dvs. när finit verb och infinita delar av verbet skiljs åt av andra satsled i mittfältet i huvudsats: *Ich habe sie nicht gesehen*)⁷ samt placeringen av det finita verbet i underordnade satser (dvs. det finita verbet står

⁴ 'Erik kommer idag, men flickorna kommer inte'.

⁵ 'ett litet träd'.

⁶ 'Idag har Nelly kommit'.

⁷ 'Jag har inte sett henne'.

sist i bisats: *Sie sagt, dass Frank seine Mutter besucht hat*).⁸ I analysen identifierades kontexter där dessa grammatiska regler krävs på tyska. Efter en kodning i inkorrekta respektive korrekta fall beräknades procentsatsen för total korrekthet av de ovan nämnda grammatiska strukturerna. Vidare har elevtexter som tilldelats betygsstegen E och F undersökts mer kvalitativt angående vissa aspekter av ordförråd och grammatiska strukturer för att belysa och beskriva mer utmärkande drag för just dessa texter. Studien bygger å andra sidan även på en kvalitativ undersökning av semistrukturerade lärarintervjuer där gemensamma teman i lärarnas kommentarer angående bedömning av elevers skriftliga förmåga på tyska har sökts och analyserats.

Språkliga tendenser i elevtexterna

Nedan följer resultatet av den språkliga analysen av elevtexterna med betygsstegen E och F. Först avhandlas de statistiska resultaten av variablerna lexikal rikedom och grammatisk korrekthet och därefter följer en kortare kvalitativ analys avseende ordförråd och grammatik i elevtexterna.

Statistiska beräkningar i den mer omfattande studien (Håkansson Ramberg, 2016) visar att elevtexter som tilldelats högre betygssteg uppvisar ett bredare ordförråd och en högre grad av grammatisk korrekthet jämfört med elevtexter med lägre betygssteg, men även mellan texterna med betygsstegen E och F finns signifikanta skillnader. I tabell 8 nedan återges deskriptiv statistik för variablerna lexikal rikedom och grammatisk korrekthet:

Tabell 8. Medelvärde (M) och standardavvikelse (SD) för variablerna lexikal rikedom och grammatisk korrekthet.

Variabel	Betygssteg F	Betygssteg E
	M/SD	M/SD
<i>Lexikal rikedom</i>	5,85/0,61	6,44/0,58
<i>Grammatisk korrekthet</i>	0,40/0,21	0,54/0,15

⁸ 'Hon säger att Frank har besökt sin mamma'.

Av tabellen framgår att medelvärdet för variablerna lexikal rikedom, beräknat med hjälp av Guirauds index, är lägre för elevtexter med betygssteget F (5,85) jämfört med elevtexter med betygssteget E (6,44). Skillnaderna mellan elevtexterna är dock relativt stora för båda betygsstegen, vilket framgår av standardavvikelsen, dvs. medelvärdet på avvikelser från medelvärdet, i tabellen ovan. Sammanställningen visar också att andelen korrekt bildade grammatiska strukturer ökar med betyget; för elevtexter med betygssteget F ligger medelvärdet på 0,40 och med betygssteget E på 0,54. Vidare visar resultatet även att standardavvikelsen avseende grammatisk korrekthet är lägre för elevtexter med betygssteget E (0,15) jämfört med det lägsta betyget F (0,21). Elevtexterna med betygssteget F uppvisar alltså större variation vad beträffar grammatisk korrekthet jämfört med elevtexterna med betygssteget E.

Resultatet visar också att variablerna lexikal rikedom och grammatisk korrekthet korrelerar med en holistisk bedömning av språkförmåga, vilket även är i linje med tidigare studier (till exempel Norris, 2006; Iwashita et al., 2008; Grum, 2012). Detta tyder på att dessa aspekter kan vara särskiljande när en gränsdragning ska göras mellan olika betygssteg, i det här fallet mellan E och F. Däremot kan det skilja avseende de undersökta variablerna mellan elevtexter med samma betygssteg, vilket talar för att dessa aspekter inte ensamma kan förklara skillnaden mellan betygsstegen.

Analysen av elevtexterna tyder alltså på att aspekter av ordförråd och grammatik har betydelse vid gränsdragningen mellan elevtexter som tilldelats betygsstegen E och F. I det följande kommer därför några skillnader mellan texter som tilldelats betygsstegen E och F att belysas. När det gäller ordförråd innehåller elevtexter som tilldelats betygsstegen F i högre grad ord från andra språk än tyska jämfört med elevtexter med betygssteget E. Eleverna förefaller gripa efter ord ur modersmålet svenska eller från engelska, så kallad lexikal transfer, när ordförrådet inte räcker till, se exempel 1 respektive 2 nedan:

- (1) *Du kannst Zug tagen.* (Exempel från text med betygssteget E) [sv. Du kan ta tåget/ ty. Du kannst den Zug nehmen]
- (2) *Es ist up to dir.* (Exempel från text med betygssteget F) [sv. Det är upp till dig/ ty. Ganz wie du willst/ eng. It's up to you.]

Att inlärare influeras av ord ur sitt modersmål, men även från andra inlärd språk, har under senare år uppmärksammats alltmer inom språkinlärningsforskningen (till exempel Williams & Hammarberg, 1998) och även tidigare studier i svensk skolkontext har påvisat förekomsten av svenska och engelska ord i svenska elevers skrivande i moderna språk (Lindqvist, 2009). De individuella skillnaderna mellan elever i textmaterialet är dock stora. För vissa elever verkar det vara en kommunikativ strategi att använda ord från svenska eller engelska vid skrivande på tyska när ordförrådet tryter. I stället för att omformulera eller stryka inlägget tar de hjälp av ord ur svenskan eller engelskan som i vissa fall anpassas till tyska, som i exempel 1, och i andra fall inte ändras, som i exempel 2. Medan en del elever genom hela texten håller sig till det produktiva ordförråd de behärskar och använder enkla ord och uttryck, verkar en del elever ta till alla tillgängliga språkliga medel. Ett tydligt fall är en elevtext som tilldelats betygssteget F där nära vart tionde ord består av icke-tyska ord. I detta fall är det därför troligt att det bristande ordförrådet är en grund för det icke godkända betygssteget. Även detta är i linje med tidigare studier som visat att inlärare med lägre språkbehärskning i högre grad använder sig av ord från redan tillägnade språk (Lindqvist, 2009).

Vidare kan också generella tendenser ses gällande vissa typer av grammatiska avvikelser. De största skillnaderna mellan betygsstegen E och F kan påvisas vid en jämförelse av hur väl eleverna behärskar vissa ordföljdsregler på tyska. Utifrån de bedömda elevtexterna kan konstateras att avvikelser från målspråksnormen där svensk ordföljd används, förefaller ha betydelse för om elevtexten tilldelas ett lägre betyg. Det handlar framför allt om ordföljdsregler för verbfrasen, se exempel 3 nedan.

- (3) *Du **kannst kaufen** Ketchup.* (Exempel från text med betygssteget F)
 [sv. Du kan köpa ketchup/ ty. Du kannst Ketchup kaufen]

Verbbestämningar (som objekt) uppträder i tyska till vänster om det infinita verbet, medan det motsatta råder i svenska. I elevexemplet ovan använder eleven det svenska ordföljdsmonstret vilket tyder på inflytande från svenska, så kallad syntaktisk transfer. Genomgående kan påvisas att elevtexter som tilldelats

betygssteget F oftare uppvisar en ordföljd vad gäller verbfrasen som i högre grad liknar den svenska ordföljden jämfört med elevtexter med högre betygssteg.

Även när det gäller inledningen av en sats kan vissa skillnader påvisas. Både svenska och tyska är ett så kallat V₂-språk, vilket innebär att max en satsdel står före det finita verbet i fundamentet. Om ett adverbial står i fundamentet innebär det att subjektet kommer efter det finita verbet – så kallad inversion. I elevmaterialet förekommer dock satser där det finita verbet står först på tredje plats, se exempel 4 nedan.

- (4) *Dann wir gehen zu die feste. (Exempel från text med betygssteget F)*
[sv. Då går vi till festen/ ty. Dann gehen wir zum Fest/zur Party / eng. Then we go to the party]

Även dessa avvikelser i ordföljden förekommer framför allt i texter som tilldelats betygssteget F. Denna struktur tyder däremot inte på syntaktisk transfer från svenska, då inversion även finns i svenska. Däremot förekommer strukturen i engelska som inte är ett V₂-språk och därmed tillåter två satsdelar före det finita verbet. Det kan vara rimligt att anta att elever som ännu inte behärskar ordföljdsregeln om antal satsdelar i fundamentet i tyska i stället använder sig av inflytande från engelska. Liknande syntaktisk influens från andraspråk till tredjespråk har påvisats i tidigare studier av till exempel Bohnacker (2006) samt Bardel och Falk (2007). Också i data från tidigare studier av svenska elevers skrivande på tyska återfinns detta fenomen (Håkansson et al., 2002) om än med förklaringen att inversion enligt vissa språkinlärnings-teorier lärs in senare i en inlärares språkutveckling (Pienemann, 1998) och att eleverna därmed ännu inte kommit så långt i sin språkutveckling. Transfer i det här fallet kan dock inte uteslutas då eleverna i nämnda studie kan engelska.

Sammantaget tycks alltså somliga elever i högre grad använda vissa grammatiska strukturer och lexem (alla böjningsformer av ett ord) som återfinns i andra för eleverna tillgängliga språk och detta kan vara aspekter som lärare fäster avseende vid i sin bedömning av texter som befinner sig lägre ner på betygsskalan. Den statistiska analysen visar vidare att även om ordförrådets bredd och förmågan

att uttrycka sig grammatiskt mer korrekt tycks ha betydelse vid bedömningen är skillnaderna mellan elevtexter med betygsstegen E och F avseende dessa variabler i vissa fall relativt små och texterna uppvisar stora individuella skillnader. För att få en djupare insikt i hur lärare resonerar vid sin bedömning för att motivera gränsdragningen vänder vi oss till intervjumaterialet.

Lärares resonemang vid bedömning av skriftlig förmåga

Nedan följer resultatet av den kvalitativa analysen av de uppföljande intervjuerna angående hur lärare beskriver och motiverar en holistisk bedömning av elevtexter med betygsstegen E och F och vilka utmaningar de möter vid bedömningen av elevers skriftliga språkförmåga.

Lärares kommentarer till elevtexter med betygsstegen E och F

Resultatet av lärarnas egna utsagor när de motiverar bedömningen av texter med lägre betygssteg visar att lärare tar hänsyn till flera olika aspekter vid en holistisk bedömning av skriftlig språkförmåga. Utifrån lärarintervjuerna förefaller det dock inte finnas så stora skillnader rörande vilka olika aspekter som lärarna fäster avseende vid i motiveringen av betygsstegen E och F. Majoriteten av lärarnas kommentarer relaterar emellertid till språklig form som grammatik och stavning. Lärarkommentarerna relaterar även till bedömningsaspekter som textens begriplighet, hur väl eleven har löst uppgiften samt ordförråd i texten. I viss mån kommenterar dessutom lärarna elevernas kommunikativa strategier, textens uppbyggnad och textens omfång.

Att lärare fäster avseende vid grammatik och ordförråd är tydligt när de anger vad som är viktigt vid en bedömning av elevers skriftliga språkförmåga. Språkriktighet tycks alltså, i enlighet med den kvantitativa analysen, ha betydelse för att en elevtext erhåller ett lägre betygssteg, vilket illustreras i exempel 5 nedan:

- (5) *Dels är det mycket grammatiska grundfel, men så har han inte vokabuläret helt och hållet. /.../ Bag för Tüte. Han saknar ord helt enkelt. (Lärare 3)*

I exemplet ovan kommenterar läraren att elevtexten uppvisar brister när det gäller grundläggande grammatiska kunskaper samt ordförråd, något som ofta återkommer i intervjuerna i motive-ringarna för de lägre betygsstegen. Lärarna nämner då att det rör sig om brister när det gäller grammatiken avseende till exempel ordföljd och kongruens eller, som i exemplet ovan, att eleverna saknar viss vokabulär och i stället använder sig av svenska eller engelska ord. Brister av mer grundläggande karaktär i elevtexterna kan således ha betydelse för att texten erhåller ett lägre betygssteg – något som lärarna även menar stöds av elevexemplen i bedömningsanvisningarna.

Även om kommentarer angående språket i elevtexterna dominerar i lärarnas motiveringar kommenteras även innehållsliga aspekter vid bedömningen av de lägre betygsstegen vilket kan ses i exempel 6:.

(6) *Innehåll svagt, har inte fått med allt. (Lärare 5)*

I intervjuerna uppger lärarna, som i exemplet ovan, att eleverna inte fullgjort hela uppgiften eller att innehållet är magert vid bedömningen av de lägre betygsstegen. Elevtexterna som tilldelats betygssteget F har enligt lärarna dessutom ofta brister både vad gäller den språkliga uttrycksförmågan och innehållet.

När lärarna resonerar mer generellt kring en holistisk bedömning lyfter de ofta fram att det är viktigt att budskapet i texten går fram och att det blir begripligt för en tysktalande person, vilket illustreras i citatet nedan:

(7) *Begripligt. Det ska vara begripligt. Att det kommunikativa går fram. (Lärare 1)*

I intervjuerna betonas ofta att det är viktigt att en tysktalande läsare ska förstå vad eleven menar. En del lärare delar dessutom in språkliga avvikelser i förstörande och störande fel, en terminologi som ofta använts i prov- och bedömningsmaterialen. Om en elevtext innehåller flera förstörande fel är det svårare för budskapet att nå fram till läsaren, vilket därmed kan utgöra en grund till att texten inte erhåller ett godkänt betygssteg. Ofta relateras textens begriplighet till språkliga brister, som i exempel 8 och 9:

- (8) *Aktivitetensachen. Man förstår vad hon menar. Ordet finns ju inte men man fattar. (Lärare 11)*
- (9) *Den faller på språket. Man förstår inte riktigt vad hon menar. (Lärare 6)*

Exemplen ovan visar att begriplighet kan vara en viktig aspekt för att skilja mellan lägre betygssteg. I exempel 8, där elevtexten tilldelats betygssteget E, blir det enligt läraren trots språkliga brister ändå begripligt vad eleven vill få fram. Det omvända förhållandet gäller emellertid i exempel 9, där de språkliga bristerna gör texten svårbegriplig och därmed också utgör en grund för betygssteget F. Detta visar på komplexiteten vid en bedömning och hur nära olika aspekter i texterna hänger ihop med varandra.

Att begriplighet har betydelse blir även tydligt om kommentarerna delas in i negativa respektive positiva omdömen om texten. Även om lärare ofta beaktar samma aspekter i elevtexter med betygsstegen E och F, uppvisar indelningen i positiva och negativa kommentarer flera likheter. I stort sett samtliga kommentarer relaterade till grammatik, ordförråd samt kommunikativa strategier var negativa för båda betygsstegen medan kommentarer angående textorganisation istället var positiva. Det finns dock även skillnader mellan betygsstegen. Elevtexter som tilldelats betygssteget E fick däremot ett övervägande mer positivt omdöme gällande begriplighet och uppgiftens fullgörande jämfört med elevtexter som tilldelats betygssteget F. Samtliga kommentarer relaterade till begriplighet vid tilldelningen av betygssteget F var negativa och i stort sätt samtliga relaterade till hur väl eleven behandlat uppgiften. Gränsdragningen mellan betygsstegen E och F förefaller följaktligen i mångt och mycket handla om att texten ska vara begriplig för en tyskspråkig läsare samt att eleven ska kunna klara av att utföra uppgiften i relation till både språk och innehåll.

Lärares utmaningar vid bedömning av skriftlig förmåga

Lärarna kan även möta en del utmaningar när de bedömer elevtexter. Majoriteten av lärarna menar att bedömningsstödet med elevexempel är ett viktigt stöd vid bedömning av skriftlig förmåga, men de skulle vilja ha fler betygsatta elevexempel för att känna sig mer säkra i sin bedömning. Några lärare kommenterar

även elevexemplen och anser att vissa av elevexemplen inte är typiska för den betygsnivå de ska representera, vilket framgår av exempel 10:

(10) *Många skulle nog sätta gränsen för A lägre och gränsen för E högre. (Lärare 11)*

Dessa lärare upplever, som framgår i citatet ovan, att vissa elevexempel visar på en prestation som inte är representativ för nivån; elevexemplet för betygssteget E ligger på en alltför låg nivå medan elevexemplet för betygssteget A på en alltför hög. Flera lärare uttrycker även en osäkerhet kring gränsdragningen mellan betygsstegen E och F. De menar att den nedre gränsen för betygssteget E är oklar och att betygs-kriterier och elevexempel inte ger tillräckligt stöd vid tveksamma fall. Detta leder enligt de intervjuade lärarna till att stort utrymme ges för varje enskild lärares tolkning av betygs-kriterier och kunskapskrav. De menar vidare att det kommenterade elevexemplet för betygssteget F inte räcker till då det inte tar upp de olika varianter som lärarna möter vid bedömningen. Ett uttryck för denna osäkerhet skulle även kunna vara att antalet texter som vid bedömningen erhållit dubbla betyg är högre för de två lägsta betygsstegen, E/F.

Lärares bedömning av elevers skriftliga språkförmåga förefaller dessutom på många sätt vara elevtillvänd på så sätt att hänsyn tas till vad som behandlats i undervisningen. Det tycks dock till viss del råda olika meningar när det gäller vilka moment som lärarna behandlar i *Moderna språk 3: tyska* och som de därmed menar att eleverna ska kunna på denna nivå, se exempel 11 och 12:

(11) *Ordningsföljd i bisatser har vi pratat mycket om och därför borde de kunna det. (Lärare 7)*

(12) *Vi måste ju bedöma det vi har hunnit med. /.../ Att blanda in bisatser när eleverna inte kan böja ett verb är inte bra. (Lärare 4)*

Detta gäller exempelvis elevers användning av vissa grammatiska moment som visas i citaten ovan. Enligt lärarna anpassas undervisningen och därmed även bedömningen till viss del efter gruppens förutsättningar. Medan några av lärarna tycker att det är

bra att betygsättningen kan grundas i vad som hunnits gå igenom under lektionerna upplever andra det som ett hot mot en likvärdig bedömning av elevers skriftliga förmåga.

De flesta av lärarna upplever emellertid att det nationella provmaterialet bidrar till en mer likvärdig bedömning. Bedömningsstödet kan underlätta både genom att motivera bedömningen för eleverna och genom att läraren kan utvärdera sin egen undervisning. Några av lärarna menar likväl att det inte fungerar så bra eftersom lärare i regel saknar en samsyn och ges olika förutsättningar när det gäller undervisning och bedömning, vilket blir tydligt i exempel 13:

(13) Lärare har inte lika förutsättningar. Ges inte samma förutsättningar redan under utbildningen. Alla lärare har inte samma chans till praktik och så vidare. Lärare har olika förutsättningar, undervisar olika och därmed bedömer de också olika. Undervisningen är intressestyrd. (Lärare 7)

Om provet verkligen skulle bidra till en likvärdig bedömning hävdar dessa lärare att alla elevuppsatser borde medbedömas, rättas centralt eller bytas mellan skolor. Eftersom många lärare saknar ämneskollegor i tyska på sin skola, kan det vara svårt att få en uppfattning om hur bedömning tolkas och praktiseras i andra elevgrupper, se exempel 14:

(14) Det [bedömningsstödet] borde vara en garant för likvärdig bedömning, men jag vet ju inte hur andra lärare och andra skolor tolkar NP och hur tungt det ska väga. (Lärare 12)

Sam- och medbedömning förekommer enligt lärarna i relativt liten utsträckning. Enbart två av lärarna i studien har i sin bedömning av elevtexterna i studien medbedömt de elevprestationer där de varit osäkra, trots att det rekommenderas i bedömningsanvisningarna. Anledningarna till att sam- och medbedömning inte görs har framför allt att göra med att många lärare är ensamma i ämnet tyska på den skola de undervisar på. Några av lärarna uppger också att tidsbrist i slutet av terminen är en faktor som försvårar sam- eller medbedömning.

Vid intervjuerna framkom att lärarna använder sig av olika strategier vid bedömningen av texterna. De mest erfarna lärarna uttrycker att de inte anser att det är särskilt svårt att bedöma elevers skriftliga språkförmåga. De tycks gå mycket på sin intuitiva känsla och använder inte alltid bedömningsstödet i särskilt hög grad. Vidare förefaller lärare i vissa fall fästa avseende vid olika aspekter i sin bedömning. En del lärare betonar uppgiftens innehåll. De gör en lista över de teman som efterfrågas i uppgiften, kontrollerar om eleverna har behandlat dessa teman samt räknar ut en procentsats för hur väl eleverna följt instruktionerna och därmed löst uppgiften. Andra lärare fokuserar i stället mer på den språkliga sidan av uppgiften och är mer inriktade på språkriktighet när det gäller ordförråd eller grammatik. Att eleverna har fått med alla aspekter som uttrycks i uppgiften verkar för denna grupp av lärare sekundärt.

Utifrån intervjuerna kan konstateras att det råder en viss osäkerhet kring hur lärare ska förhålla sig till och vikta aspekter av språklig och innehållslig förmåga vid en helhetsbedömning. Medan vissa lärare menar att språkliga brister kan kompensera för ett magert innehåll och tvärtom, tycks andra vara mer kategoriska i sin bedömning. I några få fall använder lärare även egna bedömningskriterier. En lärare anger exempelvis en miniminivå gällande antalet ord för att texten ska tilldelas ett godkänt betygssteg på uppgiften. Läraren menar att denna miniminivå har varit ett tydligt mål för eleverna under hela kursen och att detta kriterium därför inte kommer som någon överraskning vid det avslutande skriftliga delprovet.

Sammanfattande slutsatser

Sammantaget förefaller en rad aspekter ha betydelse för tilldelningen av ett godkänt respektive ett icke godkänt betygssteg vid bedömning av elevers skrivande i tyska. I den kvantitativa analysen kan konstateras att grammatisk korrekthet samt lexikal rikedom korrelerar med lärares bedömningar, vilket är i linje med tidigare studier av bedömning av skriftlig språkförmåga (till exempel Kuiken & Vedder, 2014). Resultatet pekar alltså mot att dessa undersökta aspekter kan ha betydelse vid bedömning. Vidare

visar undersökningen, i likhet med tidigare studier (till exempel Lindqvist, 2009), att elever tycks använda sig av tidigare inlärd språk, både svenska och engelska, när de skriver på ett nytt främmande språk. Särskilt verkar somliga avvikelser från målspråksnormen gällande vissa centrala ordföljdsregler vara vanligare i elevtexter med betygssteget F. Utmärkande för elevtexter som tilldelats ett icke godkänt betygssteg är även att dessa uppvisar en förekomst av engelska eller svenska ord. Värt att notera i samband med ordförrådets bredd är alltså att eleverna verkar gripa efter ord ur modersmålet svenska eller från engelska när ordförrådet inte räcker till.

De uppföljande intervjuerna med lärarna pekar emellertid mot att de i sin bedömning av elevtexter som erhåller de lägre betygsstegen – trots korrelationen mellan de holistiska bedömningarna – inte i huvudsak fäster avseende vid grammatisk korrekthet eller lexikal rikedom. Lärarna förefaller alltså i motsats till studien av Higgs och Clifford (1982), men i enlighet med Iwashita et al. (2008) i stället ta hänsyn till en kombination av flera olika aspekter av språklig förmåga. Till skillnad från studien av Kuiken och Vedder (2014) uppger emellertid lärarna att grammatik och ordförråd är viktiga aspekter vid bedömning av elevers skriftliga språkförmåga på ett främmande språk. Vidare kan konstateras att majoriteten av lärarnas kommentarer angående grammatik och ordförråd var negativa för båda betygsstegen. Däremot kan en tydlig skillnad ses mellan betygsstegen avseende aspekter av textens begriplighet och uppgiftens fullgörande; texter som tilldelats betygssteget E får i högre grad positiva omdömen gällande begriplighet och hur väl eleven hade löst uppgiften medan det omvända förhållandet gäller för elevtexter som tilldelats betygssteget F. Aspekterna begriplighet och hur väl eleven lyckats med uppgiften kan alltså bidra till att förklara var gränsen går mellan betygsstegen E och F.

Utifrån intervjuerna förefaller lärarna emellertid lägga tonvikt på aspekter gällande grammatik och ordförråd i relation till hur väl eleven har löst uppgiften och textens begriplighet (jfr. Kuiken & Vedder, 2014). Lärarna tar i intervjuerna upp att när brister i grundläggande grammatik och ordförråd i texterna påverkar begripligheten har det inverkan på betygsättningen. En texts

begriplighet hänger följaktligen på många sätt ihop med hur väl eleven behärskar ordförråd och grammatik och visar hur komplex en bedömning av språklig förmåga kan vara. Att lärare fäster avseende vid begriplighet i sin bedömning av elevtexter som erhåller lägre betygssteg på en relativt grundläggande nivå som steg 3 är även i linje med tidigare studier där begriplighet visat sig ha betydelse i bedömning av inlärares produktion på lägre språknivåer (Pollitt & Murray, 1996; Kuiken & Vedder, 2014).

Vidare visar intervjuerna att lärarna använder olika strategier vid bedömning av skriftlig språkförmåga. När de intervjuade lärarna beskriver sin bedömningspraktik förefaller de använda sig av olika förhållningssätt i sin bedömning (jfr. Pollitt & Murray, 1996). Medan vissa, framför allt äldre och mer erfarna lärare, i högre grad tycks följa sin intuitiva känsla och bedöma ett helhetsintryck av texten (syntetiskt förhållningssätt) tenderar andra, oftare mindre erfarna lärare, att bedöma olika aspekter var för sig och sedan summera dessa (analytiskt förhållningssätt). Även om lärarna till stor del fäster avseende vid samma eller liknande aspekter i elevtexterna, finns även tecken på att de ibland tolkar och viktar bedömningskriterier olika. Medan en del lärare fokuserar på att alla delar av uppgiften ska finnas med verkar andra lägga mer avseende vid språkriktighet. Vidare finns en viss benägenhet att anpassa bedömningen till det som har behandlats i undervisningen och det förekommer även att lärare använder sig av egna kriterier som inte återfinns i bedömningskriterierna till kursen eller i bedömningsanvisningarna för att definiera minimikrav för kursen.

Avslutande reflektioner

Avslutningsvis kan konstateras att studien bidrar till vår förståelse för bedömning av elevers skriftliga förmåga i främmande språk, särskilt gällande lägre betygssteg. Däremot visar undersökningen att skillnaden mellan betygsstegen E och F på en enskild skrivuppgift inte uteslutande kan förklaras utifrån formella aspekter. I stället tycks skillnaden i mångt och mycket handla om hur väl eleven får fram sitt budskap och hur begripligt detta är, vilket går i linje med den kommunikativa språksyn som genomsyrar både

undervisning och bedömning i dagens skola. Lärarnas kommentarer tyder samtidigt på att bedömningen görs i linje med kunskapskraven för nivån, som bland annat uttrycker att eleven ska kunna uttrycka sig begripligt och enkelt. Lärarna tar även hänsyn till ett flertal olika aspekter i sin bedömning och kommenterade relativt sällan aspekter som inte kan härledas till kriterierna. Däremot bekräftar studien det som framkommit i tidigare studier, nämligen att en ökad språklig behärskning gällande ordförråd och grammatik har betydelse vid bedömning av elevers skrivande, samt att dessa aspekter ofta kan relateras till textens begriplighet samt hur väl eleven lyckas få fram budskapet utifrån uppgiften.

I intervjuerna framkommer att lärarna i vissa fall har olika bedömningsstrategier och tenderar att ha olika referensramar när de bedömer elevtexter på tyska. Det är värt att notera att det även förefaller finnas en osäkerhet bland lärare angående var gränsen mellan framför allt betygsstegen E och F för skriftlig språkförmåga i kursen Moderna språk 3: tyska ska läggas. Flera lärare upplever att denna gränsdragning ofta lämnas över till den enskilde bedömare. Detta väcker frågan om lärares olika bedömningsstrategier och olika tolkningar av bedömningskriterier också leder till olika bedömning av elevers skriftliga språkförmåga. Lärare uttrycker även farhågor angående att lärare numera ofta är ensamma i sitt språkämne på en skola. Detta gäller särskilt för lärare som är nya i sin yrkesroll och som därmed kan komma att sakna det viktiga stöd som samtal om bedömning med mer erfarna kollegor kan ge. Att detta skulle kunna ske digitalt är däremot inte något som nämns av de intervjuade lärarna. Vidare kan det om man är ensam lärare i sitt språk på en skola även vara svårare att hitta former för med- eller sambedömning. Det är därmed mycket betydelsefullt att lärare ges tid och möjlighet till samtal med ämneskollegor om vad som ska ligga till grund för en bedömning av skriftlig språkförmåga och om var betygsgränser för en viss nivå ska gå för att nå en ökad samsyn. Detta gäller särskilt vid användning av provmaterial som är tänkt att ligga till grund för en likvärdig bedömning och som i slutänden kan påverka elevers slutbetyg. Lärare bör även beredas möjlighet att delta i kompetenshöjande utvecklingsinsatser, som exempelvis Skolverkets utbildningsprogram *Språksprånget*, för att ytterligare fördjupa diskussioner och dela sina erfarenheter om skrivande och bedömning.

Även om medverkande skolor representerar olika skolformer och inriktningar är studien gjord med ett relativt litet urval av såväl elevtexter som intervjuade lärare och skulle därför behöva utökas för att resultaten ska vara mera allmängiltiga. Vidare undersöktes bedömning av elevers skriftliga språkförmåga på en relativt grundläggande nivå. Det skulle därför även vara relevant att undersöka om lärare fäster avseende vid samma eller olika aspekter av en individs språkförmåga beroende på om uppsatsen tilldelats ett högre eller ett lägre betygssteg. Dessutom kan det också vara av vikt att studera om det föreligger skillnader mellan bedömning av skriftlig språkförmåga när individerna befinner sig på olika nivåer i utbildningssystemet samt med olika typer av skrivuppgifter, och inte som här, inom samma nivå och med en specifik uppgift. Det faktum att lärare använder olika strategier i sin bedömning behöver dock inte nödvändigtvis vara problematiskt för bedömningen av språkförmåga. Huruvida detta även har inverkan på eller betydelse för vilka aspekter som lärare fäster avseende vid, hur olika aspekter viktas samt i förlängningen för en konsistent bedömning mellan olika lärare torde därför vara ett angeläget ämne för vidare studier.

Referenser

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459–484. <https://doi.org/10.1177/0267658307080557>
- Bohnacker, U. (2006). When Swedes begin to learn German: From V₂ to V₂. *Second Language Research*, 22, 93–199. <https://doi.org/10.1191/0267658306sr2750a>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Crossley S.A., Cobb, T., & McNamara, D. S. (2013). Comparing count-based and band-based indices of word frequency: Implications for

- active vocabulary research and pedagogical applications. *System*, 41, 965–981. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.002>
- East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, 14, 88–115. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2009.04.001>
- Grum, U. (2012). *Mündliche Sprachkompetenzen deutschsprachiger Lerner des Englischen. Entwicklung eines Kompetenzmodells zur Leistungsheterogenität*. Peter Lang.
- Higgs, T., & Clifford, R. (1982). The push towards communication. I T. Higgs (Red.), *Defining and developing proficiency: Guidelines, implementations and concepts* (s. 57–79). National Textbook Company.
- Håkansson, G., Pienemann, M., & Sayehli, S. (2002). Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research*, 18, 250–273. <https://doi.org/10.1191/0267658302sr2060a>
- Håkansson Ramberg, M. (2016). *Was bewerten Lehrer? Die Bedeutung grammatischer und lexikalischer Faktoren bei der Benotung von Schülertexten im Fach Deutsch als Fremdsprache*. [Licentiatuppsats, Linnéuniversitet]. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1045539/FULLTEXT01.pdf>
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., & O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24–49. <https://doi.org/10.1093/applin/amm017>
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2014). Rating written performance: What do raters do and why? *Language Testing*, 31, 329–348. <https://doi.org/10.1177/0265532214526174>
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63, 13–22. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/~aflwrite/article/Ten%20mismatches%202009%20ELTJ.pdf>
- Lindqvist, C. (2009). The use of the L1 and the L2 in French L3: Examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners' oral production. *International Journal of Multilingualism*, 6, 281–297. <https://doi.org/10.1080/14790710902812022>

- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? *Language testing*, 19, 246–276. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/0265532202lt2300a>
- Magnan, S. (1988). Grammar and the ACTFL oral proficiency interview: Discussion and data. *The Modern Language Journal*, 72, 266–276. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04187.x>
- Norris, J. M. (1996). *A validation study of the ACTFL guidelines and the German speaking test*. [Publicerad masteruppsats]. University of Hawaii at Manoa.
- Norris, J. M. (2006). Assessing advanced foreign language learning and learners: From measurement constructs to educational uses. I H. Byrnes, H. D. Weger-Guntharp, & K. Sprang (Red.), *Educating for advanced foreign language capacities* (s. 167–187). Georgetown University Press.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.
- Pollitt, A., & Muray, N. L. (1996). What raters really pay attention to. I M. Milanovic, & N. Saville (Red.), *Performance testing, cognition and assessment* (s. 74–91). UCLES/Cambridge University Press.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12, 40–72. <https://doi.org/10.1177/026765839601200103>
- Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. Skolverket och Fritzes. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ced01553967675604/pdf3866.pdf>
- Skolverket (2011b). Ämnesplan för moderna språk. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/loroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- Treffers-Daller, J., Parslow, P., & Williams, S. (2016). Back to basics: How measures of lexical diversity can help discriminate between

CEFR levels. *Applied Linguistics*, 39, 302–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amw009>

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295–333. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:371335/FULLTEXT01.pdf>

9. Elevers förståelse av lärares skriftliga återkoppling i ämnet engelska

Karina Pålsson Gröndahl

Det är viktigt att elever lär sig att uttrycka sig skriftligt på ett främmande språk som engelska. Engelska är ett språk som används i internationella sammanhang och i högre utbildning vid flera högskolor och universitet i Sverige. Av detta skäl är det viktigt att lärare i ämnet engelska undervisar i skrivande och använder verktyg som både utvecklar elevers skrivande och motiverar dem till att fortsätta skriva. Ett sådant verktyg är skriftlig återkoppling. Skriftlig återkoppling har huvudsakligen undersökts utifrån ett lärarperspektiv där frågor som vad lärare ger återkoppling på, hur ger lärare återkoppling och varför lärare ger återkoppling stått i fokus. Däremot är det få studier som belyser hur *elever* förstår och använder den skriftliga återkoppling som lärare ger. Det är detta det här kapitlet handlar om.

Skriftlig återkoppling ur ett elevperspektiv

Idén att undersöka återkoppling ur ett elevperspektiv föddes i klassrummet och den utgick från ett intresse för skrivundervisning i ämnet engelska samt för hur elevers skrivande kan utvecklas och hur deras motivation för skrivande kan stärkas.

Eftersom återkoppling som ges till elever rörande deras prestationer syftar till att tydliggöra för eleverna var de befinner sig i lärandeprocessen, vart de är på väg och hur de bäst kan ta sig till målet knyter återkopplingsprocessen ihop både lärande och motivation för att lära. Följaktligen blir återkopplingsprocessen intressant och relevant att undersöka för just lärare. Särskilt intressant

Hur du refererar till det här kapitlet:

Pålsson Gröndahl, K. (2021). Elevers förståelse av lärares skriftliga återkoppling i ämnet engelska. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 201–217). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.j>. License: CC-BY 4.0.

blir den att undersöka utifrån hur elever förstår och använder den skriftliga återkoppling de får på sina skrivna texter eftersom den delen av processen ofta äger rum i tystnad.

För att kunna ge röst till och därmed undersöka elevers förståelse och användning av skriftlig återkoppling utgick min studie utifrån fyra specifika forskningsfrågor. De två första relaterar till hur elever förstår skriftlig återkoppling: Vad säger elever att de förstår av den skriftliga återkoppling de får av läraren? Vad säger eleverna att de har svårt att förstå? De övriga två relaterar till hur elever använder denna: Vilka förändringar säger eleverna att de gör i sina texter som ett resultat av lärarens skriftliga återkoppling? Vilka andra förändringar säger eleverna att de gör i sina texter?

Innan resultaten från studien som presenteras i det är kapitlet redogörs för behöver studien placeras i ett större vetenskapligt sammanhang och då inom de fält som intresserat sig för återkopplingsprocessen, särskilt i relation till skrivande. Därför inleds nästa avsnitt med en bakgrund till svenska elevers skrivande på engelska. Dessutom går jag igenom vilka problem olika forskare har identifierat, ställt frågor kring och försökt besvara när det gäller att skriva och undervisa på ett främmande språk samt när det gäller skriftlig återkoppling.

Vad säger forskningen?

Trots att elever i svensk grundskola uppnår goda resultat i ämnet engelska både i nationella och internationella mätningar, presterar de inte lika bra i skriftlig produktion som i de receptiva förmågorna; hör- och läsförståelse. En närmare titt på de svenska resultaten för skriftlig produktion i den europeiska studien *European Survey on Language Competences*, ESLC (European Commission, 2012) ger dessutom vid handen att den grupp elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning generellt presterar bättre när det gäller skriftlig produktion i engelska. Det skulle kunna tyda på att undervisningen inte ger alla elever optimala möjligheter att utveckla sin skriftliga förmåga. Detta blir problematiskt när skolan har ett kompensatoriskt uppdrag som innebär att den ska kompensera för elevers olika förutsättningar. En förklaring till varför elever inte ges tillräckliga möjligheter att utveckla sin

skriftliga förmåga är, som den internationella studien visar, att lärare uppger att det är just den förmågan som de ägnar minst tid. Följaktligen blir det relevant att fundera över hur det kommer sig att lärare som undervisar i engelska ägnar minst tid åt skrivundervisning.

En anledning kan vara att det är svårt att undervisa i skrivande i ett främmande språk. De flesta teoretiska modeller som försökt förklara skrivandets process är baserade på skrivande i ett förstaspråk (Flower & Hayes, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987) och tar inte hänsyn till den språkliga komponenten dvs. om det rör sig om ett andra- eller ett främmandespråk (Polio, 2012). Den språkliga komponenten är även en komponent som går förlorad i ett så kallat processbaserat förhållningssätt, där skrivandets fyra steg stoffsamling, formulerande, bearbetning och utskrift betonas. Även vissa genrebaserade förhållningssätt, som fokuserar på hur olika texttyper är uppbyggda, räcker inte alltid till för att hjälpa lärare att förstå vilka ord och fraser som blir viktiga för elever att använda för att kunna bygga upp till exempel en argumenterande text i engelska som främmande språk.

Hur lärare på bästa sätt kan stötta och utveckla elevers skrivande i ett främmande språk är inte heller enkelt. Den artikel som Truscott (1996) publicerade blev startskottet på en lång debatt om rättningars effekt på elevers andraspråsutveckling. Debatten fortsatte till att omfatta inte bara frågan om lärare ska rätta eller inte, utan även andra frågor som till exempel hur lärare ska rätta, hur mycket lärare ska rätta, hur rättningar påverkar kvaliteten i elevers texter och hur rättningar påverkar elevers motivation till skrivande (Ferris, 1999, 2003).

Studier som undersökt skriftlig återkoppling utifrån ett elevperspektiv visar på olika resultat. Elever tycker att det är svårt att förstå lärares rättningar och kommentarer (Sommers, 1982; Kronholm-Cederberg, 2009). Ibland tycker eleverna att kommentarerna är motsägelsefulla och förvirrande, särskilt när lärare använder symboler eller förkortningar (Sommers, 1982). Det är också svårt för elever att veta vilka kommentarer som är viktigast att ta itu med (Hyland, 1998) och trots att de tar itu med all den återkoppling som de får, leder inte det automatiskt till en förbättring av textens kvalitet (Hyland, 1998). Andra studier (Lee, 2007;

Kronholm-Cederberg, 2009) visar att den skriftliga återkoppling som lärare ger främst riktar sig mot form och inte mot innehåll, trots att både form och innehåll bedöms i elevernas texter. Med andra ord kanske inte elever ges möjlighet att utveckla allt det som behövs utvecklas i texten.

Studier har också visat att lärare tycker det är svårt att ge skriftlig återkoppling som inte *approprierar*, dvs. tar över elevers texter (Sommers, 1982; Hyland & Hyland, 2006). I sin tur vill elever inte alltid följa de ändringar som läraren föreslår eftersom de upplever att texten inte blir deras egen text. Möjligheten med appropriering förklaras genom ett synsätt som förstår skrivande och identitet som intimt förknippade (Ivaniç, 1998).

Inom bedömningsfältet har man ägnat sig åt att försöka förstå hur bedömning kan användas för att stötta, utveckla och motivera elever. Det engelska ordet *feedback* (återkoppling) har identifierats som en av de viktigaste strategierna (William & Thomson, 2007; Hattie & Timperely, 2007). Däremot fungerar bara återkopplingsstrategin om mottagaren är beredd att uppmärksamma, ta emot, tolka/förstå och använda den (Council of Europe/Skolverket, 2009). Mottagarens roll i återkopplingsprocessen har därför lyfts fram (Sadler, 1989) och problematiserats (Stobart, 2012). En lärares återkoppling kan alltså vara informativ, riktad till elevens färdighetsnivå och till en särskild uppgift men behöver inte automatiskt leda till att eleven använder den på ett adekvat sätt. Det beror på att elever, under förutsättning att de förstått, kan välja hur de tar emot återkopplingen. Antingen kan de förhandla, acceptera eller använda återkopplingen för att försöka förbättra sitt arbete eller så kan de ändra den eller helt enkelt avfärda den (Stobart, 2012).

Sammanfattningsvis kan man säga att det finns relevant forskning inom olika fält som knyter ihop och ökar vår förståelse för de frågeställningar som uppmärksammas kring elevers skrivande på ett främmande språk, återkoppling och skrivande samt återkopplingsprocessen. Däremot finns det få studier som undersöker hur elever på grundskolenivå ger uttryck för sin förståelse och användning av lärares skriftliga återkoppling. Det är denna lucka som min studie försöker fylla. I nästa avsnitt presenteras hur studien genomfördes för att undersöka svenska

elevers förståelse och användning av skriftlig återkoppling i ämnet engelska.

Undersökningens genomförande

I undersökningen deltog elever från två olika grupper vid två olika skolor, en grupp elever i årskurs 8 och en grupp elever i årskurs 9. Lärarna som undervisade i grupperna hade planerat ett skrivprojekt där eleverna först skulle skriva utkast, sedan få skriftlig återkoppling på sina utkast av läraren och slutligen bearbeta sina texter med hjälp av lärarens återkoppling. Eleverna i årskurs 8 skrev *A letter to Barack Obama* och eleverna i årskurs 9 skrev en text om temat *Movies*.

En fallstudiedesign (Yin, 2009) användes för att kunna studera några elever i båda grupperna mer ingående. Materialet som samlades in och användes bestod av elevintervjuer, elevers textutkast och bearbetade texter. Elevintervjuerna genomfördes vid två tillfällen. Den första intervjun genomfördes när eleverna fått skriftlig återkoppling på sina textutkast av läraren och den andra intervjun genomfördes när eleverna bearbetat sina texter. För att få eleverna att just reflektera kring lärarens skriftliga återkoppling och sina bearbetningar användes retrospektiva/reflektiva intervjuer (Mackey & Gass, 2005).

Lärarnas återkopplingspunkter (på engelska *feedback point*) identifierades och kategoriserades enligt en feedbacktypologi presenterad av Ellis (2009). Under kategoriseringsarbetet utökades Ellis (2009) feedbacktypologi med nya kategorier, för att täcka in samtliga av lärarnas återkopplingspunkter. Elevernas förståelse av lärarnas återkoppling synliggjordes med hjälp av tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analys är en analysmetod som används för att upptäcka mönster i olika typer av material som till exempel i transkriberade intervjuer. De mönster som urskiljs efter flera genomläsningar av transkriptionerna kan då kategoriseras i olika teman som för den här studien gjorde det möjligt att få syn på olika sätt för eleverna att uttrycka sin förståelse eller brist på förståelse. Elevernas användning av lärarnas återkoppling kategoriserades enligt fyra bearbetningskategorier som presenterats och använts av Hyland (1998):

1. bearbetningarna följer lärarens rättningar eller förslag
2. återkopplingen påverkar som stimuli och triggas igång ytterligare förändringar utöver de förändringar som den initiala återkopplingen riktat sig mot
3. undvikande av problem som återkopplingen riktat sig mot genom borttagande/radering av problemet utan att ersätta det med något annat
4. bearbetningen kan inte relateras till lärarens skriftliga återkoppling

I nästkommande två avsnitt presenteras undersökningens resultat med utgångspunkt i de fyra forskningsfrågorna. Först presenteras elevernas förståelse av lärarens skriftliga återkoppling och sedan elevernas användning av den återkoppling de fått av läraren.

Vad förstod eleverna av lärarens återkoppling?

Tillsammans förstod eleverna mer än hälften av lärarens återkopplingspunkter och de uttryckte då på olika sätt att de hade förstått återkopplingen. De flesta eleverna uttryckte sin förståelse genom att använda ett vardagligt språk utan specifik språklig terminologi. Endast en elev använde sig av språklig terminologi och då endast vid ett tillfälle:

(1) *jag vet inte ehm . . . att jag ska skriva ehm . . . 'I get' istället för 'I'm getting' typ ehm för att det är typ så på engelskan att när det är en vana typ så ska man använda 'I get' . . . asså typ . inte pågående form (Daniella)*

När eleverna uttryckte att de förstått kunde de allra flesta se en anledning till att de fått kommentaren.

(2) *jag borde ha utvecklat mer . . . jag bor i Stockholm Sverige . hur gammal jag är varför jag skriver . . . jag har nästan inte skrivit det (David)*

Vissa elever kunde förstå återkopplingspunkten de fått genom att anta ett läsarperspektiv:

(3) *jag . . . det (styckeindelning) måste jag arbeta på annars kan det bli liksom för jobbigt att läsa texten (Ted)*

Några elever visade sin förståelse genom att helt enkelt tillhandahålla ett korrekt alternativ till det som läraren strukit under.

(4) *och sen apartment som är med två p:n (Evelyn)*

Vid några tillfällen var det svårt att avgöra om eleverna förstått återkopplingspunkterna eller inte. Särskilt gällde detta för återkopplingspunkter som riktade sig mot att stärka textens sammanhang eller den röda tråden i texten. En elev uttryckte till exempel att hon förstått själva innebörden av lärarens kommentar men att hon inte visste hur hon skulle gå tillväga för att använda den.

(5) *Daniella: ah asså jag vet inte riktigt hur jag ska göra där men*

Forskare: nä

Daniella: typ ja visa tydligare asså . . vilken koppling dom två ämnena har liksom

Vid några andra tillfällen uttryckte eleverna att de skulle göra ändringar i texten för att läraren uppmanade dem att göra det, men det gick inte att identifiera en förklaring eller en anledning i elevernas utsagor.

(6) *x (läraren) har upplyst mig att om vårt radio Sveriges liksom radioförsvar har faktiskt börjat avlyssna svenskar och ge informationen till USA och här framme så skriver jag att vi inte har nånting liknande det i Sverige men då vet jag att vi har det så det kommer jag att ändra på sen (Robert)*

Vid några få tillfällen gick det definitivt att fastställa att eleverna inte förstått. Vid dessa tillfällen försökte eleverna att söka efter ledtrådar men lyckades aldrig komma fram till ett korrekt förslag på förändring som i de två exemplen nedan:

(7) *Ted: och sen runned här*

Forskare: mm

Ted: jag vet inte . . . det kanske blev fel därför jag vet inte vad jag gjorde fel eller har jag stavat fel? . . . hon (läraren) kanske inte såg att det var ett e?

- (8) *eh mm . . . sexan förstår jag inte riktigt vad hon (läraren) menar med . . . om det är ditt eget språk asså menar hon typ såhär om jag använder mitt eget språk typ . . . förkortningar och sånt eller menar hon slang eller? (Jacob)*

Andra gånger uppgav eleverna själva att de inte förstått:

- (9) *David: kanske det är inte lika formellt*

Forskare: okej

David: inte ett så formellt avslut på ett brev

Forskare: mm

David: kanske . . . det vet jag inte heller

Svårigheter att förstå återkopplingspunkterna kunde relateras till återkopplingens form. De implicita formerna av återkoppling dvs. när läraren enbart strukit under ett ord, som till exempel *runned* som i tidigare exempel, eller en mening i texten, försvårade förståelsen för vissa elever. Även användning av språkspecifik terminologi som till exempel *meningsstruktur* eller uttrycket *röd tråd* gjorde återkopplingen svår för några av eleverna att förstå.

Vidare visar resultaten av studien att återkopplingen ibland påverkar vissa elever att känna osäkerhet och besvikelse. Särskilt verkar positiv återkoppling som till exempel kommentaren *Good!* inte ha den önskade effekten. Flera elever tyckte att kommentaren var för generell och ställde sig då undrande till vad läraren tyckte var bra i texten:

- (10) *asså den (kommentaren 'Good!' författarens anmärkning) säger inte så mycket förutom att det var bra asså och att det inte var nåt större . . . att det inte fanns något större fel direkt (Marie)*

Dessutom uttryckte eleverna också sin besvikelse över att många elever hade fått samma kommentar. Eftersom de själva tyckte att de ansträngt sig med att skriva sin text, förväntade eleverna sig en mer textspecifik kommentar från läraren:

(11) *Ted: asså jag blev lite så här besviken då jag inte fick så mycket ut av den kommentaren . . jag hade hoppats på lite mer . . och det var väl typ det . . och sen det här är inte första gången jag blir besviken på kommentarerna för typ nån text såhär innan som vi hade gjort tidigare där där så liksom ansträngde jag mig mycket på texten och förväntade mig en såhär bra kommentar som hon (läraren) liksom där hon liksom läst texten och gav mig kommentar om texten . . fast det var lite sorgligt att kommentaren jag fick hade typ alla andra i klassen också fått . . det var typ exakt samma kommentar så jag vet inte riktigt om hon läste texten utan bara skrev kommentar på alla texter samtidigt . . det var lite lite sorgligt kan man säga*

Forskare: du blev . . du kände besvikelse för att du hade ansträngt dig?

Ted: mm och så fick jag liksom . . inte kommentaren jag ville ha kan man säga

I detta avsnitt belystes resultaten för de två första av studiens frågor kring elevers förståelse av skriftlig återkoppling. I nästa avsnitt presenteras resultaten av elevernas användning av lärarens återkoppling.

Hur använde eleverna lärarens skriftliga återkoppling?

Användningen av lärarens återkoppling skiljde sig åt mellan eleverna i de två olika grupperna. I årskurs 8 använde eleverna samtliga av lärarens återkopplingspunkter. De flesta av återkopplingspunkterna ledde till att eleverna gjorde fler och större förändringar i sina texter som ett resultat av lärarens ursprungliga återkoppling. Dessa förändringar bestod oftast i utvecklande av den ursprungliga texten/idén som i exemplet nedan:

- (12) *We don't have anything like this in Sweden nor do we have a prison where hundreds of people are without a trial.* → *I do know that this isn't anything that is exclusive to America. The Swedish federal radio has been doing the same thing here in Sweden and I do find this very upsetting too. But what is even more upsetting is that they are giving the information to America. I do blame Sweden for this the most, but that doesn't make you innocent. You should not accept the information, even if it's offered to you.*

En tredjedel följde de rättningar och förslag som läraren angett som belyses i följande exempel:

- (13) *Almost every month I'm getting news about some fatal shooting in the U.S.A.* → *Almost every month I get news about some fatal shooting in the U.S.A.*

Endast två återkopplingspunkter ledde till att text togs bort. Dessa två återkopplingspunkter gällde att skapa *koherens* dvs. sammanhang i texten:

- (14) *David: jag kände från början att . . nej . . alltså det hänger inte ihop riktigt . . jag kände att det blir bättre om jag går in lite djupare i sjukvården och fattigdomen istället för att lägga energi på dödsstraffet*

Forskare: mm

David: så jag tog bort det helt

Forskare: mm

David: och det blev mycket bättre

I årskurs 9 använde eleverna mindre av lärarens återkoppling än eleverna i årskurs 8. Dessutom skiljde sig användningen av lärarens återkoppling från elev till elev. Den elev som använde minst

återkopplingspunkter gjorde inga förändringar alls i sin text och den som använde flest använde hälften av lärarens punkter. Nästan alla återkopplingspunkter ledde till att eleverna gjorde fler och större förändringar i sina texter än de rättningar och förslag som läraren gett, som i exemplet nedan:

(15) *I totally agree with him* → *And in the quote where for an exempel Horror movies make you feel afraid, Romantic movies can make you feel happy or sad, Adventure movies can get you excited!* → *And in the quote where he says 'movies make you feel' I cannot agree more with him, because if you're watching a Horror movie for an example you might feel scared and a Romantic movie might make you happy or in some cases sad.*

Endast några få förändringar följde lärarens rättningar och förslag, som till exempel att rätta stavning av ett ord från *diffrent* till *different* eller att byta ut hela ord i en mening: *Movies effekts me in different ways* till *Movies affect me in different ways*. I stället gjorde flera elever egna förändringar som inte kunde relateras till lärarens återkopplingspunkter:

(16) *Max: ja jag har inte gjort någonting utifrån den (lärarens checklista)*

Forskare: nej ingenting? . .

Max: det är bara vad jag själv tycker borde adderas

(17) *eh jag följde inte så mycket efter punkterna . . det var nog mer vad jag själv tyckte och tänkte (Marie)*

En återkopplingspunkt ledde till att text togs bort:

Now he can he can sleep like a child or → *at least he thinks he is.*

Efter presentationen av studiens resultat kommer jag nu att i nästa avsnitt skissera några didaktiska implikationer.

Didaktiska implikationer och reflektioner

Resultaten som den här studien kommit fram till pekar på att det inte är lätt att ge skriftlig återkoppling som är konstruktiv och som uppfattas som konstruktiv av eleverna. Eftersom resultaten också pekar på att det inte går att veta i förväg vad eleverna kommer att uppfatta som svårt gällande återkopplingen och att det finns flera anledningar till att eleverna väljer att använda återkopplingen eller att inte göra det, går det enbart att skissera några didaktiska implikationer utifrån resultaten av den här studien.

Om vi som lärare väljer att ge skriftlig återkoppling, är det en fördel om våra elever är införstådda med varför vi ger återkoppling, vad vi ger återkoppling på, hur vi ger återkoppling och när vi tänker ge återkoppling.

Först och främst bör lärare fundera över varför skriftlig återkoppling ska användas för att kommunicera något till eleverna om deras texter. Om lärare anser att skriftlig återkoppling är ett värdefullt verktyg är det viktigt att vi 'delar språk' med våra elever oavsett hur vi väljer att ge återkoppling. Det innebär att vi måste förklara de ord vi använder i våra kommentarer, vardagliga eller språkspecifika. Genom att förklara de ord vi använder ger vi också eleverna möjlighet att tillägna sig ett språk att prata om språket, ett så kallat *metaspråk*. Även symboler kommunicerar något och de måste också förklaras.

Skriftlig återkoppling är ett flexibelt verktyg och kan användas på flera olika sätt med olika syften. Implicita former av återkoppling som understrykning av ord eller fraser, kan utmana elever att fundera över vad som kan tänkas vara fel. Den formen av återkoppling kan användas *fokuserad* eller *ofokuserad* och ställer olika krav på elevernas kognitiva förmåga. Den fokuserade återkopplingen kan exempelvis rikta sig mot enbart stavning eller ett visst grammatiskt moment vilket ger eleverna möjlighet att rikta uppmärksamhet mot samma svårighet flera gånger. Den ofokuserade, som kan tänkas vara mer utmanande, riktar sig mot olika slags fel i texten och kan få elever att fundera över vad felet kan handla om.

Resultaten från den här studien visar även att skriftlig återkoppling påverkas av den maktrelation som finns mellan lärare och elev. Det innebär till exempel att eleverna ibland gör förändringar som

de inte förstår eller att de inte ifrågasätter sådant som de inte tycker stämmer. Detta är viktigt att tänka på eftersom lärare är de som både undervisar elever och bedömer elevens prestationer. En väg att gå skulle kunna vara att använda kamratbedömning som ett komplement till lärares återkoppling, eftersom elever upplever att de lättare kan ifrågasätta och diskutera en kamrats bedömning än en lärares (Zhao, 2010). Då är det viktigt att komma ihåg att elever behöver tränas i att ge varandra återkoppling (Berggren, 2013).

Återkoppling påverkar också elever på ett känslomässigt plan. Elever kan bli besvikna och därmed omotiverade att bearbeta sina texter om våra kommentarer är för generella. Ett sätt att försöka få elever att känna sig motiverade att bearbeta sina texter och fortsätta att vilja arbeta med sitt skrivande är att göra kommentarerna mer textspecifika. Vi kanske inte behöver värdera elevernas texter i ord som *bra* utan istället visa nyfikenhet för texten och ställa frågor kring sådant som vi inte förstår eller sådant som är i behov av att utvecklas i texten. Det är också viktigt att fundera över hur vi kan ge återkoppling på textens innehåll utan att för den skull appropriera texten. Ett sätt att göra detta kan vara för läraren att ange att återkopplingspunkten är just ett förslag och att skribenten själv har en valmöjlighet att ändra eller inte.

Avslutningsvis är det viktigt att fundera över om det finns sådant som vi inte kan uppnå med skriftlig återkoppling. Skriftlig återkoppling är ett flexibelt verktyg och har styrkor men kan inte ersätta skrivundervisning. Snarare kan skriftlig återkoppling användas som en del av eller ett komplement till skrivundervisning eftersom alla elever, oavsett om föräldrarna har eftergymnasial utbildning eller inte, måste få möjlighet att lära sig skriva i ämnet engelska. Därför blir lärarens roll viktig, eftersom det är läraren som planerar, genomför och följer upp undervisningen. Lärare i engelska behöver därför ägna mer tid åt att undervisa i skrivande. Särskilt behöver elever hjälp med hur man skapar koherens i en text eller hur man skapar kohesion i en mening, eftersom eleverna ofta förstår vad som åsyftas men väljer att inte använda återkopplingspunkter riktade just till koherens och kohesion. Därutöver måste skrivundervisningen i engelska erbjuda eleverna många tillfällen att skriva, både kortare och längre texter. Skrivande är en svår förmåga att bemästra och det tar tid att nå resultat, både för lärare och för elever.

Vad kan en forskande lärare bidra med?

Att vara forskande lärare har sina fördelar och nackdelar. Fördelen med att vara lärare när man forskar är att de problem och de frågeställningar vi söker svar på tar avstamp i de svårigheter vi lärare upplever i vår vardag. Eftersom klassrummet som miljö fortfarande är en underrepresenterad kontext i forskarvärlden behövs mer forskning kring dessa frågor och problem. En forskande lärare känner väl till miljön och är förtrogen med sitt ämne, vilket kan bidra med ett perspektiv som en forskare som inte är lärare saknar. Nackdelen med att vara forskande lärare är att det kan vara svårt att kliva ur den miljön som man känner väl till och kanske ställa andra typer av frågor som också behöver ställas. Det är inte lätt att utmana våra förgivettaganden och kritiskt granska dessa, men med hjälp av tidigare forskning, teoretiska perspektiv och analytiska verktyg kan vi få syn på det vi tar för givet, formulera frågeställningar, söka och förhoppningsvis hitta svar.

En forskarutbildning ger språklärare möjligheter att fördjupa sina kunskaper inom det språkdidaktiska fältet, men styrkan i en forskarutbildning är att den ger förutsättningar för att arbeta på ett vetenskapligt sätt. Ett vetenskapligt arbetssätt innebär att arbeta systematiskt: upptäcka problem, ställa relevanta frågor för att undersöka problemet, välja en metod som gör det möjligt att samla in data, leta efter verktyg för att kunna analysera den data som samlats in, presentera resultaten på ett överskådligt sätt samt diskutera resultaten. Det är ett arbetssätt som kan översättas till klassrummet och den undervisning som pågår där. I planeringsstadiet kan hänsyn tas till elevers svårigheter och eventuella problem. Den planering vi gjort iscensätts i klassrummet och tillsammans med eleverna får vi lärare bevis på hur den planering vi gjort fungerar. Om vi upptäcker brister i vår planering eller om vi upptäcker att elever har svårigheter blir det med hjälp av ett systematiskt arbetssätt lättare att ställa sig frågan varför och kanske komma fram till några rimliga svar.

Ett systematiskt arbetssätt som utgår från problem och utmaningar i klassrummet och är vetenskapligt grundat i ämnesdidaktisk forskning kan därmed bidra till en undervisning som gynnar elevernas kunskapsutveckling och på lång sikt bidrar till en starkare professionalitet.

Referenser

- Berggren, J. (2013). *Learning from giving feedback: insights from EFL writing classrooms in a Swedish lower secondary school* [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:679555/FULLTEXT01.pdf>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63, 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Council of Europe/Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>
- European Commission (2012). *First European survey on language competences: final report*. <https://doi.org/10.2766/34160>
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 8, 1–11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Ferris, D. (2003). Responding to writing. I B. Kroll (Red.), *Exploring the dynamics of second language writing*, 119–140. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524810>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Hattie, J., & Timperely, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7, 40–53. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90017-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90017-0)

- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: contexts and issues*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547>
- Ivaniç, R. (1998). *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasieters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* [Doktorsavhandling, Åbo Akademi]. <http://bibbild.abo.fi/ediss/2009/KronholmAnnette.pdf>
- Lee, I. (2007). Understanding teacher's written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69–85. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.10.001>
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410612564>
- Polio, C. (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing*, 21, 375–389. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.004>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33, 148–156. <https://www.jstor.org/stable/357622>
- Stobart, G. (2012). Validity in formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (s. 233–242). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446250808.n14>
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369. <http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: a comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing*, 15, 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.01.002>

William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? I C.A. Dwyer (Red.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (s. 53–82). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315086545-3>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Sage.

10. Bedöma språk eller innehåll? Språkets roll vid bedömning i språk- och ämnesintegrerad undervisning

Helena Reierstam

Inledning

Är det möjligt att bedöma elevers ämneskunskap utan att samtidigt bedöma språklig förmåga? Eller omvänt, går det att bedöma språklig förmåga utan någon inblandning av ämnesmässigt innehåll? Relationen mellan språk och innehåll framträder extra tydligt, och blir samtidigt en utmaning, vid bedömning i en tvåspråkig undervisningskontext: Vad är det som bedöms? I det här bidraget, som sammanfattar min licentiatuppsats (Reierstam, 2015), diskuteras dessa frågor med utgångspunkt i en studie om lärares skriftliga bedömningspraktik i engelska, biologi och historia i tre gymnasieskolor där engelska används som undervisningsspråk istället för svenska. I internationella sammanhang betecknas detta sätt att arbeta ofta som *Content and Language Integrated Learning*, förkortat CLIL (Dalton-Puffer, 2007; Mehisto et al., 2008). I Sverige har det ibland gått under namnet Språk- och ämnesintegrerad undervisning, SPRINT (Nixon, 2000). Syftet med CLIL är att eleverna ska tillägna sig ett språk samtidigt som de lär sig ämnesinnehåll. Språk- och ämnesintegrerad undervisning kan innebära allt från enstaka ämnesövergripande projekt till sammanhang där i huvudsak all undervisning bedrivs på ett annat språk. I den aktuella studien har eleverna merparten av sin undervisning på engelska. Studien ingår i ett större projekt finansierat av vetenskapsrådet, CLISS-projektet, Content and Language

Hur du refererar till det här kapitlet:

Reierstam, H. (2021). Bedöma språk eller innehåll? Språkets roll vid bedömning i språk- och ämnesintegrerad undervisning. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 219–244). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.k>. License: CC-BY 4.0.

Integration in Swedish Schools, med syfte att studera CLIL i svensk skola (för en närmare beskrivning, se Sylvén, 2019; Sylvén & Ohlander, 2014).

Förhållandet mellan språk och ämnesinnehåll vid bedömningstillfället har utpekats som ett viktigt område att studera i CLIL-sammanhang (Gablasova, 2014; Hönig, 2009; Massler et al., 2014; Quartapelle, 2012; Wewer, 2014), då detta är tämligen outforskat. Det blir relevant att fråga sig om hänsyn tas till eventuella språkliga begränsningar vid bedömning av ämneskunskap, så att inte språket utgör ett hinder då elever ska visa sitt ämnesrelaterade kunnande. Det har också visat sig att ämneslärare inte vet hur de ska undervisa språk i sina ämnen, eller vilka språkliga register eleverna behöver tillägna sig (Clegg, 2007; Reierstam, 2015).

Upprinnelsen till den aktuella studien och intresset för språk- och ämnesintegrering finns i författarens bakgrund som språklärare i olika skolformer. I undervisningen i engelska och franska har jag haft som mål att motivera eleverna genom autentisk språkanvändning i uppgifter med ämnesövergripande innehåll. I undersökningar som gjorts där elever har tillfrågats vad de anser vara motiverande för språkinlärning, anger de uppgifter som känns autentiska, där de får möjlighet att använda språket på riktigt (Erickson, 2010). ”På riktigt” kan innebära att exempelvis beställa mat på restaurang, men också att skriva en laborationsrapport. Från språkklassrummet ledde intresset för autentisk språkanvändning vidare till en nyfikenhet på språkets roll i alla ämnen. En viktig inspirationskälla infann sig under en period då jag undervisade i yrkesengelska, men även i språk- och ämnesintegrerade mindre projekt med ämneskollegor. När det blev dags för bedömning uppstod frågor angående vad som skulle bedömas, hur det skulle göras och av vem, språkläraren eller ämnesläraren? De två första frågorna utgör huvudfrågor i den aktuella studien, rörande *vad* som bedöms och *hur*. Efter studiens avslut framträder stora beröringspunkter mellan CLIL och undervisning av elever i andra sammanhang med ett annat första språk än svenska. Frågor om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt har också fått alltmer utrymme i olika undervisningssammanhang och i forskning (Hajer & Meestringa, 2014; Skolverket, 2012b).

Bakgrund

Förhållandet mellan språk och ämnesinnehåll har pekats ut som ett viktigt område att utforska vid bedömning i CLIL-sammanhang, vilket nämnades inledningsvis. Det råder brist på forskning kring lärares bedömningspraktik i tvåspråkig och ämnesintegrerad kontext, särskilt avseende språkets roll vid bedömning av ämneskunskap. I den här delen kommer jag redogöra mer för vad forskningen säger om CLIL men även beröra den aktuella diskursen rörande språk i alla ämnen och teorier som ligger till grund för forskningsmetoden. Avsnittet inleds med en diskussion om begreppen *språk* och *innehåll* samt vad de representerar i olika ämneskontext.

Språkets betydelse för lärande har, vilket redan nämnts, kommit att aktualiseras, delvis utifrån allt fler elevers flerspråkiga bakgrund, men också för att forskning påvisar språkets roll som redskap för lärande i alla ämnen (Cummins, 2007; Gibbons, 2013; Schleppegrell, 2004). I språkundervisning utgör språket både mål och medel. Fokus skiftar mellan språkets form och förmågan att använda språket för att interagera och göra sig förstådd. I den svenska kurs- och ämnesplanen för engelska (Skolverket, 2011) framgår exempelvis att undervisningen ska syfta till att eleverna får tillfälle att använda språket i funktionella och meningsfulla sammanhang för att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. I alla ämnen finns samtidigt ett ämnesinnehåll som eleverna ska tillägna sig, där språkförmågan anger elevers möjligheter att visa vad de kan. Språk och ämnesinnehåll kan därmed sägas utgöra två sidor av ett mynt, där den ena är intimt sammankopplad med den andra (Mohan, 1986).

Tidigare studier har diskuterat vilket språk som ska användas vid bedömning i tvåspråkiga undervisningssammanhang, elevens första språk eller undervisningsspråket, liksom vad som definierar andraspråket som man behöver ta hänsyn till vid bedömning (Gablasova, 2014; Hönig, 2009; Kiely, 2009; Morgan, 2006). Om elever tillåts använda sitt första språk vid bedömningstillfällen uttrycker de sig måhända mer ledigt, men viktiga ämnesbegrepp kan saknas eftersom de har lärt sig dessa på undervisningsspråket. En annan aspekt berör syftet med CLIL, nämligen att tillägna sig ett nytt språk. Om inte språket ska bedömas i samband med

ämnesundervisningen är frågan när och var eleven får ett kvitto på sin utvecklade språkförmåga, och vem som ger återkoppling för fortsatt språkutveckling (Morgan, 2006; Wewer, 2014).

Avseende språk i ämnesundervisningen är det viktigt att beakta att det finns dels ämnesspecifika begrepp som eleven behöver tillägna sig, dels ett ämnesöverskridande akademiskt skolspråk med ämnestypiska drag. I forsknings-sammanhang talas det om att ämnen har sin egen litteracitet vilket syftar på förmågan att använda läsande och skrivande för att skapa ett innehåll i skriftspråket så att det svarar mot behoven i en speciell kontext. För att elever ska behärska ämnesspråket räcker det inte med att de förstår och kan benämna olika begrepp. De behöver också kunna sätta in dessa i ett sammanhang för att i en provsituation kunna beskriva vad som händer i en process, särskilt om det handlar om öppna uppgiftsformat där eleven ska formulera sig med egna ord. I definitionen om vad som karakteriserar ett akademiskt språk, förutom specifika akademiskt frekventa ord (Olsson, 2016), brukar grammatiska drag som nominalfraser samt passiv form nämnas (Llinares et al., 2012; Schleppegrell, 2004; Skolverket, 2012). Clegg (2007) talar om att ämneslärare skulle behöva undervisa sina elever om dessa språkliga drag, liksom hur de är kopplade till olika ämnestypiska tankeaktiviteter, som exempelvis att *beskriva* eller *analysera*.

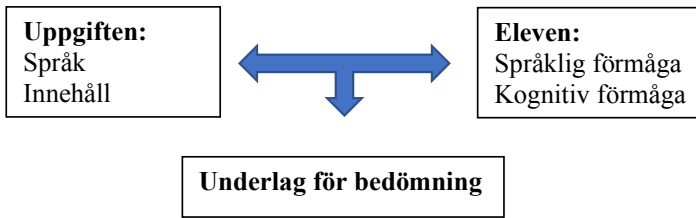
I en inlärningssituation går eleverna från att först förstå innebörden i begrepp, till att börja använda dem, till att slutligen kunna applicera begrepp som en del av användandet av ett helt språkligt register, som exempelvis ett naturvetenskapligt språk. Under den här inlärningsprocessen kan ett så kallat *hybridspråk* uppstå som ett mellansteg, som innebär en blandning av vardagligt språk och det akademiska ämnesspråket. Vardagliga uttryck kan här ses som en resurs på vägen till det specifika målspråket (Olander & Ingerman, 2011). På samma sätt kan det vara relevant att utveckla elevers kompetens i olika språkliga register i språkklassrummet, att inte stanna vid vardagliga ämnen utan även använda ämnesövergripande akademiskt språk. Cummins (2000) skiljer på BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*, och CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency* där det första motsvarar vardagsspråk och det sista det akademiska

skolspråket. Internationella undersökningar visar att svenska elevers kompetens i engelska är mycket hög, särskilt inom de receptiva förmågorna. Samtidigt konstateras att svenska elevers akademiska skriftliga förmåga inte är lika väl utvecklad och att deras akademiska språk inte motsvarar samma höga nivå som det mer informella vardagsspråket (European Commission, 2012; Skolverket, 2012a). Språklärarnas undervisning av akademiskt skolspråk blir av ännu större betydelse då ämneslärare till viss del visar en omedvetenhet om behovet att undervisa akademiska språkliga register (Clegg, 2007; Yoxsimer Paulsrud, 2014).

Avseende innebörden av begreppet *innehåll* har det emellanåt visat sig vara svårare att definiera och avgränsa än språk. I relation till ett ämne finns i svenska kurs- och ämnesplaner det som beskrivs som centralt innehåll. Detta omfattar ofta ämnesmässigt stoff. I CLIL-sammanhang har innehåll definierats som *kunskap, förmågor* och *förståelse* (Coyle et al., 2010). I bedömningsanvisningar för uppsatser i nationella prov i engelska beskrivs innehåll som *sammanhang och struktur, begriplighet och tydlighet, fyllighet och variation*, liksom *anpassning till syfte och mottagare*. Innehåll skulle eventuellt kunna sammanfattas med ”hur man behandlar ett ämne med hjälp av språket”. I den aktuella studien (Reierstam, 2015) förhåller sig ämneslärarna till innehåll mestadels som ämnesmässigt stoff, men detta inkluderar även i viss mån ämnesspecifika begrepp, det vill säga språk. I och med CLIL-perspektivet blir det även naturligt för språklärarna att tänka på motsvarande sätt, att innehåll motsvarar ämnesstoff, vilket framgår i analysen av resultaten.

Frågan om språkets roll blir aktuell både vid själva bedömningstillfället, men även i den föregående utformningen av bedömningsuppgiften. Utgångspunkten vid konstruktion av en bedömningsuppgift är en definition av vad uppgiften avser att bedöma, även benämnt ett konstrukt (Messick, 1989). Det kan bestå i en förmåga eller en ämnesdomän som finns beskrivna i kunskapsmålen i kurs- och ämnesplaner i den aktuella kursen.

Läraren/provkonstruktören utgår från sina undervisningsmål och sitt kursinnehåll samtidigt som han/hon behöver väga in elevens förväntade språkliga och kognitiva förmåga, vad eleven förväntas kunna och göra.



Figur 4. Faktorer i uppgiften och hos eleven som bidrar till bedömningsunderlaget.

För att en uppgift ska ge ett rättvisande resultat, och för att eleven ska få visa sitt kunnande, behöver även möjliga svårigheter vägas in (Bachman & Palmer, 2012; Crooks et al., 1996; Messick, 1989). Elevers eventuella begränsade skrivförmåga ska exempelvis tas hänsyn till i val av uppgiftsformat, så att inte skrivförmåga hindrar en elev att visa sin ämnesförståelse. Figur 4 ovan illustrerar samspelet mellan uppgiften och eleven och de aspekter som därmed behöver vägas in vid uppgiftskonstruktionen för att ge ett så rättvisande underlag för bedömning som möjligt.

I provsituationen möts eleven av en uppgift som ställer krav på hans/hennes förmåga att svara både med korrekt innehåll och med ett språkligt uttryckssätt som motsvarar kraven som ställs i frågans formulering. Beroende på ordval och frågeformat följer olika höga krav på dessa förmågor.

Blooms (1956) reviderade taxonomi (Anderson & Krathwool, 2001) ger en hierarkisk beskrivning av de kognitiva förmågorna i sex steg, med de mindre kognitivt krävande i botten av pyramiden till successivt mer kognitivt krävande. Nivåerna definieras i tur och ordning med kognitiva processer som att *minnas*, *förstå*, *tillämpa*, *analysera*, *värdera* och till sist *skapa*. På motsvarande sätt innebär så kallade kognitiva funktionsord (se exempel nedan), av Dalton-Puffer (2016) benämnda som *cognitive discourse functions* förkortat CDFs, olika krav på kognitiv förmåga. På den lägre nivån återfinns ord som att *namnge*, *identifiera*, *återge* och *beskriva*. På en högre nivå finns ord som kräver mer av eleven såsom att *jämföra*, *förklara*, *analysera* och *generalisera* (jfr. Cummins, 2000). De kognitiva funktionsorden kan i sin tur sägas aktivera språkliga processer som visar på olika grad av språklig förmåga. Att

identifiera kan exempelvis innebära att ringa in rätt ord, vilket kräver förståelse men inte någon språklig produktion, att *förklara* medför däremot att producera eget språk. Frågeord kan även de kategoriseras utifrån vilka krav de medför för att leverera svaret. *Var, när, vem* och *vilken* innebär oftast att eleven ska minnas och återge fakta, medan *hur* och *varför* medför ett mer utvecklat resonerande svar. Frågeordet *vad* innehar en egen position då det kan innebära både och, antingen att namnge något, *vad heter* (exempelvis en person), eller att ge ett mer utförligt svar om *vad som hände* (Reierstam, 2015; Reierstam & Sylvén, 2019).

För att erbjuda ett verktyg för lärare vid utformningen av uppgifter, där kognitiv och språklig svårighetsgrad vägs samman med hur mycket stöd den omgivande kontexten erbjuder, vidareutvecklade Coyle (1999) en modell som är känd som Cummins kvadrant, eller matris (Cummins, 2000). Genom att erbjuda stöd från en rik kontext, menar Coyle att det är eftersträvansvärt att initialt utforma uppgifter som är kognitivt krävande utan att detta medför behov av att använda ett alltför krävande språk. Hon konstaterar att detta är en utmaning för lärare. Som ett exempel kan nämnas att detta enligt Coyle skulle motsvara uppgifter där eleven ska *generalisera, jämföra, sammanfatta, klassificera* och *recensera*. I sådana uppgifter erbjuder den omgivande kontexten ett visst språkligt stöd att luta sig mot där eleven kan hitta språkliga formuleringar att använda sig av. Uppgifter som på samma sätt är kognitivt krävande, men även medför högre språkliga krav, inkluderar att eleven exempelvis ska *argumentera, utveckla sina idéer, motivera sin åsikt, forma hypoteser, förutsäga resultat, analysera* och *föreslå lösningar*. I den senare kategorin finns paralleller till Blooms högsta nivå där eleven förväntas skapa egna slutsatser och argument. Därmed finns inte heller lika mycket stöd i en omgivande språklig kontext, utan eleven måste själv producera språk.

Resonemanget ovan lyfter fram olika aspekter som lärare i en flerspråkig kontext behöver tänka på vid utformandet av bedömningsuppgifter men även ha med i sin undervisning. Det kan sammanfattas med att beakta vilka språkliga krav olika frågeformuleringar och uppgiftsformat ställer på elever, samt att språk inte går att separera från innehåll.

Forskningsfrågor

Innan vi går in på den aktuella studien presenteras här de tre övergripande forskningsfrågorna där den första jämför lärares bedömningspraktik i biologi och historia, den andra intresserar sig för undervisningsspråkets eventuella påverkan på engelsklärares bedömningspraktik på samma skolor, och den tredje frågan jämför bedömningsformer i alla tre ämnen. Den jämförande designen innebär att lärare som undervisar på engelska (CLIL), jämförs med kollegor som undervisar på svenska, här kallat icke-CLIL. Undervisningsspråket är det som skiljer de två åt medan ämnesmål och kunskapskrav är desamma. Likaså jämförs ämneslärare med engelsklärare då deras respektive kurser kan sägas integrera språk och ämne, fast med olika fokus och syfte. Den tredje och sista frågan jämför ämnesspecifika alternativt ämnesövergripande aspekter i uppgifternas utformning oberoende av CLIL.

- Finns det skillnader i bedömningspraktik beroende på om undervisningsspråket är engelska eller svenska, CLIL respektive icke-CLIL, i biologi och historia på gymnasiet? I så fall, *hur* skiljer den sig i åt och *på vilka grunder*?
- Påverkas innehåll och bedömningsformer i engelskkursen när andra ämnen undervisas på engelska? I så fall, *hur*?
- Hur ser bedömningsformerna ut i de olika ämnena med avseende på *språk, form* och *innehåll*, oavsett om det handlar om CLIL eller icke-CLIL? Finns det gemensamma drag?

Forskningsfrågorna härrör från ett intresse att belysa språkanvändning i alla ämnen, men likaså hur ämnesstoff kan integreras i språkkurser, och hur detta tar sig uttryck i bedömningsuppgifter. Kurs- och ämnesplaner sätter upp ramar som kursen ska hålla sig inom och stoff som ska hinnas med, vilket vissa av lärarna i studien hänvisar till. Utifrån elevperspektiv kan det vara viktigt att ställa sig frågan hur det är möjligt att lyfta språket i alla ämnen och att samtidigt identifiera meningsfulla autentiska uppgifter för språkanvändning i alla kurser som kan öppna för gemensamma språkutvecklande skriftliga bedömningsformer.

Nedan följer en presentation av studiens upplägg, de deltagande lärarnas bakgrund samt resultat av studien. Därefter

följer en diskussion om språkliga genrer och register som ingår i ämnena, samt behovet att beakta språkets roll för validiteten i bedömningsituationen.

Studien

Metod och informanter

Studien jämför tolv lärares syn på bedömning, CLIL och icke-CLIL, se förklaring av de två lärarkategorierna ovan. Tre av lärarna undervisar i biologi, tre i historia och sex i engelska vid tre gymnasieskolor i en stor samt två mellanstora svenska städer, se Tabell 9 nedan:

Tabell 9. Skolor och lärare som ingick i studien.

<i>Skola A</i> <i>Internationell skola med svensk läroplan</i>	<i>Skola B</i> <i>Två CLIL-program med en klass per år mestadels på engelska</i>	<i>Skola C</i> <i>Ett CLIL-program med två klasser per år delvis på engelska</i>
CLIL historia	CLIL biologi	CLIL historia
CLIL engelska	CLIL biologi	Icke-CLIL historia
CLIL engelska	Icke-CLIL biologi	CLIL engelska
	CLIL/Icke-CLIL engelska	Icke-CLIL engelska
	CLIL/Icke-CLIL engelska	

En av skolorna (A) är helt engelskspråkig, men med svensk läroplan, medan de andra två erbjuder två respektive ett gymnasieprogram (B och C) med internationell profil där undervisningsspråket i de flesta ämnen är engelska. Ingen av ämneslärarna som undervisar på engelska (CLIL) har engelska som sitt första språk, det har däremot två av engelsklärarna. Två av engelsklärarna undervisade både CLIL och icke-CLIL elever, medan de övriga endast undervisade på den ena eller den andra inriktningen. Eftersom studien ingår i det större CLISS-projektet, var samtliga informanter redan införstådda med den övergripande studiens syfte och omfattning.

Materialet som samlades in under 2013–14, består av halvstrukturerade intervjuer, en lärarenkät samt lärares skriftliga provexempel. Intervjuerna omfattar totalt 8 timmar, och varierar

från 16 till 58 minuter i längd. En intervjuguide användes med följande teman:

- Lärares erfarenheter av CLIL
- Lärares syn på det egna ämnet
- Lärares syn på bedömning och olika bedömningsverktyg
- Kursinnehåll och kursmaterial
- Förekomsten av kollegialt ämnesövergripande samarbete

De teman som användes framträdde efter läsning av tidigare studier om bedömning och CLIL, teori kring lärares egna uppfattningar (Borg, 2003) och så kallad *constructive alignment* (Biggs, 2003), det vill säga hur undervisning och bedömning kopplas samman med kursmål till en helhet.

Samtliga tolv lärare var med i den första inledande intervjun. Efter intervjun valde två av engelsklärarna att avsluta sitt deltagande och en av CLIL-biologilärarna gick i pension, vilket innebär att nio av de tolv lärarna svarade på enkäten. Samtliga lärare tillfrågades vid intervjun om att lämna in exempel på skriftliga prov från en av sina kurser, vilket ingen motsatte sig. Av de kvarvarande nio informanterna lämnade samtliga ämneslärare (n=5) i bedömningsexempel, men endast en engelsklärare. Ytterligare en engelsklärare lämnade in ett par exempel på elevproducerade texter, men ingen beskrivning av uppgiften eller bedömningskriterierna.

Enkäten användes för att komplettera informationen från den första halvstrukturerade intervjun, detta efter att planen med en uppföljande intervju efter dokumentanalysen fick revideras. Enkäten, som var webbaserad, bestod av totalt 26 frågor uppdelade på tre teman enligt nedan (med några exempel under varje):

- Bakgrundsfrågor:
 - Lärares antal år i yrket och med undervisning i CLIL-kontext
- Bedömning och kursinnehåll:
 - Lärares vikt vid muntlig/skriftlig prestation, språkets roll vid bedömning, vilka faktorer som väger tyngst vid bedömning, vad läraren skulle vilja lära sig mer om avseende bedömning, kursplanernas roll

- Ämnesintegrering och kollegialt samarbete:
 - Om sambedömning förekommit med ämnes-/språklärrarkollega, eventuella hinder för sådant samarbete

Intervjuer och enkäter analyserades och jämfördes tematiskt med utgångspunkt i svenska kursmål med hjälp av intervjuguide och teman enligt ovan. I samband med standardiserade *high stakes* prov (dvs. där mycket står på spel) exempelvis nationella prov, finns ofta en så kallad *provspecifikation* som beskriver ett provs syfte, innehåll, uppgiftsformat och bedömningsgrunder. De skriftliga proven analyserades på motsvarande vis utifrån frågetyp, exempelvis flervalsfrågor, matchningsfrågor, kortsvarsfrågor eller uppsatsfrågor samt vilka krav proven ställer på elevers förväntade kognitiva och språkliga förmåga, bland annat beroende på vilket frågeord eller kognitivt funktionsord som användes (Bachman & Palmer, 2012; Wikström, 2013). För att bedöma det sistnämnda användes även Blooms reviderade taxonomi (Anderson & Krathwool, 2001) och en tillämpning av Cummins kvadrant som kombinerar kognitiv komplexitet med språklig komplexitet (Coyle, 1999), vilket beskrivits ovan. Beskrivningar som återfinns både i CLIL-litteratur och studier av bedömning i CLIL (Hönig, 2009; Wewer, 2014), samt i tidigare studier av bedömningsmaterial i andra ämnen (Lindmark, 2013; Odenstad, 2010; Rosenlund, 2011) utgjorde även viktiga referenser.

Eftersom det inte finns några tidigare gjorda studier av det här slaget inom CLIL, var det till att börja med svårt att hitta beskrivningsvariabler eller en lämplig metod för att kunna beskriva och jämföra provuppgifter från skilda ämnesdiscipliner på ett enhetligt sätt. I arbetet med Cummins kvadrant och Blooms taxonomi, liksom granskningen av ovan nämnda litteratur och tidigare gjorda studier, framkom flera gemensamma jämförbara kriterier och en egen modell utformades. Ett sätt att jämföra hur användandet av de kognitiva funktionsorden och frågeorden såg ut i jämförelsen mellan CLIL och icke-CLIL bestod i en kvantitativ analys där förekomsten av olika ord räknades i de prov som förekom i kurserna för att se om exempelvis ord med högre kognitiva och språkliga krav var mindre förekommande i CLIL jämfört med icke-CLIL.

Validitet är en viktig aspekt vid bedömning. En vanlig definition av validitet är om ett prov mäter vad det är avsett att mäta, vilket benämns som *inhållsvaliditet* eller *begreppsvaliditet*. I modern testteori används det sistnämnda, men då kallat *konstruktvaliditet*, som ett sammanhållet validitetsbegrepp som inbegriper de konsekvenser tolkningen av ett provs resultat kan få (Crohnbach & Meehl, 1955; Messick, 1989). Tidigare nämndes att utgångspunkten vid konstruktion av en bedömningsuppgift är en definition av vad som ska bedömas eller mätas. Messick har definierat två hot mot validiteten, nämligen *construct-underrepresentation* och *construct-irrelevant variance*. Det första innebär att för lite av det som ska bedömas finns med i provets utformning, medan den andra i princip betyder det motsatta, nämligen att störande faktorer som inte borde finnas med kan inverka negativt på resultatet. I den här studien användes en valideringsmodell för att identifiera sådana möjliga hot mot validiteten i bedömning i CLIL-kontext. Crooks, Kane och Cohens kedjemodell från 1996 ansågs tydlig och användbar för ändamålet. Den är utformad i åtta steg och styrkan i varje steg eller länk beror på om själva syftet med bedömningen är tydlig och lämpligheten i bedömningsuppgifterna står i relation till dessa syften. Den andra länken består exempelvis i poängsättning och ett hot mot denna länk kan utgöras av om för mycket vikt läggs vid någon parameter. I CLIL-kontext skulle ett sådant hot kunna utgöras av att för stor vikt fästs vid bristande stavning, då fokus i uppgiften är historisk analysförmåga. Detta innebär således att resultatet kan påverkas negativt av konstruktirrelevant varians.

Resultat

Svaret på den första forskningsfrågan, om det finns skillnader i lärares bedömningspraktik beroende på om undervisningsspråket är svenska eller engelska, är i huvudsak nej, även om vissa skillnader återfinns. CLIL och användandet av engelska som undervisningsspråk har inte någon nämnvärd påverkan på lärares förhållningssätt till språket vid bedömning eller eventuella användning av andra bedömningsformer, enligt deras egen utsago i intervjuerna. De skillnader som kan spåras i användande

av olika bedömningsformer, framför allt i historia, verkar snarare bero på individuella preferenser eller lärarnas ämnessyn. De två CLIL-lärarna i historia föredrar uppsatser, men av helt olika karaktär. Den ena förordar en narrativ genre, med motiveringen att detta bäst avspeglar den historiska ämneskaraktären, medan den andra föredrar en mer akademisk form. Den sistnämnda läraren hänvisar till de texttyper som eleverna förväntas använda vid rapportskrivning eller uppsatser på universitet senare, en skriftlig genre som enligt henne är mer tydlig och strukturerad än narrativa uppsatser. Icke-CLIL-kollegan i historia föredrar frågeprov, men vissa av frågorna, framför allt mot slutet av kursen, har uppsatskaraktär. I biologi används både frågeprov och andra skrivuppgifter såsom laborationsrapporter och fältanteckningar. Två kollegor, en CLIL och en icke-CLIL, samarbetar kring utformningen, och flera provfrågor och uppgifter är närmast identiska, men översatta till engelska i det ena fallet. Läraren som undervisade på svenska använde ett något större antal uppsatsfrågor som kräver längre skriftliga svar.

Som svar på följdfrågan *hur* bedömningspraktiken skiljer sig åt och *på vilka grunder*, kan man konstatera att både intervjuer och enkätsvar visar att både CLIL-lärare och icke-CLIL-lärare föredrar skriftliga bedömningsformer framför muntliga. CLIL-lärarna hävdar likaså att språket inte ska spela någon roll, ändå visar det sig att det gör det. I samband med användandet av uppsatser som bedömningsform och längre provfrågor anger CLIL-lärarna att de ser en del problem med språkets negativa inverkan vid bedömning ibland, vilket de löser genom uppföljande förtydligande samtal med berörda elever. En av historielärarna beskriver att det ibland är svårt att veta om ett otydligt svar beror på att eleven inte förstått frågan, inte kan svaret, eller om språkliga begränsningar i användandet av engelska utgör ett hinder att formulera sig. CLIL-lärarna har inte någon bedömningsmatris eller rättningsmall att presentera som förtydligar vad som ska bedömas i de aktuella uppgifterna. En av dem värjer sig snarare mot detta och menar att bedömningskriterierna blir tydliga under processens gång i dialog med eleverna. Det som anses viktigt med avseende på validiteten vid bedömning, är att syftet med uppgiften går att redogöra för samt att bedömningskriterierna är transparenta. Alderson och

Banerjee (2002) hävdar exempelvis att ju mer strukturerad en uppgift är, desto mer reliabel/rättvisande är bedömningen.

Språket ska inte bedömas enligt ämneslärarna. En skillnad som framkommer i intervjuerna med biologilärarna, är att CLIL-lärarna medvetet låter eleverna arbeta med ämnesspecifika vokabulär, vilket delvis kan härledas till användandet av engelska. Även icke-CLIL läraren förser dock eleverna med ordlistor över ämnesspecifika begrepp. En av CLIL-lärarna i biologi medger att det generella akademiska ämnesspråket inte ägnats någon särskild fokus, men påpekar dock i intervjun att det skulle vara en intressant aspekt att ha i åtanke. Icke-CLIL kollegan däremot nämner spontant behovet att tillgodose utvecklandet av ett mer generellt akademiskt ämnesspråk.

CLIL-eleverna som haft engelska som undervisningsspråk har i vissa fall möjlighet att välja vilket språk de vill använda, ha tillgång till ordböcker eller få längre skrivtid vid prov. Dessutom finns möjligheten att göra förtydliganden i efterhand om språket tycks utgöra ett hinder. Gablasova (2014) påpekar i sin studie som nämndes ovan, att möjligheten att välja språk kan vara problematiskt, eftersom undervisningen inneburit att ämnesspråket är givet på ett språk och i provsammanhang kan viktiga begrepp saknas på modersmålet. Detta kan innebära ett hot mot validiteten i ett bedömningsunderlag. Alla CLIL-lärare i den aktuella studien ger uttryck för att det enda som bör skilja sig åt mellan CLIL och icke-CLIL är språket, inte innehållet eller vad som bedöms. De hänvisar till att de lyder under samma nationella ämnesplaner och kursmål. I enkäten anger alla lärare utom en, att nationella kursmål är mycket viktiga vid betygssättning. I ämnesplanerna i de aktuella ämnena, framgår det tydligt att språkliga förmågor lyfts fram: förmåga att använda kunskap i biologi för att kommunicera, förmåga att använda olika historiska teorier och koncept för att undersöka, förklara och dra slutsatser. Ämneslärarna betraktar inte detta som språk utan en del av innehållet.

Vissa modifieringar i bedömningspraktiken på grund av CLIL kan eventuellt spåras. Frekvensen av funktionsord på en lägre kognitiv nivå kan förefalla något högre i CLIL-prov. I biologi, oberoende av om det är CLIL eller ej, är *förklara* det mest frekventa. Ofta används det tillsammans med *beskriv*. I historia är

frågeordet *vad* det överlägset mest använda i CLIL-kontext, men inte lika mycket i icke-CLIL. Bruket av ordet varierar dock med frågor av olika karaktär. I samband med vissa frågor får eleverna hjälp i form av en föreslagen inledande bokstav (se exempel 1 nedan). I andra frågor förväntas eleven utveckla svaret något mer (exempel 2 nedan). I ytterligare andra exempel kan det handla om att beskriva ett helt händelseförlopp där en poängangivelse i anslutning till frågan anger en möjlig begränsning. Exempelen nedan kommer från två olika CLIL-lärare (se även Reierstam, 2015 och Reierstam & Sylvén, 2019).

- (1) *What was the popular name for the young Macedonian king who was in charge of the Macedonian troops and personalized this development? He also had a very famous teacher, almost as famous as himself. What was his name? (4)*

Answer:

The king: A _____

His famous teacher: Ar _____

- (2) *More explanatory answers needed. Points in brackets.*

What does the concept appeasement mean? Also give an example of when one can say that the UK and France used that way of acting. (4)

I den första frågan förekommer raka poäng, det vill säga poäng för rätt ifyllt ord, dock två poäng per svar trots att det rör sig om ett ord i vart och ett av svaren. I den andra frågan ska frågans kvalitet viktas. Svaret kräver en förklaring och det skulle kunna bli ganska långt.

Den andra forskningsfrågan i den aktuella studien handlar om och i så fall hur, innehållet och bedömningsformerna i engelskkursern påverkas i de fall där eleverna läser andra kurser på engelska. Svaret är, i likhet med den föregående frågan: inte nämnvärt. I CLIL-litteratur beskrivs CLIL som en undervisningsmetod vars framgång är beroende av graden av samarbete lärare emellan (Coyle, 1999). Interdisciplinärt samarbete tycks dock mindre

frekvent bland de deltagande lärarna i denna studie än i andra icke-CLIL kontexter. Endast en engelsklärare (icke-CLIL), som lämnade studien efter intervjuerna, angav att hon samarbetade med en historiekollega. Frågan som infinner sig är vad bristen på integrering av innehåll från ämneskurserna beror på? Enligt lärarna själva beror det på brist på tid att hinna med något annat än det kursinnehåll de är tvungna att klara av i relation till sina ämnesmål. Engelsklärarna fäster stor vikt vid de nationella proven. Dessa används som referens för vad som behöver ingå i kursen, och gamla prov används som bedömningsinstrument och som förberedelse för de ”riktiga” proven. En annan faktor som hämmar ämnesintegrering beskrivs som brist på tid för samarbete och samplanering. På den internationella skolan förekom det vid något enstaka tillfälle att elever eller ämneskollegor frågade engelsklärarna om hjälp med engelskspråkig kurslitteratur. Det ämnesövergripande arbetet var något skolledningen hade insett att man behövde stärka genom att exempelvis ge lärarna i uppdrag att studera varandras ämnesplaner. Slutsatsen är att CLIL verkar stanna inom ämneskurserna, och inte inbegripa språkkurserna, vilket bekräftas av andra studier (Clegg, 2007; Massler et al., 2014). Det som bör påpekas är dock att i avsaknaden av nationella riktlinjer för CLIL, saknas även beskrivningar för hur integrering och samarbete ska gå till.

Syftet med den tredje och sista forskningsfrågan är att jämföra bedömningsformerna i de tre ämnena avseende *språk, form* och *innehåll* och huruvida det finns gemensamma drag. En tydlig gemensam nämnare handlar om fokus på skriftlig genre. Även om formen delvis skiftar beroende på ämne finns ett behov av att eleverna lär sig bemästra akademiskt skrivande i form av resonering och argumenterande uppsatser i alla ämnen. I biologi förutsätts eleverna ge prov på analytisk och utvärderande förmåga i längre skrivuppgifter så som laborationsrapporter medan historieämnet innebär att elever behöver beskriva, jämföra och resonera kring händelseförlopp. I både historia och biologi ställer dessa skriftliga genrer krav på specifik språklig förmåga. Omvänt, i engelskkurserna, där ett av syftena är att utveckla både skriftlig narrativ och argumenterande uttrycksförmåga, används innehållsstoff som mycket väl kan vara av exempelvis

historisk art. Här finns med andra ord ett möjligt område för ämnesövergripande samarbete. En skillnad som dock framkommer berör dels lärarnas uppfattning om elevernas språkliga kompetens, dels hur lärarna ser på språkets plats i undervisningen. Det sistnämnda kan beskrivas med att språket inte utgör det primära fokuset i ämnena vilket lärarna ger uttryck för, men medan engelsklärarna ser CLIL-eleverna som avancerade språkinlärare, anser ämneslärarna att de måste stötta eleverna språkligt. Detta kan sägas återspegla att två olika språkliga register är i fokus i de två kontexterna, vilket i sin tur kan jämföras med Cummins (2000) BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills* och CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*, där det första är mer frekvent i engelskklassrummet, och det sistnämnda i ämneskurserna. Den första engelskkursen på gymnasiet, engelska 5, liksom årskurs 9 i grundskolan, motsvarar B1-nivå enligt Gemensam Europeisk Referensram för Språk (GERS, Skolverket, 2009). I årskurs två på gymnasiet läser eleverna kursen engelska 6 motsvarande B2-nivå. I engelska 5 fokuserar innehållet fortfarande den personliga domänen, medan engelska 6 rör sig vidare mot mer samhällrelaterade, yrkesmässiga och vetenskapliga domäner, vilket även påverkar språkets register. Elever som börjar på gymnasiet kan ha mycket gott språkligt flyt, men deras ordförråd utanför den personliga domänen är då mer beroende av vilka kontakter de har haft med engelska utanför skolan, så kallad extramural engelska. Sylvén och Sundqvist (2012) skriver om hur pojkar genom sitt datorspelade uppvisar ett bredare ordförråd än flickor, exempelvis.

På frågan om huruvida ämneslärarna tar hänsyn till språket i sin bedömning, svarade de lite olika. I intervjun svarade tre av fyra CLIL-ämneslärare att språket absolut inte spelar roll vid bedömning i deras ämnen, utan att det är upp till lärarna i engelska. Däremot problematiserade de språkets inverkan på elevernas svar, vilket beskrivits ovan. På frågan vilka faktorer lärarna anser väger tyngst vid bedömning, svarade samtliga ämneslärare i enkäten att de tyckte att användandet av ämnesspecifika begrepp är bland det viktigaste i bedömning av elevernas kunskap, samtidigt angav ingen av dem att användandet av ett generellt akademiskt språk skulle vara bland det viktigaste. Det tyckte däremot två

av engelsklärarna. De angav å andra sidan i intervjuerna att de inte var intresserade att integrera annat ämnesstoff i sina kurser då de inte ansåg sig kapabla att bedöma ett korrekt användande av ämnesbegrepp eller känner till ämnet väl nog för att göra en bedömning av språket.

I enkätsvaren framgick att fem av nio svarande gymnasielärare anser att bedömning och betygssättning i deras ämnen är svårt. Av dessa fem var fyra lärare i historia och biologi. Två av dessa undervisar sitt ämne på engelska, vilket kan bidra till deras uppfattning. De fyra lärare som ansåg att bedömning är förhållandevis lätt var alla engelsklärare, samma lärare var emellertid tveksamma till att visa sina prov och underlag för bedömning i kursen. I stället hänvisade de till nationella prov och elevproducerade texter, men angav i flera fall att de använder en bred repertoar av skriftliga vokabulär- och grammatikprov samt muntliga redovisningar och skrivuppgifter. I anslutning till den första forskningsfrågan beskrevs att samtliga lärare föredrar skriftliga bedömningsformer framför muntliga, det gällde inte bara ämneslärarna utan även engelsklärarna. Lärarna menade att skrivuppgifter ger eleverna mer tid att tänka, större möjlighet att använda språket och göra sig hörda samt att skriftliga prov är lättare och mer reliabla för lärare att bedöma.

En gemensam nämnare relaterar således till det ämnesöverskridande akademiska språket och användandet av skriftliga genrer. Det ämnesspecifika innehållet skulle kunna användas för att berika det språkliga uttrycket i engelskkurserna. Engelsklärarna skulle kunna integrera frågor från andra ämnen för diskussion på engelska, eller använda viss lektionstid till att hjälpa eleverna med skriftliga ämnesrelaterade genrer och ämnestypiskt språk. Begreppet innehåll, vilket tidigare konstaterats, är tydligt kopplat till ämnets karaktär. I biologi anses ämnesbegreppen vara en del av innehållet (Llinares et al., 2012), men detta är inte lika tydligt i historia. I den engelska ämnesplanen framstår begreppet innehåll som mest mångfacetterat, vilket kan sägas avspeglas i den breda och något spretiga bedömningspraktiken engelsklärare emellan. Ämneskollegorna i biologi och historia visade på mindre mångfald i bedömningsformer. Sammanfattningsvis kan sägas att den skriftliga produktionen framstår som den gemensamma

ämnesöverskridande faktorn där språk och innehåll möts, oberoende av hur dessa definieras.

Didaktiska implikationer

Studien bekräftar det som redan konstaterats i tidigare forskning, nämligen en avsaknad av tydligt definierade riktlinjer för CLIL som undervisningsmetod (Reierstam & Sylvén, 2019; Sylvén, 2013; Yoxsimer Paulsrud, 2014), vilket för med sig frågor rörande validiteten i bedömning av ämnesinnehåll i CLIL-kontext. Ett syfte med CLIL kan tyckas vara ett parallellt utvecklande av både ämnesrelaterad och generell akademisk språklig kompetens. För validiteten och värdet i CLIL skulle ämneskurser och engelskkurser behöva samarbeta för att bidra till utvecklandet av CALP och ett generellt akademiskt språk. Om syftet med CLIL är att samtidigt kunna testa faktakunskap, analytisk förmåga och språklig repertoar kan användandet och undervisningen av skriftliga gener (Hyland, 2003, 2007) och portfolio för bedömning ses som en framkomlig väg. Vad avser frågeprov som är vanliga i ämneskurser, skulle en diskussion om hur olika frågekonstruktioner står i relation till förväntad språklig prestation, i synnerhet på ett annat språk än modersmålet, kunna vara till hjälp. Enligt Hyland (2007) kan genrepedagogik ge lärare möjlighet att i sin undervisning utgå från de texter eleverna förväntas skriva i den aktuella kontexten. Bachman och Palmer (2012) beskriver på samma sätt hur målspråket kan vara utgångspunkt i framtagandet av lämpligt innehåll för bedömningsuppgifter. De karakteristiska dragen i den specifika akademiska genren lyfts därmed fram och undervisas i den aktuella kursen. På så vis blir alla lärare på ett sätt språklärare.

I punkterna nedan sammanfattas några möjliga praktiska riktlinjer för bedömning i språk- och ämnesintegrerad undervisningskontext. Punkterna grundar sig på motsägelser i ämneslärares uttalanden i den aktuella studien om att de inte är språklärare men samtidigt menar att bedömningen påverkas av elevers språkliga begränsning. Om inte språket ska utgöra ett validitetshot mot rättvisa och rättvisande tolkningar av elevers ämneskunnande behöver ämneslärare bli mer av språklärare, såvida inte samarbetet med engelsklärarna kan bli mer utvecklat och kursinnehållet mellan ämnen mer integrerat. Slutsatserna i den aktuella studien

sammanfaller även med tidigare forskningsstudier om att språk, förutom begrepp, faller mellan stolarna.

Språket och skriftliga genrer:

- Synliggöra och undervisa såväl ämnesspecifika begrepp som ämnesspecifika uttryck
- Identifiera och undervisa relevanta ämnesrelaterade skriftliga genrer. Exemplifiera med måltexter och målspråk
- Lyfta fram och undervisa generellt akademiskt språk, t ex användandet av nominalfraser och passiv form

Bedömning:

- Utarbeta och använda transparenta/tydliga bedömningsmallar för olika skriftliga genrer (till exempel laborationsrapport, akademisk uppsats) som inkluderar både innehåll och språk, gärna i ämnesövergripande samarbete med kollegor
- Koppla funktionsord/frågeord i olika frågetyper till exempel på elevens förväntade språkliga produktion och förmåga, så kallade *benchmarks*

Slutsatsen blir att för att bedömning av ämnesinnehåll i språk- och ämnesintegrerad undervisning ska vara så valid och rättvisande som möjligt finns ett behov att undervisa det språk som uppgifterna kräver. Det inkluderar hela ämnesspråket med dess genrer och inte enbart begrepp, för att elever ska bli litterata och kunna utföra språkligt och kognitivt krävande uppgifter.

Vad kan man som forskande lärare bidra med till det språkdidaktiska fältet?

Som forskande lärare finns möjligheter att knyta praxisnära forskning, vilket behövs, till sin egen undervisning och till sina elever. De frågor som ligger och pyr både hos mig själv som lärare och hos mina elever är oftast själva katalysatorn, som i mitt fall. Inom forskningsfältet tvåspråkig undervisning och bedömning, oavsett

om undervisningen kan kategoriseras som CLIL eller undervisning av nyanlända/flerspråkiga, behövs många goda exempel på hur bedömning kan gå till. Som noterat inledningsvis är det fortfarande ett relativt outforskat område. Kartläggningsstudier behövs för att veta mer om språklärares bedömningspraktik och dessa kan ta sin början med hjälp av kollegorna på den skola där läraren är. En enkät, eller en insamling av bedömningsexempel kan utgöra grund för en studie hur språkliga krav ser ut i alla ämnen. Vad gäller språkens status behövs det många goda forskningsexempel rörande hur vi kan stärka andra språk än engelskan i svensk skola. CLIL behövs kanske snarare i de andra språken än i engelska - här behövs forskning.

Efter avslutade forskarstudier har jag som lärare fått en mycket större förståelse för komplexiteten i forskningsprocessen: de etiska aspekterna, dilemman relaterade till att avgöra vilka faktorer som påverkar vad och insikten att som man frågar får man svar. Det finns alltid förbehåll när det gäller forskningsresultaten. Mina resultat måste jämföras med andras för att skapa en större helhet, men om jag bidrar med en del, och någon annan en till del, så blir det till slut en hel del.

Referenser

- Alderson, J. C. & Banerjee, J. (2002). Language testing and assessment (Part 2). *Language Teaching*, 35, 79–113. <https://doi.org/10.1017/S0261444802001751>
- Anderson, L. & Krathwool, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2012). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7092-z>.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay Company.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Clegg, J. (2007). Analysing the language demands of lessons taught in a second language. I F. Lorenzo, S. Casal Madinabeitia, V. de Alba Quiñones, & P. Moore (Red.), *Models and Practice in CLIL*, Monografnummer av *Revista Española de Lingüística Aplicada* (s. 113–128). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575499>
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms. I Masih, J. (Red.), *Learning through a foreign language. Models, methods and outcomes* (s. 46–62). CiLT.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Crohnbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Crooks, T. J., Kane, M. T. & Cohen, A. S. (1996). Threats to the valid use of assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3, 265–285. <https://doi.org/10.1080/0969594960030302>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). *What works? Research into practice. Research monograph No 5*. The literacy and numeracy secretariat and the Ontario association of Deans of education. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cummins.pdf>
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2016). Cognitive discourse functions: Specifying an integrative interdisciplinary construct. I T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (Red.), *Conceptualizing integration in CLIL and multilingual education* (s. 29–54). Multilingual Matters.
- Erickson, G. (2010). Good practice in language testing and assessment – a matter of responsibility and respect. I T. Kao & Y. Lin

- (Red.), *A new look at teaching and testing: English as subject and vehicle* (s. 237–258). Bookman Books.
- European Commission (2012). *First European survey on language competences: final report*. Nedladdat från: http://nellip.pixel-online.org/files/publications_PLL/European%20Survey%20on%20Language%20Competences.pdf
- Gablasova, D. (2014). Issues in the assessment of bilingually educated students: expressing subject knowledge through L1 and L2. *The Language Learning Journal*, 42, 151–164. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.891396>
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet – Språk och lärande*. Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Studentlitteratur.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17–29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Hönig, I. (2009). *Assessment in CLIL*. Diplomarbeit, University of Vienna. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. http://othes.univie.ac.at/7976/1/2009-11-21_0107764.pdf
- Kiely, R. (2009). CLIL – The question of assessment. Developing teachers.com https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/kiely_r_clil_assessment.pdf
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:663989/FULLTEXT01.pdf>
- Llinares, A., Morton, T. & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Massler, U., Stotz, D. & Quessier, C. (2014). Assessment instruments for primary CLIL: the conceptualisation and evaluation of test tasks. *The Language Learning Journal*, 42, 137–150. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.891371>

- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, J. M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multi-lingual education*. Macmillan Education.
- Messick, S. (1989). Validity. I R. L. Linn (Red.), *Educational measurement* (s. 13–103). American Council on Education, MacMillan.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Morgan, C. (2006). Appropriate language assessment in content and language integrated learning. *Language Learning Journal*, 33, 59–67. <https://doi.org/10.1080/09571730685200121>
- Nixon, J. (2000). *SPRINT: Språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning. Rapport på uppdrag av Skolverket*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6542do/1553957424040/Quality%20in%20Sprint.pdf>
- Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap. En analys av gymnasielärares skriftliga prov* [Licentiatuppsats, Karlstads universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:379242/FULLTEXT01.pdf>
- Olander, C. & Ingerman, Å. (2011). Towards an inter-language of talking science: exploring students' argumentation in relation to authentic language. *Journal of Biological Education*, 45, 158–164. <https://doi.org/10.1080/00219266.2011.591414>
- Olsson, E. (2016). *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41359/1/gupea_2077_41359_1.pdf
- Quartapelle, F. (2012). *Assessment and evaluation in CLIL*. Ibis. <http://aeclil.altervista.org/Sito/wp-content/uploads/2013/02/AECLIL-Assessment-and-evaluation-in-CLIL.pdf>
- Reierstam, H. (2015). *Assessing language or content? A comparative study of the assessment practices in three Swedish upper secondary CLIL schools* [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40701/4/gupea_2077_40701_4.pdf
- Reierstam, H. & Sylvén, L. K. (2019). Assessment in CLIL. I L.K. Sylvén (Red.), *Investigating content and language integrated*

- learning. Insights from Swedish high schools* (s. 59–75). Multilingual Matters.
- Rosenlund, D. (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt: samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter* [Licentiatuppsats, Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet]. <https://portal.research.lu.se/ws/files/5890611/1971787>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket (2012a). *Bedömning av språklig kompetens. En studie av samstämmigheten mellan Internationella språkstudien 2011 och svenska styrdokument*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659e88/1553964475581/pdf2831.pdf>
- Skolverket (2012b). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Skolverket.
- Sylvén, L.K. (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 301–320. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777387>
- Sylvén, L. K. (2019). *Investigating content and language integrated learning. Insights from Swedish high schools*. Multilingual Matters.
- Sylvén, L.K. & Ohlander, S. (2014). The CLISS project: Receptive vocabulary in CLIL versus non-CLIL groups. *Moderna Språk*, 108, 80–114. <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/2789/2614>
- Sylvén, L.K. & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24, 302–321. <https://doi.org/10.1017/S095834401200016X>
- Wewer, T. (2014). *Assessment of young learners' English proficiency in bilingual content instruction CLIL* [Doktorsavhandling, Åbo

universitet]. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/96838/AnnalesB385Wewer.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Wikström, C. (2013). *Konsten att göra bra prov*. Natur och Kultur.

Yoxsimer Paulsrud, B. (2014). *English-Medium instruction in Sweden. Perspectives and practices in two upper secondary schools* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:727238/FULLTEXT01.pdf>

Författarpresentationer

Camilla Bardel (huvudredaktör för antologin) är professor i moderna språk med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet, där hon även verkat som professor i italienska. Det didaktiska forskningsfält som intresserar Camilla är lärande av och undervisning i språk, framför allt mot bakgrund av människans flerspråkiga potential. Camilla har varit projektledare för flera forskningsprojekt och vetenskaplig ledare för forskarskolan FRAM. För närvarande leder hon en forskarskola för lärarutbildare, *Forskarsskola i lärande, undervisning och bedömning av svenska och engelska. Flerspråkighet som tillgång och utmaning* (SEMLA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5615-3688>

Linda Borger är universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hennes forsknings- och undervisningsintresse ligger inom området bedömning och betygssättning, med särskilt fokus på bedömning och språk. Hennes lic- och doktorsavhandlingar handlade båda om bedömning av muntlig språkfärdighet i ett nationellt prov i engelska för gymnasiet. Linda arbetar även med analys och provutveckling i projektet *Nationella prov för främmande språk* (NAFS) och hon har en bakgrund som gymnasielärare i engelska och svenska. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3517-3521>

Gudrun Erickson (medredaktör för antologin) är senior professor i pedagogik med inriktning mot språk och bedömning vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hon har en bakgrund som lärare och lärarutbildare i språk samt lång erfarenhet av nationella och internationella forsknings- och utvecklingsprojekt med fokus på bedömning av språklig kompetens, bland annat arbete med kursplaner och provramverk för olika utbildningsnivåer samt ansvar för utvecklingen av nationella prov och bedömningsstöd i engelska och moderna språk. Gudrun var 2013–2016 president i *European Association*

for *Language Testing and Assessment* (EALTA) och mottog 2020 British Councils *International Assessment Award*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1145-6164>

Kent Fredholm, fil. lic. i språkdidaktik, är sedan 2017 verksam inom lärarutbildningen på Karlstads universitet, där han främst undervisar i språkdidaktik. Som doktorand vid Karlstads universitet och Uppsala universitet undersöker han spanskstuderande gymnasieelevers användning av maskinöversättning och dess effekter på elevernas språkinlärning och på de texter som eleverna skriver. Övriga forskningsintressen rör internationalisering av lärarutbildning, minoritetsspråk och språkrevitaliseringsprojekt, särskilt med fokus på sefardisk spanska. Kent har cirka tjugo års erfarenhet som språklärare på grundskolan och gymnasiet samt inom folkbildningsrörelsen. Han har undervisat i italienska, spanska, franska, kinesiska, svenska och latin. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5225-0747>

Maria Frisch är fil. lic. i ämnesdidaktik med inriktning mot språk från Göteborgs universitet samt fil. mag. i ledarskap med inriktning mot utbildningsområdet. Hon är legitimerad lärare i engelska, tyska och historia och verksam som lärare i språk i grundskolan. Maria är intresserad av bedömningsfrågor, särskilt bedömning av muntlig språkfärdighet, vilket också utgjorde ämnet för hennes licentiatuppsats. Maria har sedan 2016 varit undervisningsråd vid Skolverket med ansvar för nationella prov i engelska i årskurs 6 och 9 och även medverkat i arbetet med digitalisering av det nationella provsystemet med fokus på bedömningsfrågor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4257-5323>

Jonas Granfeldt (medredaktör för antologin) är professor i fransk språkvetenskap vid Lunds universitet och för närvarande vice-president i *European Second Language Association* (EuroSLA). Han bedriver forskning inom området språkinlärning i vid mening. Han har varit projektledare för TAL-projektet (www.tal.lu.se) som finansierades av Vetenskapsrådet och som fokuserade på muntlig språkfärdighet i moderna språk i grundskolan. Just nu arbetar Jonas med projektet The LANG-TRACK-APP, där syftet är att utveckla en app för mobiltelefoner för att kunna

studera språkinlärarens input i olika situationer utanför språkklassrummet. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5708-9689>

Tina Gunnarsson är doktorand vid utbildningsvetenskapliga institutionen, Lunds universitet. Hon är legitimerad lärare i engelska och spanska och har undervisat i huvudsak på grundskolans högstadium. Hon har sedan tidigare en filosofie licentiatexamen i engelska med didaktisk inriktning från forskarskolan FRAM. Tinas forskningsintresse inriktar sig mot flerspråkighet och hur tidigare inlärda språk kan användas som resurs när elever skriver på engelska. Hennes avhandlingsprojekt handlar om elever i årskurs 9 som förbereds inför det nationella provet i engelska och hur lärare på bästa sätt kan hjälpa elever att utnyttja sin totala språkliga repertoar i olika faser av skrivandet. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0948-9880>

Maria Håkansson Ramberg är fil. lic. i tyska med didaktisk inriktning från Linnéuniversitetet. Hon är för närvarande doktorand i tysk språkvetenskap inom forskarskolan i ämnesdidaktik, *Uppsala Research School in Subject Education (UpRISE)*, vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen rör framför allt språkdiraktik, språkinläring och bedömning. Maria har en bakgrund som gymnasielärare med mångårig erfarenhet av undervisning på grundskole-, gymnasie- och universitetsnivå i ämnena tyska, svenska och svenska som andraspråk. Hon medverkar regelbundet i olika fortbildningsprogram och har deltagit i utvecklandet av fortbildningsmaterial för Skolverket. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1733-2146>

Lisa Källermark Haya har arbetat som legitimerad gymnasielärare i engelska och spanska i 20 år. Hon intresserade sig tidigt för användningen av digitala hjälpmedel i elevers språkutbildning och hur de kunde tänkas inverka på lärandeprocessen på olika sätt. Lisa skrev sin licentiatuppsats om vilka val och handlingar som å ena sidan elever gör när de ombeds söka information för att kunna göra en presentation om spanskalande länder, och å andra sidan de val och handlingar som läraren förväntar sig att eleverna gör. Lisa har efter licentiatuppsatsen arbetat som lektor, och sedan 2017 arbetar hon som undervisningsråd på Skolverket. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2731-9436>

Karina Pålsson Gröndahl är fil. lic. i språkdidaktik och har en grundskollärarexamen med inriktning språk från Lärarhögskolan i Stockholm. Karina har undervisat i engelska och spanska på högstadiet sedan 1998, och arbetar sedan 2001 på Mariaskolan i Stockholm. Karina har intresserat sig för bedömning i formativt syfte, och särskilt för återkopplingsprocessen. Tillsammans med Maria Håkansson Ramberg har Karina skrivit kapitlet *Elevanpassad feedback – möjligheter och utmaningar* för Språksprånget, Skolverkets nationella kompetensutvecklingsinsats för lärare i moderna språk. Karina har också arbetat som koordinator inom *Stockholm Teaching and Learning Studies* (STLS), som är en plattform för undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1317-570X>

Helena Reierstam är adjunkt vid Institutionen för pedagogik och didaktik på Stockholms universitet. Helena har en bakgrund som lärare i engelska och franska samt speciallärare i grundskolans senare årskurser och på gymnasiet och har även undervisat engelska på yrkeshögskola och franska på amerikansk highschool. Hon har arbetat som undervisningsråd på Skolverket med ansvar för nationella prov och bedömningsstöd i engelska och moderna språk samt ämnesövergripande provramverk. Hennes forskningsintressen rör språkutveckling, språk i alla ämnen, bedömning och lärares kompetensutveckling. Hon har skrivit en licentiatuppsats (2015) och disputerade hösten 2020 med en doktorsavhandling om lärares bedömningspraktik i flerspråkig miljö. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5009-7910>

Céline Rocher Hahlin, fil. dr i franska, har disputerat vid Lunds universitet och arbetar som adjunkt på Högskolan Dalarna inom ämnet franska och ämneslärarutbildningen. Hon är legitimerad lärare i franska och tyska och har mångårig erfarenhet av främmandespråkundervisning på gymnasiet. Hennes forskningsintresse rör framför allt motivation samt L3-undervisning och -inlärning, men även lärar- och elevpsykologi och skolforskning. Hennes avhandling undersöker den motiverande processen i språkklassrummet utifrån ett elev- och lärarperspektiv. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2819-0160>

Christina Rosén (medredaktör för antologin) är lektor i tyska vid Institutionen för språk, Linnéuniversitetet i Växjö. Hon har

ämneslärarexamen i engelska och tyska och disputerade vid Lunds universitet 2006 med en avhandling om informationsstrukturering i texter skrivna på tyska av svenska elever och studenter. Christina har lång erfarenhet av undervisning både i skola, vid universitet och på företag. Hon undervisar främst i tysk grammatik, översättning och språkidaktik inom lärarutbildningen. Forskningsområden är främmandespråksinlärning med fokus på skriftlig produktion, språkbehov på företag samt användning av digitala verktyg i språkundervisningen i Tyskland och Sverige. Hon ansvarar även för samverkan och uppdragsutbildning i språk. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8321-6119>

Linda Smidfelt, fil. dr i italienska, arbetar som gymnasielärare i italienska och engelska på Katedralskolan i Lund sedan 2000. Hon har cirka tjugo års erfarenhet av undervisning framförallt på gymnasiet, men även inom folkbildningen och vid universitetet. Parallellt med undervisningen i gymnasieskolan har hon doktorerat i italienska vid Lunds universitet. Lindas forskningsintresse rör framför allt betydelsen av tidigare inlärda språk för förståelsen av italienska ord, både för italienskstuderande med vissa kunskaper i språket och de som inte har några förkunskaper i italienska. Avhandlingen fokuserar på svenska universitetsstudenter och gymnasieelevers användning av strategier när de ska förstå okända ord i italiensk text. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1832-7867>

Under senare år har flera satsningar gjorts på forskarskolor för lärare i syfte att bygga upp skolans kunskapsbas och öka antalet lärare i skolan med utbildning på forskarnivå.

Den här bokens innehåll baseras på resultaten från den nationella forskarskolan för språklärare 'De främmande språkens didaktik' (FRAM) som bedrevs med stöd från Vetenskapsrådet under perioden 2012–2015.

Forscarskolan möjliggjorde ett unikt kunskapsutbyte mellan aktiva lärare som fann intressanta studieobjekt i sin aktuella undervisningskontext och akademins forskare som såg relevansen hos projektidéerna mot bakgrund av forskningsfältet. Denna typ av samverkan inom forskning och utbildning utgjorde ett övergripande syfte med forskarskolan. En synergieffekt var att den språkidaktiska forskningen i Sverige fick ett viktigt tillskott av klassrumsnära forskningsprojekt inom ett brett spektrum av inriktningar. Med utgångspunkt i forskarskolans tre huvudområden, nämligen språkinläring, digitala resurser i språkundervisningen samt språklig bedömning, utmejslades projekt bland annat om flerspråkighet, motivation, språk- och ämnesintegrerad undervisning, feedback, (sam-)bedömning med mycket mera.

Medverkande författare är tio lärare som forskat om lärande, undervisning och bedömning av engelska och moderna språk. Deras arbeten presenteras i separata kapitel. I inledningen ger bokens redaktörer en inblick i hur en forskarskola för lärare kan vara upplagd och hur FRAM bidragit till det expanderande och mångfacetterade forskningsfältet Språkidaktik.



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

ISBN 978-91-7635-131-4



9 789176 351314