



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

PED 440
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
2001-03-28

BILINGUAL EDUCATION

- Hur påverkas den tankemässiga och kommunikativa kompetensen?

Anna Morin

Handledare:
Elsie Anderberg

Lunds universitet
Pedagogiska Institutionen

ABSTRACT

41-60 poängsuppsats

Sidantal: 34sidor

Titel: Bilingual education - hur påverkas den tankemässiga och kommunikativa kompetensen?

Författare: Anna Morin

Handledare: Elsie Anderberg

Datum: 15:e mars, 2001

Bilingual education, d.v.s. tvåspråkig undervisning införs allt mer i dagens gymnasieskola. För att eleverna ska kunna arbeta med de olika ämnena på det andra språket måste deras språkfärdigheter vara tillräckligt utvecklade. I en kommunikativ språkundervisning ställs eleverna inför olika kognitivt krävande situationer när de kommunicerar och elevernas utveckling är beroende av de olika lärandestilar de tillämpar. Den kognitiva utvecklingen ser till lärandestrategier som tänkande, kunskap, problemlösningsförmåga och begreppsbildning. Det språk som lärs in innan något annat språk kallas för L1 språk medan det språk som lärs in formellt i en skolmiljö betecknas L2 språk. Uppsatsens syfte är att studera och beskriva hur den kommunikativa och tankemässiga kompetensen påverkas i Bilingual education.

Undersökningen har skett genom tre klassrumsobservationer på en gymnasieskola i en mellanstor stad i Sverige. Klassrumsobservationerna har genomförts i förhållande till (1) kognitivt innehåll, (2) muntliga färdigheter, (3) feedback hos eleverna i kommunikationen och (4) lärarledda frågor (lärarstyrning av innehållet i kommunikationen). Dessa aspekter har dessutom studerats i förhållande till Cummins (1984) teori om tröskelnivåer vid förvärvande av språkkompetens.

Vad som framgår av observationerna är att inte alla elever har nått den kognitiva mogenhet som krävs för att kunna få behållning av ämnesinnehållet, vilket tenderar till att hämma deras L2 utveckling. Dessutom verkar det så att språkligt svaga elever stannar i utvecklingen medan de språkligt starka eleverna fortsätter att utvecklas. Det antas i resultatet att de elever som ej passerat den andra tröskelnivån har svårt för att uttrycka sig fritt på L2 språket och att kommunicera. Vidare antas det att många elever har en situationsberoende kommunikation, vilket tycks vara ett resultat av språkmiljön i klassrummet.

Nyckelord: L1 språk, L2 språk, kognitiv utveckling, tvåspråkighet och kommunikativ kompetens

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	3
1.1 Frågeställning	4
1.2 Syfte	4
2. Teori	4
2.1 Olika former av bilingual education i Sverige	4
3. Tvåspråkigt lärande	5
3.1 Tvåspråkighet och kognitiv utveckling	6
3.2 Tvåspråkighet och lingvistisk medvetenhet	8
3.3 Tvåspråkighet och metalingvistisk kunskap	8
3.4 Socialpsykologiska faktorer	9
3.5 Språkets miljöpåverkan	10
3.6 Tvåspråkighet och undervisning	10
4. Kommunikationsstrategier	12
4.1 Verbal och icke verbal kommunikation	14
4.2 Kommunikativ kompetens	14
4.3 Kommunikativ stress	15
4.4 Feedback	16
4.5 Kommunikativ språkundervisning	16
4.6 Klassrumsinteraktion	17
5. Immersion program i Kanada	18
5.1 Immersionmetodik	19
6. Metod	20
6.1 Undersökningens uppläggning, metodval	20
6.2 Val av observationstillfälle	21
6.3 Val av intervju	21
6.4 Öppen observation	21
6.5 Datainsamling	22
6.6 Bearbetning av data	23
7. Resultat	24
7.1 Relation mellan det kognitiva innehållet i kommunikationen och elevernas deltagande	24
7.2 Muntliga färdigheter	25
7.3 Feedback i kommunikationen	25
7.4 Lärarledda frågor, lärarens styrning av innehållet	26
8. Sammanfattning och diskussion	26
Litteraturlista	30

1. Inledning och bakgrund

Under de senaste åren har betydelsen av goda språkkunskaper, inte minst i ett europaperspektiv ofta framhållits av såväl politiker som näringsliv och allmänhet. En åtgärd för att främja språkkunskaperna och ett uttryck för internaliseringssträvandena inom skolan är så kallad bilingual education.

Bilingual education är en relativt ny företeelse i Sverige. Det är först under senare år som bilingual education allmänt diskuterats i skolorna som ett inslag i undervisningen.

Sedan 1991 har antalet skolor som erbjuder denna typ av undervisning drastiskt ökat. 1991/1992 var det ungefär 20 skolor (inklusive högstadiet) som erbjöd bilingual education. Idag finns det över 150 skolor (inklusive högstadieskolor) i hela Sverige.

Den kursutformade gymnasieskolan erbjuder idag större flexibilitet och utformningen sker inom programmets ram. De elever som väljer bilingual education ska få möjlighet att förbättra sina språkliga färdigheter samt utveckla sin insikt i språkets uppbyggnad och funktion. Denna typ av undervisning leder till att det främmande språket på ett helt annat sätt än vid traditionell språkundervisning blir ett fungerande redskap.

Bilingual education d.v.s. tvåspråkig undervisning innebär att man på gymnasieskolorna använder engelska som kommunikationsmedel för att undervisa i olika ämnen. Denna typ av undervisning är ett komplement till den vanliga språkundervisningen.

Denna form av utbildning syftar till att berika eleven inom det språkliga området. Förmågan att förstå och att själv göra sig förstådd betonas starkt. I en undervisning präglad av detta synsätt räcker det inte att eleven lär sig språkets ord, uttal och grammatik. I en funktionell språklig färdighet ingår som den kanske viktigaste komponenten att kunna hantera språket i samspel med andra människor. Förutsättningen för att elever ska utveckla sina muntliga färdigheter är att de redan från början får så många tillfällen som möjligt att träna sig att tala och utifrån talet utveckla en språklig kompetens.

Utgångspunkten för bilingual education är en definition av kvalitetsundervisning där varje elev ska kunna nå lika bra resultat oberoende språk. Nyckelfaktorn tycks dock vara att språkfärdigheten måste ha utvecklats tillräckligt hos eleverna för att de ska kunna arbeta med sina olika ämnen på andra språket.

Den mest kända undervisningen av detta slag är den kanadensiska modellen, vilken engelskspråkiga elever undervisas på franska i olika ämnen. Denna typ av undervisning kallas för ”immersion program” eller språkbad och det första programmet grundades i Quebec 1965.

Eftersom det är ett relativt nytt problem är det av intresse att belysa. Det är relativt lätt att utreda begreppet tvåspråkighet, men det är dock svårare att fastställa om en person behärskar kommunikativ språkkompetens och det är viktigt att förstå att talare varierar stort i deras kommunikativa och tankemässiga utveckling.

1.1 Frågeställning

Hur påverkas den kommunikativa och tankemässiga kompetensen hos de elever som undervisas i bilingual education?

1.2 Syfte

Det främsta syftet med studien är att studera och beskriva den kommunikativa och tankemässiga karaktären i årskurs 2 och 3 på en gymnasieskola i en mellanstorstad i Sverige. Då frågeställningen är mycket komplex begränsas således uppsatsen till att belysa Cummins (1984) teori angående tröskelnivåer.

För att kunna kommunicera bra krävs språkkunskap och tankemässig utveckling. En kognitivt krävande kommunikation kan först ske när eleven har tillräcklig språkfärdighet. Det finns ett antal pedagogiskt relevanta teorier om hur man stödjer elevens tvåspråkighet.

Därför kommer jag att belysa fyra aspekter av kommunikationen i klassrummet. Dessa aspekter ser till (1) kognitivt innehåll, (2) muntliga färdigheter hos eleverna, (3) feedback i kommunikationen och (4) lärarstyrning av innehållet i kommunikationen i förhållande till Cummins teori om tröskelnivåer. Begreppet tröskelnivå syftar på en tröskel som ska överstigas för att kunna behärska det andra språket.

Studien kommer att genomföras i en klassrumsituation på en gymnasieskola i en mellanstor stad i Sverige. Där kommer kommunikationen mellan lärare och elever och mellan eleverna studeras för att se i vilken utsträckning elevernas kommunikativa och tankemässiga förmåga påverkas av bilingual education.

2. Teori

2.1 Olika former av bilingual education i Sverige

Det finns idag tre olika typer av engelskundervisning i Sverige. Den första typen utgörs av att eleverna på heltid undervisas på ett främmande språk. Dessa skolor som erbjuder "the International Baccalaureate" finns i Sigtuna, Göteborg och Stockholm.

Den andra typen av undervisning utgörs av att vissa ämnen undervisas på engelska men dock inte alla, som exempelvis på Vipeholmsskolan, Lund.

Den tredje typen av fördjupning innebär att vissa delar som studeras på ett främmande språk studeras en viss tid.

Dessa olika typer av utbildning har sin förebild i Kanada där eleverna undervisas på franska och engelska. Denna undervisning, vilken engelskspråkiga skolelever lär sig franska genom att de under flera år fått huvuddelen av sin undervisning i de olika skolämnena på andraspråket.

Erfarenhet från de kanadensiska "immersion programs" visar att utbildningen är resultat av specifika, sociala och nödvändiga förutsättningar som inte finns i Sverige som till exempel en stark föräldrar påverkan och inflytande av lokala skolstyrelser.

Andra skillnader är tillgängligheten av bilinguala lärare som är kompetenta inom ämnet och tillgång till skolmaterial i språket som stämmer överens med läroplanen. Ytterligare en skillnad är

att språket inte talas på samma sätt i Sverige som franska talas i Kanada och det finns få möjligheter för svenska elever att använda andraspråket utanför skolan.

Alltså kan inte bilingual education i Sverige helt jämföras med denna modell eftersom engelska inte pratas på samma sätt som franska talas i Kanada. Å andra sidan kan motivationen till att lära sig ett nytt språk som engelska vara högre i Sverige än till att lära sig franska i Kanada eftersom svenskar är beroende av främmande språk för att kunna etablera och uppnå internationella kontakter (Washburn, 1997).

3. Tvåspråkigt lärande

Teorierna om barns språkutveckling har för det mesta baserats på forskning kring enspråkig språkutveckling. Tvåspråkighetsforskningen har en rad olika begrepp för att kunna beskriva olika fenomen inom forskningsområdet.

Lärandestrategier är åtgärder som elever tar till sig för att öka deras lärandestrategier är speciellt viktiga för språklärande eftersom de är verktyg för att kunna utveckla kommunikativ kompetens.

När man talar om språklärandestrategier avser man vanligen de språklärandebeteenden som används för att lära sig och för att kontrollera sitt eget lärande. Det handlar dels om en individs omedvetna sätt att handskas med uppgifter av olika slag, dels om vad en elev känner till om sitt eget sätt att lära sig (Oxford, 1989).

Enligt Viberg (1987) delas språklärandet in i olika kategorier. Han skiljer mellan förstaspråk lärande och andraspråk lärande. Förstaspråk lärandet kallas den typ av språklärande som enspråkiga barn har. Detta språk kallar han för L1 och det är det språk som barnet lär sig innan något annat språk etablerats.

Andraspråk lärandet (L2) innebär att det andra språket lärs in formellt i en skolsituation.

Både vid förstaspråklärande och andraspråklärande kännetecknas de tidiga stadierna av en kraftig förenkling. Dock kan i princip andraspråklärare imitera längre yttranden redan från början. Dessa yttranden lärs in som oanalyserande enheter fast med en klar uppfattning om helhetsbetydelsen.

Detta fenomen kallas för helfraslärande. Utnyttjandet av helfraser är en viktig skillnad mellan första och andraspråklärandet. Genom att tidigt lära sig ett antal helfraser kan vissa andraspråk elever ge intryck av att kunna mer än de egentligen kan. Begränsningen blir märkbar i oförutsägbara situationer där ett unikt yttrande måste formuleras (Viberg, 1987).

Mc Laugheen (1984) avser att L1 och L2 i princip involverar samma kognitiva strategier och dessa strategier relaterar till alla aspekter av språktillägnet.

Krashen (1981) talar om implicit och explicit lärande. Barnet lär sig sitt modersmål genom att på något sätt tillskriva ett regelsystem ur det yttrande som de möter. Detsamma gäller för vuxna som lär sig språket helt informellt utan någon som helst undervisning. Denna typ av lärande kallas för implicit lärande.

Explicit lärande används med hjälp av ord och förenklade regler av det slag som ges av en lärare eller en grammatisk bok. Detta lärande är inte detsamma som formellt lärande eftersom denna syftar på lärandesituationen. Även i sådan undervisning där explicita grammatiska regler spelar en viktig roll förekommer normalt aktiviteter som konversationsövningar och textläsning som möjliggör implicit lärande

Lärandesituationen är formell och styrd på olika sätt och därför är implicit lärande ett viktigt inslag i alla typer av språklärande. Utlärandet av explicita regler i undervisningen har enligt

Krashen ett ganska begränsat värde utom då det gäller att lära sig skriva (Viberg, 1987).

Krashens (1981) teori om språktillägnande är baserad på hypotesen att språket tillägnas undermedvetet och lärs inte in medvetet. Denna teori har haft ett sådant inflytande och Washburn (1987) anser att lärare i engelska åtminstone bör känna till principerna vad gäller språktänkande. Krashen hävdar att skrivkompetens i skolan omedvetet tillägnas genom omfattande läsning för äkta intresse. Enligt denna teori angående grammatiska strukturer och konversationsregler kommer de automatiskt att bli internaliserade som ett resultat av ämnet.

Krashen (1981) betonar innehållet i det språkliga inflödet. Eleven tillägnas sig med andra ord genom att lyssna eller läsa sådant som är så intressant att han eller hon med någon ansträngning förstår det. Svårighetsgraden ska enligt Krashen ligga något över de strukturer och den vokabulär som eleven behärskar. Det intressanta innehållet ska vara ett lockbete som får den studerande att ta till sig språket (Washburn, 1987).

Enligt Östern (1991) är elever olika i lärandesnabbhet och lärandestil. Kulturella faktorer inverkar liksom de enskilda språkens struktur. Östern menar att det är nödvändigt att se till lingvistiska och kognitiva faktorer i relation till en social kontext i bedömning av kompetens i ett eller flera språk.

På grund av kognitiv mogenhet så tror man att äldre inlärare har förmågan att lära sig några aspekter av L2 bättre än yngre elever. Cummins (1984) hypotes om att kognitiv mogenhet kan vara en fördel för att skaffa sig endast vissa aspekter av bra L2 lärande. Han föreslår att kognitiv mogenhet är en tillgång när man ser till situationsoberoende typer av uppgifter som relaterar till skolprestation. Därför förutsäger Cummins att mer mogna elever kommer att lära sig L2 fortare än yngre. Å andra sidan är det inte säkert att de äldre tycker att det är lättare än yngre att skaffa sig kognitivt icke krävande aspekter av kommunikativa färdigheter i en kontext (Harley, 1986).

Enligt Anward (1983) är samtalet nyckeln till en fortsatt språkutveckling. Eleverna behöver allt större krav på klarhet och exakthet när de berättar och utreder. Dessutom behöver de lära sig att uppträda i allt mer självständiga roller. Det grundläggande i språkkunskan är att kunna kommunicera och för att den förmågan ska kunna utvecklas krävs det att man utvecklar ett språkligt självförtroende.

Anward (1983) menar att den traditionella pedagogiken, där läraren står för merparten av den språkliga kommunikationen och där elevernas bidrag är svar på lärarens frågor inte är gynnsamt för elevernas språkutveckling. Det ställer inte tillräckliga krav på självständighet och ofta får eleven bara komplettera med en tankegång eller fylla i en lucka i lärarens utredning.

3.1 Tvåspråkighet och kognitiv utveckling

Kognitiv utveckling ser till hur vissa mentala processer eller lärandestrategier som tänkande, kunskap, problemlösningsförmåga och begreppsbildning utvecklas hos människan. Dessa mentala processer eller lärandestrategier ser till individens personliga sätt att bearbeta kunskap för att förstå, lära in och behålla denna kunskap (Arnberg, 1991).

För att utvecklas kognitivt understryker Arnberg (1991) vikten av verbal interaktion. Det gäller att uppmuntra eleverna att diskutera, lyssna på andras argument och ställa idéer mot varandra.

Synen på språklärandet har under de senaste årtiondena skiftat från en behavioristisk syn som såg inlärningen som ett etablerande av nya automatiserade vanor till ett mer kognitivt synsätt. Detta synsätt betonar elevens aktiva roll som en konstruktör av grammatik (Viberg, 1987).

En förutsättning för lärande är att ny kunskap hakas på den kunskap och den erfarenhet en

individ redan har. Individen passerar olika bearbetningsnivåer och när informationen har bearbetats tillräckligt har den införlivats med det existerande kunskapsförrådet. För att kunna ta emot, behålla och använda ny kunskap måste man lagra i minnet det man lärt sig. Steg för steg bearbetar eleven den nya kunskapen så att den automatiseras.

Eleven är huvudpersonen och aktivt medskapande i den process, och läraren är den som ska underlätta och bereda vägen. Lärandeprocessen förs framåt av elevernas egna tankar och hypoteser. Om eleven ständigt ges styrda uppgifter finns det risk att hans eller hennes egen individuella kod inte kan användas. Lärandet blir inte meningsfullt, utan reduceras till mekanisk utantillärning utan den djupförståelse som krävs för lagring i långtidsminnet. Lärandet är en kreativ process och om läraren styr för mycket är det risk att eleven störs i sitt arbete (Bergström, 1995).

Läraren kan hjälpa eleven att mobilisera sin intellektuella förmåga under förutsättning att han gör eleverna medvetna om de lärandestrategier som hjälper dem att bygga upp sin kunskap. Lärarens roll går först och främst ut på att hjälpa eleven att bygga upp sin kunskap. Det är en uppgift som ingen annan kan ta över. Hjälpen består i att tillsammans med eleven analysera den kunskap som ska inhämtas och de tankemönster som bör användas. När eleven har förstått vad det är som kan generaliseras kommer denne att i framtiden kunna handla mer självständigt i varje lärandesituation (Bergström, 1995).

För att eleverna ska kunna mobilisera kognitiva processer som de använder spontant måste de alltså bli medvetna om dem. Det går lättare att leda elevernas tankebanor om de är medvetna om dem.

Den vanliga synen är att utveckling sker spontant och kommer inifrån medan lärande sker genom målmedveten ansträngning och kommer utifrån. Utvecklingen bygger på en inre kapacitet medan lärande sker genom övning eller omgivningens påverkan (Bergström, 1995).

Cummins (1984) betraktar både enspråkighet och tvåspråkighet som instrument som individen använder för att kunna verka i sin fysiska och sociala omgivning. Han anser att det tvåspråkiga instrumentet är svårare att lära sig behärska men när man lärt sig att hantera sitt tvåspråkiga instrument kan också den kognitiva utvecklingen gynnas.

Cummins (1984) anser att det finns två tröskelnivåer i varje språk. Begreppet tröskelnivå innebär ungefär vad som behövs för att stiga över tröskeln till ett nytt språkområde. Den lägre nivån innebär att den tvåspråkige har god färdighet endast i ett av de två språken. Denna nivå medför varken positiva eller negativa kognitiva konsekvenser. Uppnår eleven god färdighet i båda språken nås den andra tröskelnivån och då har tvåspråkigheten positiva effekter på den kognitiva utvecklingen.

Cummins (1984) har utvecklat en hypotes som ser till ett ömsesidigt lingvistiskt beroende i relation till interaktionen mellan ett barns två språk. Enligt denna hypotes är det nödvändigt att barnet lär sig använda sitt första språk som redskap för tanken innan ett andra språk introduceras (L2). Dessutom använder han två olika begrepp för att beskriva tvåspråkig kompetens.

Den första typen kallar han för interkulturella basfärdigheter eller BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills). Språkfärdigheten avser kommunikativa basfärdigheter som att man kan tala flytande och med korrekt intonation i vardagliga situationer. BICS framträder i test som mäter hörförståelse, uttal, och muntliga framträdanden.

Den andra typen av språkbehärskning kallar Cummins för kognitiv/skolframgångsmässig språkbehärskning eller CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency). CALP innebär att man kan använda språket som redskap för tänkandet och det kan endast ske genom att man förstår meningsinnehållet och att man kan nyansera språket med olika tolkningar och betydelser.

Test som mäter CALP ser till läsförståelse, grammatisk kunskap och svårare ordförråd och

dessa test visar enligt Cummins starka samband med resultatet i kognitiva test. De texter som återfinns i skolans läroböcker är ofta skrivna på ett språk som förutsätter att läsaren har de färdigheter som kännetecknar CALP.

Andra forskare som bl.a. Mc Laughlin (1985) och Romaine (1989) anser att det inte är bra att dela in språklärandet på detta sätt eftersom relationen mellan språket och tankeprocessen inte är så direkt som Cummins antar. Man kan dock säga att lingvistisk medvetenhet kan fungera som en hävstång för språket (Viberg, 1987).

Bergström (1995) menar att individens kognitiva beredskap måste vara utgångspunkten för lärarens val av undervisningsmetod och material. Nivån på den kognitiva beredskapen har att göra med den gradvisa övergången från subjektivt till objektivt tänkande, förmågan att skilja objektiv verklighet från subjektiva behov och önskningsar.

Madsén (1994) betonar att när eleverna får tid att samtala, läsa och skriva kan de erövra nya begrepp. Om detta sker i ett meningsfullt och socialt sammanhang så har det stor betydelse för elevens kognitiva utveckling.

3.2 Tvåspråkighet och lingvistisk medvetenhet

Lingvistisk medvetenhet anses vara av central betydelse för att kunna utveckla tvåspråkighet. Vid lärande av ett främmande språk lär barnet sig att se sitt eget språk som ett speciellt system bland andra system och att studera dess fenomen under mer generella kategorier. Förmågan att flytta uppmärksamheten till språkliga former av olika slag och att laborera med språket i sig kallas för lingvistisk kompetens (Tornéus, 1983).

Enligt Tornéus (1983) är talande och lyssnande primära språkliga aktiviteter, medan skrivning och läsning är sekundära och beroende av den förlängda språkutvecklingen, det vill säga av lingvistisk kompetens. Den lingvistiska domänen betraktas som mötesplatsen för språklig och kognitiv utveckling, det vill säga att den kognitiva utvecklingsnivån avgör om eleven kan reflektera över språkliga former av olika slag.

Detta leder barnet till medvetenhet om dess lingvistiska operationer (Vygotsky 1982). Det innebär enligt Vygotsky att tvåspråkighet leder till ökad lingvistisk medvetenhet. I sin tur hjälper den lingvistiska medvetenheten till att det tvåspråkiga barnet kan utveckla sina tvåspråkiga färdigheter. Tvåspråkiga blir medvetna om sina språk som skilda sammanhängande system. Det är genom den språkliga utvecklingen som tänkandet utvecklas och blir synligt. När man talar eller skriver om något för att söka efter ett svar, får man tillgång till hur man tänker kring dessa frågor. Därmed kan man också utbyta tankar med andra och jämföra med dem hur de ser på samma fråga.

Enligt Östern (1991) ses inte lingvistisk medvetenhet i något motsatsförhållande till kognitiv insikt.

3.3 Tvåspråkighet och metalingvistisk kunskap

Många forskare framhåller undervisningens betydelse när det gäller att fokusera på språklig form och ge eleverna tillgång till så kallad metalingvistisk kunskap. Det innebär en medvetenhet om språket, det vill säga kunskap om språket med hjälp av att eleverna förstår hur språket är uppbyggt.

En allt för stark betoning på kommunikativa färdigheter kan ha en negativ effekt på

språkutvecklingen när det gäller grammatisk korrekthet. För att minska risken för att språket ska bli stelt med formella uttryck måste undervisningen se till elevernas behov av justering som en utveckling av den kommunikativa kompetensen.

Detta behöver inte ske genom undervisning i grammatiska moment utan det är bättre om eleverna blir medvetna om skillnader i deras eget språk och L2 språket, vilket de kanske inte har uppmärksammat. Om läraren fokuserar på metalingvistisk kunskap kan det innebära att språket blir mer tillgängligt för eleven (Lindberg, 1996).

Lindberg anser att undervisning på L2 språket bör tillfredställa både kommunikativa och kognitiva aspekter på språklärandet. En språklig medvetenhet underlättar lärandeprocessen och det sker genom att eleverna förses med material varifrån de själva hela tiden kan utforska språket, upptäcka skillnader mellan det egna språket och L2 språket, formulera, förkasta eller omformulera hypoteser om språket.

Därför är det av betydelse att läraren ser till elevernas behov och aktuella språkutvecklingsfas. Dessutom behöver eleverna få insikt om att undervisning inte är lika med lärande, det vill säga att grammatiska regler inte kan överföras direkt till elevernas mentala grammatik genom undervisning.

3.4 Socialpsykologiska faktorer

Endast lite uppmärksamhet har ägnats åt sociala och psykologiska aspekter. Swain och Lapkin (1982) har i sina studier i Ontario, Kanada sett till dessa aspekter inom ”immersion program” eller så kallade språkbäd. Enligt dem så finns det två sociala och psykologiska huvudaspekter som är värda att se till inom denna typ av utbildning.

Den första aspekten ställer frågan huruvida eleverna anpassar sig till utbildningen eftersom en del föräldrar och lärare kände att eleverna inte förstod all undervisning och detta kunde skapa problem. De oroade sig för att eleverna skulle nekas deras förmåga att spontant uttrycka deras känslor och tankar eftersom de inte var tillåtna att tala engelska under undervisningstillfället.

Swain och Lapkin (1982) menar dock att detta inte helt är sant då lärarna talar franska med de förstår engelska. Eleverna blir inte hämmade av att uttrycka sig på sitt moderspråk.

Den andra aspekten ser till frågan hur stort inflytandet är på elevernas känslor och attityder gentemot utbildningen. Enligt Swain och Lapkin så finns det många anledningar till varför man förväntar sig att lära sig ett andra språk och det har en socialpsykologisk påverkan. Ett exempel kan vara att när man förväntar sig att lära sig sitt andra språk så ger det möjlighet till att nya kontakter skapas. Problemet kan dock vara att eleverna saknar kontakter med de människor som talar detta språk och det kan i sin tur leda till att positiva attityder försvagas. Dessutom så kan det vara svårt att utveckla en speciell plåt inom språket.

Swain och Lapkins studie visar att de flesta av de berörda eleverna anpassar sig bra till skolmiljön och är nöjda med utbildningen men sker detta på ett senare stadium så är eleverna inte lika positiva.

Appel och Muysken (1980) menar att det sociala och psykologiska avståndet mellan L2 elever och de människor som talar det språket påverkar lärandeprocessen oerhört. Detta innebär att brist på framgångsrik L2 lärande inte beror på otillräcklig motivation som är orsakad av negativa attityder. Istället menar de att det finns en speciell relation mellan sociala och psykologiska variabler och L2 inläring men denna relationen bör ej betonas för mycket. Dessa variabler ska istället ses som ett tecken på socialt, psykologiskt och kulturellt avstånd mellan inlärarna och de samhällen där L2 språket talas (Swain och Lapkin, 1982).

3.5 Språkets miljöpåverkan

L2 språklärande kan vara begränsat i klassrummet till skillnad ifrån att lära sig ett språk utanför skolan. I den miljö där målspråket används behöver eleven behärska språket för att kunna leva och fungera i samhället (Lindberg, 1996).

Individen påverkar omgivningen och omgivningen påverkar individen. Läraren som utgör en miljöfaktor för eleverna både påverkas av och påverkar dessa. I en stimulerande miljö utvecklas arvsanlagen optimalt, medan de hämmas i en icke stimulerande miljö. Stimulansbegreppet förutsätter både en kognitiv och emotionell återkoppling från den omgivande miljön. Kognitiv feedback kan vara att innehållet i undervisningen är meningsfull, att det ligger på en för eleven lämplig nivå och att läraren tillämpar en metodik som är anpassad för den enskilde eleven (Anward, 1983).

Anward menar att elevernas möjligheter att komma till tals och använda språket i allmänhet är mycket begränsade i klassrum. I klassrummet är språkmiljön "artificiell" i den bemärkelsen att man i möjligaste mån försöker att skapa en "naturlig" lärandemiljö med hjälp av läromedel av olika slag och en undervisning som är avsedd att underlätta och befrämja lärandet.

I denna klassrumsmiljö bör språket bilda den kärna från vilken övriga språkfärdigheter utgår från. Att utveckla den kommunikativa förmågan är viktig för individens totala utveckling, inte bara den språkliga. Muntliga övningar i klassrummet är för många elever ett slags språkövning bland andra övningar, där uppgifterna kan förefalla mekaniska och ha lite med verklig kommunikation att göra (Bergström, 1995).

Bergström menar att när man lär sig ett språk har eleven behov av att känna trygghet i en harmonisk lärandemiljö. Det är därför viktigt att det finns en positiv anda för alla elever i klassrummet. Om eleven inte känner sig avspänd och tillfreds med sig själv är det lätt att lärandet blockeras. Alla eleverna bör använda språket i undervisningen eftersom det är viktigt för att en känsla för det nya språket ska växa fram hos dem.

Hos de flesta elever finns en talglädje och en önskan att använda L2 språket i olika situationer. Svårigheten är dock att ge alla elever tillfälle att göra detta.

Enligt Madsén (1994) är det kombinationen mellan de olika språkliga uttrycksformerna som är avgörande för lärandet i klassrummet. Olika elever föredrar olika språkliga uttrycksmedel i samband med lärande. Om läraren växlar mellan olika uttrycksformer så har alla elever en chans att någon gång arbeta på det sätt som känns mest naturligt för dem. Samtidigt får de en möjlighet att öva upp sina färdigheter på ett annorlunda sätt.

3.6 Tvåspråkighet och undervisning

För att kunna uppnå en god standard hos barns tvåspråkighet i en pedagogisk kontext är det nödvändigt att veta något om hur barn lär sig språk och om hur läraren genom undervisning kan skapa förutsättningar för en optimal lärandesituation

En lärandestrategi utgörs av de metoder en individ utnyttjar vid lärande. Exempel på lärandestrategier i förbindelse med olika stadier i en lärandeprocess är att ställa frågor, planera, att kontrollera, att utvärdera sin uppfattning och att utvärdera (Viberg, 1987).

Alla inlärningsstrategier är inte lika effektiva. Med tanke på lingvistisk medvetenhet är lärandestrategier intressanta eftersom man i en pedagogisk situation kan gå in och

medvetandegöra eleverna om olika sätt att tänka på och gå till väga vid problemlösning.

Olika aspekter av lärandestil betonar behovet av en dynamisk förmåga hos den lärare som undervisar i bilinguala ämnen. Enligt Östern (1991) är det viktigt att läraren kan identifiera elevens lärandestil och lärandestrategi.

Cummins (1984) har utvecklat en modell för tvåspråkig utveckling. Modellen beaktar bakgrundsvariabler som kulturella intressen, social klass och samhällets attityd till språk. Variabler som berör barnets utgångsläge och utveckling kallas inputvariabler respektive processvariabler. Inom båda dessa variabler beaktas motivation och språkfärdighet. Modellen ser också till undervisningssituationen i form av språkanvändningsmönster samt lärarattityder och förväntningar. Slutligen redovisas också resultatvariabler som skolframgång och språkkompetens. Elevens känslomässiga förhållande till tvåspråkighet betraktas också som en variabel.

Cummins modell ser till de faktorer som påverkar ett barns möjlighet att utveckla tvåspråkighet på hög nivå. Hur väl en individ kommer att behärska de två språken är beroende av många faktorer utöver de som representeras av skolans pedagogiska insatser (Östern 1991).

Cummins (1984) betonar ytterligare framställningen av kognitivt krävande och icke krävande kommunikation i betydelsen av att studera språkbehärsningen hos det tvåspråkiga barnet. Han talar om två olika dimensioner som bör ses specifikt i en pedagogisk situation. Graden av situationsberoende och situationsoberoende kommunikation och typ av kognitiva krav som ställs i kommunikationsprocessen.

Förmågan att kunna tänka och lösa uppgifter i en situationsoberoende kommunikation är uttryck för kognitiv utveckling. Definitionsmässigt är situationsoberoende kommunikation mer krävande än situationsberoende kommunikation. För att man ska kunna klara av kognitivt krävande kommunikation såsom argumentation, begreppsbildning och det mer formella språk som finns i läroböcker och texter räcker det inte med att ha tillägnat sig situationsberoende kommunikation. Här är det nödvändigt att ha förvärvat det situationsoberoende kommunikationssättet som bygger på språkliga medel. Cummins två dimensioner kan fungera bra i en pedagogisk situation där eleven kan diskutera betydelse med läraren, ställa frågor och få stöd för sitt andraspråk genom en mängd ledtrådar.

Den situationsoberoende kommunikationen finns i en pedagogisk situation med få möjligheter att diskutera, ställa frågor eller få ledtrådar till förståelse. Om eleven inte har ett utvecklat språk kan det bli omöjligt för individen att vinna ny kunskap i denna situation.

Den andra dimensionen (kognitiva krav) i Cummins teori kan också hänföras till en klassrumssituation, där höga kognitiva krav ställs på en elev. En kognitivt krävande kommunikation kan först ske när eleven har tillräcklig språkfärdighet för att kunna kommunicera effektivt (Östern, 1991).

De pedagogiska konsekvenserna av Cummins teori är till exempel att när innehållet i undervisningen är kognitivt krävande bör det inbäddas i en kontext med många ledtrådar. Allt eftersom L2 språkfärdigheten utvecklas kan man använda mer situationsoberoende kommunikation och låta språket bygga upp kontexten.

Cummins teori ger stöd för arbetssätt som stimulerar elevens lingvistiska medvetenhet eftersom samtal om språk ingår i den tillämpning han förespråkar (Östern 1991).

Enligt Dodson (1985) består en god undervisning för kvalitativt god tvåspråkighet av att kunskaperna i L1 utnyttjas för att styrka L2 tillägnet. Dodson betonar den kommunikativa situationens betydelse och möjligheter för eleven att ställa frågor och att få ledtrådar och stöd för att utveckla L2.

Viberg (1987) menar dock att man inte får glömma att det finns skillnader mellan olika typer av

språkundervisning och också individuella skillnader mellan elever som deltar i ”samma” typ av undervisning.

4. Kommunikationsstrategier

Läraren är en central sändare av information. Lärarens verbala kommunikation består vanligtvis av att ställa frågor till eleverna, kommentera deras svar, ge upplysningar, förklara och förmedla sina bedömningar. En kommunikationsfärdighet är förmågan att kunna använda sig av ett kommunikationssätt effektivt med hänsyn till de involverades behov och syften.

Kommunikationsstrategierna har en viktig funktion då inläraren så effektivt som möjligt försöker att utnyttja det kunnande av L2 språket som lärts in för att överföra information (Stensaasen och Sletta, 1997).

Enligt Stensaasen och Sletta kan kommunikationen i skolan vara både öppen och dold. Den öppna och tillitsfulla kommunikationen skapar gemenskap med andra och den bidrar till självutveckling. Däremot leder den dolda och oklara uttalanden till missuppfattningar och förvirring som blockerar vidare samspel.

Stensaasen och Sletta betraktar god kommunikation som grundläggande för att utveckla elevernas relationer till varandra. Kommunikationen tjänar många syften och den är ett redskap för lärarens ledarskap.

Eleverna använder kommunikation för att skaffa fram information, utbyta tankar och idéer och bli eniga om till exempel ett arbetssätt.

Samtidigt som kommunikationen kan skapa motsättningar och konflikter, fungerar den också som medel för att dämpa motsättningar och lösa konflikter. Via kommunikation utvecklar eleverna ensidiga och ömsesidiga positiva och negativa förbindelser med varandra.

Kommunikationen spelar en avgörande roll för allt som sker i klassen, för det sociala klimatet, lärande och prestation och sist, men inte minst, för elevernas utveckling och harmoni.

Kommunikation mellan människor och sociala samspelssituationer är komplicerade genom att många faktorer är verksamma samtidigt. Man kan karakterisera kommunikation som en process, vilket betyder att den är skiftande och föränderlig. Det beror på att kommunikation försiggår mellan människor som är olika vad gäller förutsättningar, humör, ålder och kön. Likaså kan det yttre omständigheterna för kommunikation och det sammanhang som den sker i variera från gång till gång (Stensaasen och Sletta, 1997).

För att behärska de omständigheter som kommunikation sker i måste deltagarna anpassa sig till situationen. Var och en av oss kan därför inte uppträda med en förhållandevis egenartad kommunikationsform om vi vill uppnå ett gott samspel och med tankar och känslor få fram det vi vill förmedla.

Lärarkompetens handlar om att använda kommunikationsfärdigheter som passar det som läraren vill förmedla. Det gäller att kommunicera på ett sådant sätt att innehållet fångar alla elevers uppmärksamhet. Vidare bör läraren tala så enkelt och tydligt att varje elev förstår budskapet. Ansiktsuttrycket, kroppshållningen och sättet läraren går på ger signaler till eleverna hur samspelet kan komma att bli under lektionen.

Att betrakta kommunikationen som en process innebär att kommunikationen varken har en början eller ett slut. Varje lektion har sin begränsning men den är samtidigt en del av en större helhet bestående av många lektioner.

Den innehållsmässiga sidan av ett budskap förmedlar information. Det handlar om budskapets

kunskapsmässiga eller kognitiva innehåll eller om det som sägs verbalt. Vi förmedlar dessutom känslomässig information och det understryker betydelsen av att kommunikation handlar om sociala färdigheter (Stensassen och Sletta, 1997).

Lindberg (1996) menar att man genom olika kommunikationsstrategier kan undvika eller komma förbi ett problem som uppstår när man inte behärskar eller kommer på det ord eller den struktur som man söker. För L2 elever kan strategin vara helt avgörande eftersom de språkliga bristerna kan vara så stora att kommunikationen ständigt är hotad.

Enligt Viberg (1987) brukar man tala om att eleven utnyttjar sig av en kommunikationsstrategi när denne lär sig ett språk och Faerch och Kasper (Viberg, 1987) definierar kommunikationsstrategin som en potentiellt medveten plan som utformas av en språkbehandlare för att lösa ett kommunikationsproblem.

Definitionen innebär att det rör sig om något som upplevs som ett problem av användaren. Detta utesluter de fall då inläraren använder uttryck som finns lagrade i färdig form. Att planen är potentiellt medveten poängterar att användaren åtminstone om han konfronterades med det uttryck som kommit till användning och fick en möjlighet att reflektera över saken skulle kunna tala om detta inte är det normala uttrycket på målspråket.

Det är viktigt att se detta sammanhang till begrepp som transfer, lån och kodväxling. Transfer bygger på ett antagande om hur målspråket är strukturerat. Lån och kodväxling är ett medvetet och funktionellt motiverat användande av element för ett annat språk. Talaren räknar med att lyssnaren känner till elementen. Lån talar man om då elementet anpassas till målspråket, medan kodväxling innebär att man helt övergår till att använda ett språk. Lån gäller vanligtvis ett enskilt ord, medan kodväxling gäller enheter av skiftande omfång såsom fraser, hela satser eller resten av samtalen. Det kan ofta vara svårt att dra gränsen mellan dessa begrepp.

Till kommunikationsstrategierna räknas också användare av olika utomspråkliga medel såsom gester och mimik. Andra sätt att lösa problem i kommunikationen som också räknas som kommunikationsstrategi är att man undviker ett visst samtalsämne (topic avoidance), att man reducerar budskapet och nöjer sig med att säga något mera allmänt (message reduction) eller att man helt ger upp (message abandonment). Ytterligare ett alternativ är att be samtalspartnern om hjälp till exempel genom att fråga vad ett ord heter eller om det är möjligt att be om en översättning (Viberg, 1987).

Kommunikationsstrategierna har en viktig funktion då eleven så effektivt som möjligt försöker utnyttja det kunnande om målspråket som redan lärts in för att överföra information. De utgör led i kommunikationen. Med hjälp av strategier kan man även kompensera brister i språkkunskaperna. Man kan till exempel ersätta ett ord som man har glömt med en omskrivning, man kan fråga om, be om en förklaring eller helt enkelt hoppa in på ett annat spår när man märker att det man ursprungligen tänkte säga blir för svårt för oss.

En elev som är medveten om språkets möjligheter och sin egen förmåga att utnyttja dessa blir en effektiv språkanvändare även om den språkliga färdigheten inte är fullt utvecklad. Att göra fel är ett naturligt och värdefullt inslag i lärandeprocessen. En elev som vågar fråga om han/hon inte förstår, vågar använda språket trots att den språkliga kompetensen inte är särskilt stor, och vill oftast också utnyttja de tillfällen som finns för att träna språket (Bergström, 1995).

4.1 Verbal och icke verbal kommunikation

Verbal kommunikation utgör bara en del av kommunikationen som alltid försiggår i mellanmänskliga beteende. Vi kommunicerar genom att använda olika tonhöjd och styrka på rösten, genom ansiktsuttryck, kroppsrörelser och gester.

Icke verbal kommunikation har ett flertal kännetecken och funktioner. Några funktioner uppkommer då den används tillsammans med språk. Den kan exempelvis förstärka vad som sägs. Denna typ av kommunikation har att göra med hur vi uppfattar andra människor och den bidrar till att skapa och upprätthålla relationer (Dimbleby och Barton, 1995).

Icke verbal kommunikation kan vara ett sätt att förmedla information men denna information är inte entydig och klar. Omedvetet tolkar vi lika mycket av de icke verbala signalerna som av de verbala. Vi påverkas mycket av dessa signaler och det har därför betydelse för kommunikationen. Olika personer kan tolka icke verbalt beteende på olika sätt. Ansiktsuttryck spelar också en viktig roll eftersom en del människor har mer uttrycksfulla ansikten än andra.

Kroppsspråket utgör en viktig del av icke verbal kommunikation. Det säger oss något om hur vi känner för varandra och förhåller oss till varandra. Kroppsspråket avslöjar en hel del om människors känslor, attityder och avsikter.

Icke verbal kommunikation kan antingen vara medveten eller omedveten när vi överför budskap till andra människor (Dimbleby och Barton, 1995).

4.2 Kommunikativ kompetens

Begreppet kommunikativ kompetens används speciellt inom språkundervisning. De kanadensiska språkbadsprogrammen har haft stor nytta av en modell för kommunikativ kompetens. Utgångspunkten för denna modell är att man behöver kunskaper och färdigheter på flera olika nivåer för att kunna använda språket i muntlig och skriftlig kommunikation. Dessutom behöver eleverna kunna producera och tolka yttranden utifrån såväl vad som är språkligt korrekt som vad som är socialt och kulturellt godtagat i den aktuella språkliga och sociala situationen (Lindberg, 1996).

Effektiv kommunikation kräver att man tar hänsyn till och förstår den andra personen. Det innebär att kommunikationsfärdigheter är mer än bara förmågan att kunna använda det som kommunikationsmedel.

Sociala färdigheter används för att kunna kommunicera effektivt och tillfredställande. Det är en kommunikationsfärdighet att uppmärksamma feedback och att ge positivt gensvar på den. Samverkan med andra människor blir tillfredställande om de märker att vi har uppmärksammat vad de försöker att förmedla oss och det vi säger.

Att effektivt kunna använda verbal och icke verbal kommunikation är en social färdighet eftersom all kommunikation bygger på det.

Vad gäller bedömning av muntliga färdigheter fäster man sådana faktorer som "flyt" (fluency), mängd av förmedlad information, grad av förståelse, förmåga att göra framställningen sammanhängande, grad av språklig korrekthet i den information som förmedlas. I en kommunikativ situation dyker oförutsedda behov av ord och uttryck upp och det oförutsägbara i en kommunikativ språksituation kräver att man använder det språk man redan äger på ett flexibelt och effektivt sätt. Att kunna improvisera i oväntade och oförberedda språksituationer på ett begripligt sätt som möjligt är exempel på goda kommunikativa strategier.

Förutsättningen för att elever ska utveckla sina muntliga färdigheter är att de redan från början får så många tillfällen som möjligt att träna sig i att tala och utifrån talet utveckla en språklig kompetens. Om eleverna tidigt lär sig att använda språket som arbetsredskap och kommunikationsspråk i klassrummet dröjer det inte länge förrän de märker att det går bra att kommunicera även om man inte har särskilt stora kunskaper (Bergström, 1995).

Bergström (1995) ser till begriplighet och korrekthet vid bedömning av muntliga färdigheter. Begriplighet är grunden för helhetsbedömningen. Om en elev inte kan göra sig förstådd så kan det inte heller uppstå någon kommunikation.

Till begripligheten hör också förmågan att berätta logiskt sammanhängande och välja de fakta som är väsentliga för att göra sig tydlig i språklig kommunikation. Om en elev har ett svagt ordförråd så kan det leda till att denne får mycket svårare att koda in det han eller hon vill säga på L2 språket. Andra språkliga problem som defekt uttal och grammatiska felsägningar kan orsaka tolkningssvårigheter.

Bergström (1995) tror att om eleverna får klart för sig att den grammatiska strukturen bildar ett ramverk till vilket man kopplar innehåll skulle det kunna skapa en större förståelse för grammatiken och dess regler.

Korrekthet innebär inte att man lägger för stor tyngdvikt vid språkliga fel. Språkfel ska ses som naturliga inslag när man lär sig ett språk. Det är därför viktigt att diskutera det med eleverna. Det är rimligt att tänka sig att eleven i första hand är koncentrerad på att förmedla innehållet i den historia som ska återberättas och att den grammatiska aspekten kommer först i andra hand.

För att det främmande språket ska få en sammanhängande struktur måste eleverna ges möjlighet att pröva sina strukturer i funktionella sammanhang och få feedback på den tolkning de gör av regler som uppstår i klassrummet. Om man är medveten om språkets uttrycksmöjligheter, så vet man att det kan varieras på ett antal olika sätt. En elev med den medvetenheten kan variera sitt språk.

När eleven uttrycker sig på sitt L2 språk måste dennes framställning ha ett visst flyt. Ibland kan elevens strävan att berätta flytande inkräkta på förståelsen. Eleven pratar på utan att egentligen göra klart för sig vad man säger. Det förefaller också som om elevens bristande vana vid att berätta sammanhängande påverkar flytet. Han eller hon är van vid att svara på frågor och när mönstret från klassrummet med frågor och svar följs blir framställningen i bästa fall hackig och i sämsta fall blockerad (Bergström, 1995).

4.3 Kommunikativ stress

Kommunikativ stress ser till olika stressfaktorer som kan påverka språket. Graden av kommunikativ stress kan vara avgörande för hur lätt eller svårt det är för en inlärare att utföra en uppgift i en viss situation. En likartad uppgift kan ställa helt olika krav beroende på omständigheter i talsituationen.

Exempel på faktorer som bidrar till kommunikativ stress är inlärarnas relation till lyssnaren/lyssnarna. Det är till exempel lättare att kommunicera med jämnåriga som man känner. Dessutom är det ofta lättare att tala med en person istället för flera lyssnare.

En annan faktor är miljön som man befinner sig i. Det är lättare att utföra en uppgift i en informell miljö som är välbekant än i en formell miljö. Informationsvärdet som inläraren ska förmedla spelar också en roll. Det är lättare att förmedla information om lyssnaren är intresserad. Dessutom är inlärarens egen kunskap om det som ska förmedlas av betydelse. Det underlättar för inläraren om denne har god kunskap om det som förmedlas. Har denne inte tillräcklig kunskap

kan det bidra till att osäkerhet uppstår (Lindberg, 1996).

Brown och Yule (Lindberg, 1996) menar att man måste ta hänsyn till graden av kommunikativ stress i talsituationer vid bedömning av språkanvändningen. Hög grad av kommunikativ stress påverkar elevens språkanvändning negativt och det kan medföra att viljan till att kommunicera försvinner. Dessutom så kan det bidra till en språkängslan och blockeringar, vilket leder till negativ inläring.

4.4 Feedback

Grundtanken bakom feedback har två aspekter. Den ena är att verbala eller icke verbala signaler överförs till den andra personen som svar på dennes meddelanden. Den andra är att mottagaren reagerar på dessa svar. Han eller hon ändrar kanske innehållet i eller stilen på sin kommunikation som ett resultat av feedbacken. Om man inte kan sända, känna igen eller reagera på feedback har man svårt för att kommunicera med andra (Dimbleby och Barton, 1995).

Feedback kan vara både verbal och icke verbal. Den sista formen är viktigast eftersom man inte alltid uppfattar den. Positiv feedback är uppmuntran till att tala och det kan gälla att nicka och le åt personen. Negativ feedback som till exempel att man knyter händerna under ett samtal kan leda till att personen man talar med själv kan bli arg eller tystna.

Man bör hålla i minnet att icke verbala signaler ofta sänds omedvetet och det är då viktigt att ge gensvar. Det visar att ett samtal är en ständig feedbackprocess där meddelanden skickas fram och tillbaka och där samtalsparterna anpassar sina sätt att kommunicera efter varandra (Dimbleby och Barton, 1995).

Enligt Stensaasen och Sletta (1997) är det viktigt för läraren att utveckla en positiv självuppfattning hos eleverna. Metoden som de tillämpar kallar de för "uppmuntringsmetoden" och den består av tre huvudaktiviteter; skapa en positiv utgångspunkt, antyda realistiska vägar till framgång och få eleverna att inse att de själva har ansvar för sin egen utveckling.

För att skapa en positiv utgångspunkt måste läraren arbeta för att hjälpa eleven att komma ur sin passivitet och få eleven att koncentrera sig på en uppgift utan rädsla för att misslyckas. Det andra ledet i uppmuntringsprocessen går ut på att uppmärksamma realistiska sätt att lyckas på. Att hjälpa eleven att sätta upp delmål och välja lämpliga tillvägagångssätt för att nå dessa kan bidra till att elevens chanser till ytterligare framgång ökar. Det sista ledet är oftast det svåraste, nämligen att få eleven att ta ansvar för sin egen utveckling. Problemet ligger mest hos läraren eftersom denne kan ha svårt att tro att eleven kommer att tillägna sig de förutsättningar som läraren anser vara nödvändiga för att lyckas med uppgiften.

4.5 Kommunikativ språkundervisning

Eftersom en kommunikativ språkförmåga förutsätter såväl kunskap om det språkliga systemet som förmåga att använda och omsätta denna kunskap i verklig kommunikativ språkanvändning måste all språkundervisning ge rika tillfällen till språkanvändning (Lindberg, 1996).

Krashen (1981) skiljer mellan att förvärva och att lära sig språk. Språket förvärvas genom meningsfull kommunikation och denna process ligger bakom det kommunikativa synsättet på undervisning.

Det är viktigt att språkundervisningen erbjuder ett stödjande socialt och emotionellt klimat där eleverna får rika möjligheter att bygga upp en kompetens i samspel med varandra och därmed

kan förbereda sig för olika typer av kommunikation utanför klassrummet.

I en kommunikativ språkundervisning ser man till innehåll och arbetssätt som en helhet, inte som separata delar. Enligt Nunan (Lindberg, 1996) består en kommunikativ språkundervisning av följande:

En stark betoning av interaktionens betydelse för lärandet av kommunikativa färdigheter
Prioritering av autentiskt material i undervisningen.

Möjligheter för eleverna att fokusera inte bara på själva språket utan också på sitt eget lärande.
Tillvaratagandet av elevernas egna erfarenheter som utgångspunkt för undervisningen.

En strävan att koppla lärandet i klassrummet till språkliga aktiviteter utanför klassrummet.

4.6 Klassrumsinteraktion

Chaudron (1993) menar att man kan se interaktionen som en byggnadsställning och detta begrepp härstammar från kognitiv psykologi. I L2 undervisning syftar detta begrepp på förberedelsen på lingvistiska strukturer genom samtal. Det som är centralt med denna föreställning är att genom kommunikationen hjälper det eleven att gradvis förena delar av meningar, lexikala delar (som ordförråd), att återskapa ljud på meningsfullt sätt istället för mekanisk upprepning.

Interaktion anses vara viktig eftersom (1) man genom interaktion kan upplösa L2 strukturen, (2) interaktionen ger eleverna möjlighet att införliva L2 strukturen i deras eget språk (byggnadsställningsprincipen) och (3) klassrumshändelser kommer att bero på utsträckningen av kommunikation mellan lärare och elever.

Det är dock viktigt att förstå att elevernas produktion framträder på olika sätt beroende på olika situationsfaktorer som till exempel gruppstruktur och uppgift. När L2 lärandet är avklarad i ett klassrum i motsats till en naturlig språkinlärandesituation kan det finnas viktiga skillnader i L2 interaktionen (Harley, 1986). Harley anser att formell L2 inläring är beroende av tid och det är mest önskvärt att påbörja L2 lärandet i tidig ålder.

Macnamara (1973) menar att det är viktigt att eleverna använder sitt L2 språk utanför skolan och det saknas ofta i det främmande språkklassrummet. Det är möjligt att lära ut riktig kommunikation men det är dock svårare för äldre elever att uppnå korrekt uttal. De flesta L2 elever har oftast inte tillgång till naturliga L2 miljöer eftersom språket inte talas utanför skolan.

Enligt Chaudron (1993) så är det mest givande att undervisa i ett sammanhang vad gäller L2 lärande istället för naturlig användning. Det beror på att i en undervisningsmiljö tar man hänsyn till olika faktorer så som ålder. Dock så kan ej klassrumsobserverad forskning själv svara på frågan vilken undervisningsform som är mest framgångsrik eftersom elevernas utvärdering i sista hand krävs.

Chaudron (1993) anser att det är viktigt att se till undervisningens utformning som resulterar i olika lärandesammanhang. Attityder kan ha inflytande men kognitiva krav som ställs på kommunikationen och socialiseringen in i L2 är mest dominant. Detta resulterar i att lärare behöver tillgodose elevernas behov och hjälp för att förstå både undervisningsprocessen och den lingvistiska omgivningen som förmedlats till dem. Det är med andra ord viktigt att se till elevernas behov och det kan göras genom att förstå hur språket används, sociala relationer och undervisningen utifrån de material och lärandeuppgifter som tillämpas.

Enligt Chaudron så innebär detta inte att en L2 miljö är svårare att manipulera än en miljö där ett annat språk lärs in utan att det istället ställs olika krav på eleverna i de olika fallen.

Krashen (1981) menar att undervisningen kan vara begränsad men för att uppnå goda L2 färdigheter är det viktigt med uppmuntran och det leder till att innehållsrik undervisning och effektivt stöd är tillräckligt för att göra framsteg. Dock menar Kraschen att medvetet lärande som sker genom kontroll inte garanterar att eleven kan tillskriva sig olika språkregler men det är framgångsrikt att förmedla undervisningsinnehållet genom social interaktion. Eleverna kommer inte bara att inse att det kognitiva behovet är stort utan även också kommunikationen för att nå förståelse.

5. Immersion program i Kanada

Eftersom bilingual education är relativt nytt i Sverige är det av intresse att se till den kanadensiska modellen då den är en förebild för bilingual education. Dessutom så finns det inte mycket svensk litteratur angående bilingual education, utan det är mest centrerat till studier i Kanada.

De så kallade språkbadet eller immersion programmen startade på initiativ av elevernas föräldrar som var missnöjda med de traditionella språkundervisningsmetoderna. Den underliggande principen hos alla kanadensiska "immersion programs" är att lära ut andraspråket på ett likartat sätt som barnen lär sig sitt moderspråk. Tyngdpunkten ligger på att en meningsfull kommunikation ska uppstå istället för att betona grammatiska regler. Språket tillägnas genom att man använder det som medel i verksamheten. Språket är med andra ord inte ett mål utan ett medel.

Lapkin och Swain (1982) understryker att deras forskning som de utövat i Kanada tyder på att immersion studenter är i stånd att upprätthålla samma prestationsstandard som deras engelskutbildade jämlingar.

Enligt Swain (1985) är det viktigt att strukturera ett immersion program på ett sådant sätt som innebär att studenterna når en nivå av andra språkkunnighet som är tillräckligt hög för dem för att kunna ha nytta av undervisning inom detta språk (Washburn, 1987).

Studenterna presterar en nivå av andraspråkskunnighet och denna nivå är högre än hos dem som studerar andra typer av utländska språkprogram.

Samtidigt så saknar dock studenterna grammatisk korrekthet och lexikala variationer som infödda talare använder. Eleverna skriver och pratar relativt bra för effektiv kommunikation men dock inte bra nog för att vara oskiljbara från de infödda fransktalande eleverna.

Studenterna blir funktionellt tvåspråkiga, vilket är målet i ett immersion program. Det innebär att de kan uttrycka sig fritt och att de har förståelse för ämnena som de undervisar i.

Dock är det så att de verkar nå en plåt i utvecklingen av deras produktionsfärdigheter. Det finns ett välbefinnande av språkanvändningen men grammatiska fel uppstår ofta.

Förespråkare för immersion program säger att det är framgångsrikt eftersom immersion studenter är bättre än de studenter som går i vanliga språkklasser. Kritiker menar att det är ett misslyckande eftersom elevernas språk består av typiska andraspråksfel (Washburn, 1987).

Lapkin och Swain beskriver i deras forskningsresultat immersion studenternas förmåga att kommunicera på följande sätt. Dessa studenter lärde sig att spontant och naturligt kommunicera på franska. När det rätta franska ordet inte användes så avslutades meningen med ett engelskt ord och när eleven inte kunde komma på något ord vare sig på franska eller engelska så aktiverades ansiktsuttryck och kroppsspråk.

När dessa elever har nått en punkt i deras franska språkutveckling som innebär att de kan göra

sig förstådda så finns det ingen stark social uppmuntran för dem att utvecklas vidare (Mc Laughlin, 1985) .

Genesee (1980) menar att studenterna inte riktigt kan nå en fullständig inhemsk kompetens eftersom språkinläringen är begränsad till skolmiljön.

Wesche (1985) hävdar att eleverna faktiskt lär sig inhemska L2 färdigheter och föreslår att brist på interaktion med infödda fransktalande människor är en viktig faktor i det icke inhemska resultatet.

Lapkin och Swain (1982) har försökt att ta reda på anledningen till studenternas grammatiska svaghet i det begränsade klassrummet. De misstänker att språket som används av immersion lärare i vardags kontexten inte använder sig av de grammatiska aspekter där dessa studenter är som svagast. Den själva kommunikativa metodiken kan vara problemet eftersom studenterna verkar nå en plåt i den formella korrektheten av deras språkanvändning medan deras kommunikativa effektivitet fortsätter att växa.

5.1 Immersion metodik

Immersion metodik har sedan 60- och 70-talet utvecklats på grund av det ökade intresset att träna fler immersion lärare eftersom detta program ökar i Kanada.

Kommunikativ språkundervisning är baserad på idén att kunskapens formella aspekter i språkutvecklingen utvecklas utifrån meningsfylld språkanvändning istället för tvärtom.

Immersion är en form av kommunikativ språkundervisning eftersom fokus är att lära sig L2 språket tillfälligtvis genom att studera andra ämnen undervisat på det språket (Washburn, 1987).

Washburn (1987) menar att immersion lärare behöver mer varierande och kreativa pedagogiska tekniker än de tidigare använt.

Immersion program är ett exempel på ett erfarenhetsnärmande (experiential) eftersom dess tyngdpunkt fästs vid innehållet. Ett experiential närmande är karakteriserat av att fokus läggs vid innehållet snarare än på språkstrukturerna.

Medan immersion representerar experiential undervisning så finns det å andra sidan en växande känsla av till och med inom immersion program så bör det finnas en större tyngdpunkt på analytiska strategier och inte bara på experiential (Washburn).

Krashen (1981) menar att det bästa är att rikta uppmärksamheten till nödvändigheten av formfokuserad aktivitet inom ett kommunikativt orienterat program. Det behövs alltså en närmare relation mellan undervisningens struktur och mening.

Washburn (1987) hävdar att den tvåspråkiga rollen hos immersion lärare som undervisar enligt läroplanen tänker på tre kritiska språkdomäner. Dessa är innehålls-obligatoriskt (content-obligatory) språk, innehålls-förenligt (content-compatible) språk och påvisade (demonstrated) språk brister.

Den första innebär det ordförråd som är nödvändigt för att förstå ämnet. Det andra syftar på att läraren tar på sig rollen som språklärare och frågar vilka andra språksärdrag som också är förenliga med begreppet eller informationen han eller hon försöker att framföra. Den sista domänen ser till att läraren utformar en lektion som fokuserar på återkommande fel hos eleverna.

Washburn (1987) menar att inte all innehållsundervisning är bra andraspråkinläring. I typiska innehållsklasser är fokus vanligtvis helt och hållet innehållsorienterat. Detta kan leda till att språket som läraren använder blir funktionellt begränsat. När en lärare rättar innehållet så bevaras ej det kommunikativa flytandet i talet.

Enligt Swain (1985) är det inte en lösning att rätta alla språkfel som begås eftersom kommunikationens flytande snabbt skulle förstöras. Dessutom så är det så att åtminstone en del av innehållslektionerna behöver bli strukturerade på olika sätt för att ge tillåtelse till fler möjligheter för den upprätthållna språkanvändningen hos eleverna. En möjlighet är att lärarna förser eleverna med fler möjligheter till att börja diskutera och för lärarna att fråga mer öppna frågor som kräver att eleverna svara med egna ord (Washburn, 1987).

Enligt Harley (1986) delar de flesta immersion programmen följande karaktärsdrag:

De är valfria program, som finns tillgängliga som alternativ till de vanliga engelska programmen som svar på offentliga krav där eleverna kan utveckla påtagliga franska färdigheter.

Där dessa program erbjuds finns också vanliga engelska program. De flesta av studenterna kommer ifrån engelsktalande hem.

En grundläggande förutsättning inom immersion program är att för att kunna tillägna sig L2 lärande så måste äkta kommunikation användas. Eleverna får inom varje program franskundervisning från 50 till 100 procent åtminstone i ett år inom programmet. Detta innebär att de lär sig samma ämnesinnehåll men de undervisas på franska inom några av dessa ämnen, vilket är deras L2 språk.(d)

Målen med immersion program är att studenterna ska nå en nivå på franska utan att förlora deras engelska färdigheter.

6. Metod

6.1 undersökningens uppläggning, metodval

Studien består av en empirisk undersökning som utgörs av tre observationer. Jag väljer att öppet observera (Holme och Solvang, 1986) för att få en mer fullständig bild av klassrumskommunikationen. Enligt Holme och Solvang (1986) är det dock ett risktagande att öppet observera, vilket jag är medveten om. Det är svårt att bli accepterad av observationsgruppen eftersom man inte är en del av gruppen.

Jag anser att observationer av klassrumskommunikationen är den mest användbara metoden i detta fall eftersom jag vill studera faktiska situationer. Genom klassrumsobservationer får jag med andra ord tillgång till klassrumskommunikationen.

Lökken och Söbstad (1995) påpekar att man måste avgränsa det man ska studera eftersom intrycken är många och det är omöjligt som observatör att iaktta allting. Att avgränsa det man vill studera underlättar därför tolkningen.

Observationen är därför strukturerad eftersom jag intresserar mig för ett visst begränsat beteende som feedback (feedback i kommunikationen), kognitivt innehåll, muntliga färdigheter och lärarledda frågor (lärarstyrning av innehållet i kommunikationen). I ljuset av Cummins teori om tröskelnivåer (1984).

Jag anser att en ostrukturerad observation är för tidskrävande då man observerar allting. Dessutom påpekar Holme och Solvang (1986) att denna metod är en omöjlighet även för den skickligaste av observatörer. Avsikten är att studera undervisningen sådan som den är utan att påverka dess uppläggning. Jag väljer därför att observera passivt, det vill säga att jag inte deltar i klassrumsaktiviteterna. Jag väljer att inte öppet berätta vad jag vill undersöka eftersom det skulle

påverka omgivningen alldeles för mycket. Holme och Solvang (1986) anser att man inte får fram viktig och värdefull information om man helt öppet redovisar sitt syfte.

Intervjusituationen ska likna ett vanligt samtal där intervjupersonen tillåts påverka samtalets. Dock kommer jag försäkra mig om att få svar på de frågor som jag önskar att belysa. På detta sätt skapar jag en mer fullständig uppfattning. Holme och Solvang (1986) menar att intervjuer ger viktig information, men det återspeglar inte vad som faktiskt sker. Därför kan direkt observation vara en mer tillförlitlig metod. Dock har intervjun lett till att en god kontakt med läraren har skapats.

Holme och Solvang (1986) understryker att observationer gör det möjligt att studera beteenden och skeenden i ett naturligt sammanhang, men å andra sidan måste man ha i åtanke att det finns beteenden och skeenden som inte är tillgängliga för observationer.

6.2 Val av observationstillfälle

Det empiriska arbetet lades upp på följande sätt; jag kontaktade en gymnasieskola i en mellanstor stad där jag avsåg att genomföra min undersökning. Valet av skola beror på ett samarbete och ett uppdrag från utbildningsenheten i en kommun. Först stämde jag träff med studierektorn och presenterade mitt syfte. En historia lärare meddelade att hon ville delta.

Till en början hade jag planerat att observera fyra klasser. På grund av minskningen av bilingual education på skolan fick jag avgränsa undersökningen till tre klasser varav ett observationstillfälle i årskurs 2 och två observationstillfällen i årskurs 3.

Läraren gav mig först tillåtelse att närvara vid två tillfällen. Efter första observationstillfället erbjöd hon mig att komma en tredje gång eftersom eleverna i årskurs 2 skrev arbeten, vilket inte gav mig ett relevant underlag för klassrumsobservation.

6.3 Val av intervju

Syftet med valet av intervju är att öka informationsvärdet och få en förförståelse av bilingual education. Läraren har under ett samtal berättat allmänt om denna typ av undervisning. På grund av tidsbrist föll det sig så att läraren berättade kortfattat för mig om undervisningen och det fanns då få tillfällen för mig att ställa frågor. Därför blev det ett informellt samtal och de frågor som ställdes var inte på förhand bestämda (se bilaga 4).

6.4 Design, öppen observation

Under vårterminen år 2000 genomfördes öppna observationer i de två skolklasserna vid tre lektionstillfällen (sammanlagt tre timmar). Med öppen observation menas undersökningar där deltagarna vet att man är observatör (Holme och Solvang, 1986). Jag observerade klassrumsundervisningen i två olika klasser i årskurs 2 och 3. Jag bestämde mig för att studera klassrumskommunikationen, med vilket jag avsåg verbala och icke-verbala aktiviteter. Elevernas kommunikationsfärdigheter omfattade fyra kategorier som bedömdes var för sig med Cummins (1984) teori om tröskelnivåer som grund. Detta med anledning av att jag anser att dessa aspekter är kvaliteter i kommunikationen som ser till huruvida eleven har passerat tröskelnivån. Jag försökte med andra ord att kartlägga vissa faktorer som rörde observationsgrupperna. Beroende på studiens omfattning är det rimligt att inte använda för många kategorier (som redovisas

nedan):

- (1) Kognitivt innehåll: en kommunikation som ger uttryck för att eleverna kan lösa problem, bilda begrepp och generalisera.
- (2) Muntliga färdigheter: ett beteende som innebär språkligt flyt, mängd av förmedlad information, grad av förståelse och sammanhängande kommunikation.
- (3) Feedback: ett beteende som ser till kommunikationen i hela gruppen.
- (4) Lärarledda frågor: lärarstyrning av innehållet i kommunikationen.

6.4 Datainsamling

Som observatör har jag tolkat observationerna med hjälp av ovanstående kategorischema. Under observationsfasen knöt jag an till de ovanstående kategorierna som jag önskade att belysa. Med hjälp av kategorischemat registrerade jag det beteende som uppvisades under observationerna. Mina anteckningar skulle bli min insamlingsmetod. Mina anteckningar skulle bli min insamlingsmetod. Min avsikt var inte att markera ett visst beteende så fort det uppstod, utan att analysera det som hände med hjälp av schemat. Anledningen till detta tillvägagångssätt är den att kommunikationen inbegriper många kategorier och det krävdes att observationsmaterialet noggrant bearbetades innan det kunde analyseras.

Jag skrev under observationstillfällena 9 sidor och efter att ha lämnat klassrummet skrev jag ned min personliga tolkning (7 sidor). De anteckningar som fördes under själva observationerna fokuserade på vad som sades i klassrummet och därmed skrevs ej personliga reflektioner ned. Jag skrev sedan ner de olika tolkningarna efter att jag observerat under de fyra kategorierna. I årskurs 2 framträdde inte de två första kategorierna (kognitivt innehåll och muntliga färdigheter) så tydligt eftersom det inte förekom någon klassrumsundervisning. I årskurs 3 där arbeten redovisades var det betydligt lättare att studera de olika kategorierna.

Under hela datainsamlingsarbetet satt jag placerad längst bak i klassrummet och förde kontinuerligt anteckningar över vad som hände i klassrummet. Eftersom jag inte deltog i klassrumsundervisningen försökte jag att vara opartisk när diskussioner om huruvida en uppsats skulle se ut uppstod. Jag hade i åtanke Aspelins (1999) kommentar om att "läraren kan tilldela forskaren en auktoritetsposition". Jag kände att det var något som eleverna också skulle kunna uppfatta om jag lade i mig för mycket, vilket skulle kunna ha negativa konsekvenser för kommunikationen.

Genom den direkta observationen fick jag inblick i kommunikationen mellan eleverna och läraren som skedde i klassrummet. Dock var jag medveten om att eleverna kunde bete sig på ett annorlunda sätt beroende på min närvaro. (se bilaga 1-3).

Observationstillfälle 1: Den första klassen som jag observerade går i årskurs 2. Sju elever är närvarande vid observationstillfället. Läraren börjar direkt att prata engelska med eleverna i korridoren och de verkar inte så entusiastiska att svara henne och därför tittar de antingen bort eller ner i golvet. Jag börjar med att gå fram och presentera mig på engelska. Jag berättar att som pedagogikstuderande är intresserad av bilingual education. Dock klargör jag inte vad jag vill observera. Eleverna ser ut att bli lite nervösa av min närvaro men så fort jag har satt mig så verkar de inte bry sig om min närvaro. De är väldigt högljudda och det diskuteras livligt dem sinsemellan vad de har gjort under påsklovet. Läraren står framme vid katedern och berättar på engelska att eleverna ska ut och söka information i biblioteket eftersom de ska skriva arbeten om

Afrika. Jag placerar mig på en undanskymd plats i biblioteket i närheten av eleverna så att jag kan höra dem prata.

Observationstillfälle 2: När läraren möter eleverna i årskurs 3 inleder hon med att prata engelska. Det framkommer att de är oroliga för deras presentationer av de historiewerken som de har skrivit. De tolv eleverna som är närvarande sätter sig mitt emot varandra, vilket gör det lättare för mig att observera. Jag sitter längst bak i klassrummet och jag presenterar mig på engelska. De verkar inte vara besvärade av min närvaro.

Observationstillfälle 3: Observationen sker i samma klass i årskurs 3 veckan därpå och tio elever är närvarande. Läraren pratar engelska med eleverna när de kommer in i klassrummet. De sätter sig mitt emot varandra eftersom de ska opponera på varandras arbeten. Det visar sig tyvärr att flera elever inte kommer, därför redovisas endast ett arbete idag. Jag sitter fortfarande längst bak i klassrummet och observerar. Det känns mer naturligt att delta i klassrummet idag och eleverna verkar inte ta någon notis över att jag är närvarande.

Eftersom eleverna i årskurs 3 redovisade arbeten underlättade det för mig som observatör att få inblick i undervisningen, vilken var av problemlösande karaktär med öppna frågeställningar. Det var dock svårare att få tillgång till det i årskurs 2 eftersom de under observationstillfället befann sig i skolans bibliotek. Därför framträdde inte de olika kategorierna som jag önskade belysa lika tydligt vid de olika observationstillfällena eftersom ingen klassrumsundervisning förekom.

6.5 Bearbetning av data

Anteckningarna från observationerna bearbetades på så sätt att de låg till grund för de fyra kategorierna som observerades. Dessutom tolkades observationstillfällena utifrån min egen förståelse. Cummins (1984) begrepp angående tröskelnivåer ligger till grund för tolkningen av elevernas kvaliteter i kommunikation. Efter avslutat datainsamlingsarbete så tolkade och analyserade jag den insamlade datan (se bilaga !-3).

Tolkningar och analyser som nedan presenteras bygger på min egen förståelse av skolklasserna jag fick genom de tre observationstillfällena. Forskningsprocessen bygger på att jag ser till teorier kring kommunikation i förhållande till kognitiv utveckling och empiriska iakttagelser.

Tillfällig frånvaro gjorde det svårt att exakt förutse vad undervisningen skulle innehålla under de timmar observationer gjordes, vilket naturligtvis hade konsekvenser för materialets sammansättning. Dessutom är det svårt att avgöra hur min närvaro påverkade kommunikationen i klassrummet eftersom det kunde uppfattas som störande när jag antecknade när de pratade.

Som observatör hade jag från början tänkt att observera alla eleverna, men då inte alla elever redovisade arbeten och på så sätt kom till tals, fick jag koncentrera mig till endast vissa elever.

7. Resultat

Holme och Solvang (1986) påpekar att en kvalitativ tolkning aldrig kan ge en fullständig bild av en situation eller ett fenomen eftersom verkligheten ständigt är under förändring. Då jag har tolkat och analyserat observationerna fokuserades de fyra aspekterna kognitivt innehåll, muntliga färdigheter, feedback och lärarledda frågor i förhållande till Cummins teori om tröskelnivåer. Nedan analyseras dessa fyra aspekter i förhållande till vad som framgick av observationerna, vilket utgör grunden för analys av resultat.

7.1 Relationen mellan det kognitiva innehållet i kommunikationen och elevernas deltagande

Som framgår av observationerna finns det stora skillnader mellan eleverna vad gäller kognitiv mogenhet när de kommunicerar. De har alla olika utgångspunkter för att kunna lösa uppgifter, generalisera och bilda begrepp. Språkutvecklingen sker med andra ord i olika takt hos eleverna.

Det är inte alla elever som fritt kan lösa uppgifter och kommunicera på L2 språket. Många av dem är hämmade i sin L2 utveckling. De har svårt för att nyansera sitt L2 språk med olika tolkningar och informationen representeras många gånger på ett svagt sätt.

De kommunikativt svaga eleverna kan med andra ord inte behärska sitt tvåspråkiga instrument och det leder till att de har svårt för att uttrycka sig. Dessa elever har ett relativt utvecklat L2 språk, vilket utgörs av att den språkliga produktionen är begränsad. De har svårt för att uttrycka antaganden och hypoteser.

De kommunikativt svaga eleverna är inte mogna för att tillägna sig en viss L2 struktur eftersom de väljer att använda sig av L1 språket när det ställs för höga krav på dem. Deras tankemässiga utveckling hindras och replikerna är antingen korthuggna eller använder de sig av svenska ord och uttryck.

Eleverna i årskurs 2 har tidigare erfarenheter av att kommunicera på L2 språket utanför skolan och därför har de kommit längre i sin språkutveckling. Dessa elever är medvetna om det språk som de använder och de flesta har lätt för begreppsbyggnad. Deras L2 språk är i de flesta fall automatiserat och de behöver då inte så mycket medveten uppmärksamhet och ansträngning.

Den kommunikativa undervisningen ställer höga krav på kognitiv kompetens och de starka eleverna använder sig av en medveten och strukturerad bearbetning av sitt L2 språk. De kan utgå från vissa uttryck och generalisera. Dessa elever planerar och strukturerar innehållet på ett moget sätt. När arbetena redovisas på L1 språket ställs det högre kognitiva krav från elevernas sida eftersom de ifrågasätter det som redovisats.

Ser man till Cummins (1984) begrepp som lingvistiskt beroende i relation till interaktion så visar det sig att de elever som är på CALP (se sidan 7) nivå håller fortfarande på att utveckla sin BICS förmåga. Det är dock inte alla som har utvecklat CALP eftersom de är begränsade i sin förståelse av meningsinnehållet och den kommunikativa kompetensen. Man kan då anta att de elever som utvecklat både CALP och BICS har passerat den andra tröskelnivån.

Eleverna i årskurs 2 har tidigare erfarenheter av att kommunicera på L2 språket utanför skolan och därför verkar det som många av dessa elever har uppnått både CALP och BICS.

7.2 Muntliga färdigheter

Typ av undervisning, språklig nivå och kognitiv utveckling spelar en viktig roll för kommunikationen. Metalingvistiska aspekter så som rättningar förekommer inte och det ger en del elever en språklig självsäkerhet vad gäller muntlig prestation eftersom de inte blir avbrutna när de talar.

Kommunikativt svaga elever visar dåligt självförtroende inför uppgiften att antingen återberätta en historia eller prata engelska med läraren. De elever som är hämmade har en begränsad språkanvändning där få språkfunktioner kommer till uttryck från elevernas sida. Vad som framgår är att dessa elever inte har metakognitiv kompetens, d.v.s. de är inte medvetna om språkets uppbyggnad. De avstår från att försöka att uttrycka sådant som de inte behärskar språkligt eller fråga läraren.

En del elever hänger upp sig på att formulera korrekta yttranden. Deras språk är förstelnat och det begränsar utflödet eftersom de inte kan kommunicera fritt.

I årskurs 2 har eleverna lättare för att tala med den engelsktalande eleven när de själva får ansvara för sin språkanvändning. Dessutom talar de om sådant på L2 språket som inte är förknippat med skolsituationen.

När eleverna frågar efter ett ord utgörs kommunikationsstrategin av att läraren förser eleven med uttryck, vilket gör att deras kommunikation flyter bra.

Eleverna i årskurs 3 har många gånger en situationsbunden kommunikation, vilket utgörs av att de endast kan uttrycka sig i en viss situation. De har svårt för muntliga framträdanden, som kräver att de förmedlar information på ett sammanhängande sätt. Det utgörs av att många elever väljer att redovisa sina arbeten på L1 språket.

De elever som är starka kan återge fakta och händelseförlopp på ett sammanhängande sätt. Dessutom kan de producera yttranden utifrån den sociala situationen och berätta och beskriva på L2 språket utan några problem. De elever som kan föra en situationsoberoende kommunikation har ett utvecklat L2 språk. Vilket gör att de utan problem kan skifta från L1 till L2 språket.

De har uppnått en kommunikativ kompetens som de kan använda i klassrummet, vilket utgörs av att de kan berätta sammanhängande och göra sig förstådda på ett nyanserat sätt. Dessa elever, som behärskar L2 språket förmedlar med andra ord information på ett effektivt sätt. Grammatiska regler betonas inte och många elever är begränsade vad gäller grammatisk korrekthet och uttal trots att de är effektiva L2 talare.

7.3 Feedback i kommunikationen

De flesta eleverna uppvisar att respons bidrar till ett effektivt samtal och kommunikationen flyter bättre när läraren nickar eller ler instämmande när hon lyssnar på elevernas muntliga prestationer (som sker i årskurs 3). Lärarens feedback kännetecknas just av att hon använder sitt kroppsspråk och kommer med positiva inlägg. Dessutom använder hon sig inte av komplicerade ord som kan leda till missförstånd och minskad förståelse.

När läraren antecknar och inte ger någon respons blir många elever nervösa och det påverkar elevens kontroll över språket och möjligheter till att klara av den språkliga uppgiften. Vad som uppstår då är att eleverna har svårt för att uttrycka sig. Vidare tenderar det till att leda till bristande självkänsla och språklig förmåga. Dessutom är de svaga eleverna i större behov av

klasskamraternas och lärarens uppmärksamhet när de kommunicerar.

Det märks att de starka eleverna blir många gånger positivt bemötta av läraren, men det verkar inte vara avgörande för dem att få positiv feedback vad gäller deras språkliga produktion.

7.4 Lärarledda frågor, lärarens styrning av innehållet

Även om undervisningen är kommunikativ så är det inte många elever som tar initiativet att självmant kommunicera. De kommunikativt starka eleverna får utrymme till en varierad språkanvändning där resonemang blandas med spontana inlägg från deras sida.

Den kommunikativa undervisningen ger med andra ord upphov till en friare och mindre förutsägbar kommunikation. Dock känner många elever sig generade över att tala L2 språket i den kommunikativa undervisningen, vilket utgörs av att de pratar med en låg röst inför gruppen.

När läraren ställer frågor är det många elever som begränsas. De kan inte fritt och oförberett uttrycka sig på L2 språket. Därmed får de inte behållning av den kommunikativa undervisningen och det leder till att läraren många gånger styr undervisningen.

Det finns dock de elever som är hämmade i sitt L2 språk oavsett utformning av undervisning. Den icke lärarledda kommunikationen gör att eleverna får komma till tals och använda L2 språket. Endast de elever som har passerat den andra tröskelnivån drar nytta av den kommunikativa undervisningen.

Sammanfattningsvis är det av betydelse att understryka att tröskelnivåerna i förhållande till den tankemässiga och kommunikativa utvecklingen är oerhört viktig för att kunna använda sig av L2 språket på ett effektivt sätt. Vad som framgår är att de elever som behärskar språket kan uttrycka sig fritt och nyanserat på detta språk. Att kunna tänka och lösa uppgifter i en situationsberoende kommunikation tycks vara ett uttryck för tankemässig och kommunikativ utveckling. Det är då rimligt att anta att de elever som klarar av det har passerat denna tröskelnivå. Många elever i årskurs 3 uppvisar att de inte har nått dessa kvaliteter i kommunikationen för att få behållning av ämnesinnehållet och det verkar hämma deras L2 utveckling. De kommunikativt svaga eleverna tenderar till att stanna i utvecklingen medan de kommunikativt starka fortsätter att utvecklas.

8. Sammanfattning och diskussion

Med hänsyn till studiens begränsade omfattning är det svårt att uttala sig generellt om de aktiviteter som analyserats. Det är också viktigt att påpeka att det är en omöjlighet att generalisera då eleverna utvecklas i olika takt och använder sig av olika lärandestilar. Ämnet är relativt svårt att behandla eftersom det är ett nytt fenomen som inte studerats ingående i Sverige. Jag har funnit att det inte finns några entydiga svar eftersom man måste se till en rad olika variabler såsom individ, lärare och språksituation.

Vad som är en gynnsam språkinläring är svårt att veta exakt eftersom språkundervisningen är komplex och beroende av olika faktorer både i och utanför skolan

Vad som framgår av den kommunikativa undervisningen är att elevernas muntliga färdigheter bör ses i ett kognitivt perspektiv. De lärandestrategier som eleverna använder skiftar och de använder sig av olika kognitiva stilar när de kommunicerar, vilket framgår vid

observationstillfällena.

Cummins (1984) teori om tröskelnivåer i förhållande till elevernas kvaliteter i kommunikationen visar hur pass långt i utvecklingen deras tankemässiga och kommunikativa kompetens utvecklas.

De elever som har svårt för att kommunicera har antagligen inte passerat den tröskelnivå som krävs för att behärska språket, vilket kan leda till topic avoidance, message abandonment och message reduction.

De kommunikativt svaga eleverna visar dåligt självförtroende inför uppgiften att antingen återberätta en historia eller prata med läraren. De avstår från att försöka uttrycka sådant som de inte behärskar (topic avoidance) språkligt eller så ber de inte läraren om hjälp. Vad man dock inte får glömma är att dessa elever möjligtvis inte har ett utvecklat L1 språk med en nyanserad begreppsvärld och det hämmar deras L2 utveckling.

De elever som behärskar språket, det vill säga har passerat den andra tröskelnivån kan uttrycka sig fritt och nyanserat på L2 språket. Man måste dock se till att fritt kunna lösa uppgifter på L2 språket ställer krav på kognitiv kompetens och klassrummet kan vara en begränsning vad gäller att utveckla språket.

De flesta elever har en situationsbunden kommunikation, vilket innebär att de till en viss del kan samtala med varandra i klassrummet. Det är tämligen svårare att använda sig av situationsbunden kommunikation. Det finns de elever som klarar av svårare kognitiva uppgifter som att argumentera på L2 språket. Dessa elever berättar sammanhängande och gör sig förstådda på ett nyanserat sätt. Man måste då kunna antaga att de har nått en viss kognitiv mogenhet.

Genom den verbala interaktionen i klassrummet verkar det dock som om de flesta eleverna utvecklas kognitivt i den mån de kan, beroende på vilken utvecklingsfas de befinner sig i. Det är därför bra att eleverna får uppträda självständigt när de presenterar de arbeten som de har skrivit. Det gör att de kan få möjlighet till att tänka fritt och generalisera. De elever som är hämmade måste ges många möjligheter att tala språket, vilket både är språkutvecklande och gynnsamt för den kognitiva kompetensen.

Det är möjligt att anta att eleverna dessutom måste nå en kognitiv mogenhet för att få behållning av ämnesinnehållet. Krashen (1981) anser att elever lär sig undervisningsinnehållet genom social interaktion, vilket tycks vara sant i en viss utsträckning. Dock får man inte glömma att de elever som är hämmade i sin L2 utveckling inte har lätt att nå den andra tröskelnivån och det gör att de tycks ha problem med att skifta från L1 till L2 språket. Därmed tycks de ha svårt för att utvecklas kognitivt och då ta till sig ämnesinnehållet. Det kan vara en anledning till att en del elever väljer att skriva sina arbeten på svenska eftersom de inte förstår ämnesinnehållet på L2 språket.

Inte alla elever ser språket som ett arbetsredskap, utan istället som ett mål i undervisningen, vilket också kan bidra till att de har svårt för ämnesinnehållet. De är bundna till grammatisk korrekthet när de kommunicerar, vilket leder till att en allt för stor tyngdpunkt fästs vid grammatiska regler istället för att låta talet flyta fritt.

Det tycks vara viktigt för eleverna att få positiv feedback av såväl elever som lärare när de kommunicerar, vilket verkar ha inflytande på deras självförtroende. Eleverna tenderar till att vara mest i behov av lärarens stöd och om denne nickar instämmande åt dem så blir de mer sära talare. Att många känner ängslan inför att tala inför klassen är ett genomgående drag. Att dessutom göra det på ett främmande språk som man inte behärskar fullt måste ses som en svår uppgift, vilket kan leda till kommunikativ stress.

Samspelet mellan läraren och eleverna visas vara av betydelse för den språkliga kommunikationen ska kunna utvecklas. Läraren som talar ett tydligt språk tycks bidra till att de flesta eleverna känner sig bekväma i språkmiljön. Vad som dock kan vara ett problem är att det tycks vara en omöjlighet för läraren att anpassa språket till varje enskild individ. Det är dessutom

viktigt att förstå att språket formar tanken och miljön formar språket när undervisningen anpassas efter varje enskild elev.

Viberg (1987) menar att eleverna använder sig av en plan när de kommunicerar. Vad gäller kodväxling är det inte alla som klarar av att helt övergå till L2 språket genom att uttrycka sig av fullständiga meningar när de kommunicerar. Det finns de elever som inte har några problem med att fråga efter en översättning och det måste ses som en del av utvecklingen. Det märks tydligt att när oförutsedda behov av ord och uttryck dyker upp i en kommunikativ språksituation krävs det att man använder det språk som man redan har på ett flexibelt sätt. Att kunna improvisera i oväntade språksituationer uppvisar goda kognitiva strategier och en situationsoberoende kommunikation.

Jag anser att det är utvecklande att uttrycka sig med gester om man inte klarar av att uttrycka det språkligt eftersom det visar att eleven har en motivation att förmedla ett budskap. Det är inte lätt att delta i oförberedda samtal eftersom eleven måste förstå det som sägas samtidigt som denne tänker efter hur svaret ska formuleras.

Inom de kanadensiska språkbadet strukturerar man innehållet på en lämplig språknivå som är tillräckligt hög för eleverna för att de ska kunna ha nytta av undervisningen. Jag anser att de flesta eleverna i årskurs 3 befinner sig i olika utvecklingsstadier och det är därför en omöjlighet för läraren att anpassa sig efter varje enskild individ.

Swain och Lapkin (1982) betonar att elever inom språkbad i Kanada når en plåtå i den formella korrektheten av deras språkanvändning medan deras kommunikativa effektivitet fortsätter att växa. Det är inte så i detta fallet eftersom det verkar som eleverna måste nå sin tröskelnivå för att kunna kommunicera effektivt. Viljan till att kommunicera och använda språket är en förutsättning för en gynnsam språkutveckling. Dessvärre saknas denna vilja hos många elever och därför är det viktigt att de uppmuntras till att tala L2 språket.

Språkundervisningen syftar till att utveckla en kommunikativ språkförmåga. Att utveckla språkkunskaperna kräver alltså att man passerar den andra tröskelnivån annars får man inte ett meningsfullt innehåll. Vidare kan de inte då utveckla en kommunikativ kompetens.

När eleverna har utvecklat sitt L2 språk kan de med andra ord kommunicera effektivt och det kräver kognitiv mogenhet. Allt lärande är individuellt och situationsbundet och språkundervisningen måste anpassas efter det. Därför behövs en varierad undervisning av bilingual education där olika typer av språkutveckling kan komplettera varandra vilket leder till att den kommunikativa språkförmågan och tanken utvecklas. Behovet av kommunikativa övningar är stort för eleverna. Allt för många avbrott i kommunikationen till följd av bristande förståelse kan leda till uppgivenhet.

Möjlighet till att kommunicera i smågrupper är bra eftersom det kan påminna om vanliga samtal utanför skolan och därmed borde språket vara mer varierat. Undervisningen måste vara anpassad till eleverna. Är den det är det troligt att många elever känner en vilja att kommunicera och därmed utveckla sitt språk. Med andra ord, en individuell språkundervisning borde vara effektivt där eleverna själva tar ansvar för sitt lärande. Om eleverna får arbeta i smågrupper kan det innebära att de svaga elevernas behov tillgodoses eftersom det är lättare att tala inför en liten grupp. Därmed kan deras muntliga färdigheter utvecklas efter deras egen förmåga i klassrummet. om framgång av den kommunikativa undervisningen är att elevernas muntliga färdigheter bör ses i ett kognitivt perspektiv. De inlärningsstrategier som eleverna använder skiftar och de använder sig av olika kognitiva stilar när de kommunicerar, vilket framkommer vid observationstillfällena. Vad eleverna lär sig beror på vilka mentala processer de använder sig av beroende på resultat från tidigare erfarenheter.

Avslutningsvis är det viktigt att betona att det tycks vara så att de elever som har passerat den

andra tröskelnivån fortsätter att utvecklas medan de elever som inte har gjort det fortsätter att hämmas.

Syftet med denna kvalitativa studie var att få en djupare förståelse för hur kommunikationen i klassrummet påverkar den kognitiva och kommunikativa utvecklingen hos eleverna

Samtalet stämmer väl överens med den uppfattning jag har fått efter observationstillfällena. Eftersom observationerna endast sker vid tre tillfällen kan det vara intressant att observera dessa grupper i en större utsträckning. Behovet av vidare svenska studier tycks vara stort eftersom bilingual education i den svenska gymnasieskolan fortsätter att växa. Det är därför viktigt för såväl lärare som elever att känna till de pedagogiska effekterna av bilingual education. På så sätt kan bilingual education bli framgångsrikt.

Litteraturlista

- Anward, J:** *Språkbruk och utveckling i skolan* (Lund: Liber Förlag, 1983)
- Arnberg, L:** *Så blir barn tvåspråkiga* (Stockholm: Scmidts Boktryckeri, 1991)
- Aspelin, A:** *Klassrummets mikrovärld* (Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium, 1999)
- Bergström, I:** *Nya erfarenheter i språkundervisningen: tolv artiklar om forskning och erfarenheter* (Stockholm: Bonnier Utbildning, 1995)
- Chaudron, C:** *Second Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 1993)
- Cummins, J:** *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* (Clevedon: Multilingual matters, 1984)
- Dimbleby, R & Barton, G:** *Kommunikationen är mer än bara ord* (Lund: Studentlitteratur, 1995)
- Dodson, D:** *Bilingual Education: Evaluation, Assessment and Methodology* (Cardiff: University of Wales Press, 1985)
- Geneese, F:** *The Role of Intelligence in Second language Learning* (Clevedon: Multilingual Matters cop, 1980)
- Harley, B:** *Age in Second language Acquisition* (Clevedon: Multilingual Matters cop, 1986)
- Hilme, I, M & Solvang, B, H:** *Forskningsmetodik: om kvalitativa ock kvantitativa metoder* (Lund, Studentlitteratur, 1986)
- Krashen, S:** *Second Language Acquisition and Second Learning* (Oxford: Pergamon Press, 1981)
- Lindberg, I:** *Språka samman* (Stockholm: Natur och Kultur, 1996)
- Lökken, G & Söbstad, F:** *Observationer och intervjuer i förskolan* (Lund: Studentlitteratur, 1995)
- Macnamara, J:** *Language Learning and Thought* (New York: Academy, 1973)
- Madsén, T:** *Lärares lärande* (Lund: Studentlitteratur, 1994)
- Mc Laughlin, B:** *Second Language Acquisition in Childhood* (Hillsdale: Lawrence Earlbaum, 1984)
- Oxford, S:** *Second Learning Strategies* (Boston, Heinle & Heinle, 1989)
- Stenssasen, S & Sletta, O:** *Grupprocesser, om inläring och samarbete i grupper* (Stockholm: Universitetsförlaget, 1997)
- Swain, M:** *Bilingualism in Education* (London: Longman, 1985)
- Swain, M & Lapkin, S:** *Evaluating Bilingual Education* (Exter: Multilingual Matters Ltd, 1982)
- Tornéus, M:** *Rim eller reson* (Stockholm: Psykologiförlaget, 1983)
- Viberg, Å:** *Vägen till ett nytt språk* (Stockholm: Natur och Kultur, 1987)
- Vygotsky, L:** *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge: Harvard University Press, 1982)
- Washburn, L:** *English Immersion in Sweden* (Stockholm: engelska institutionen, 1987)
- Östern, A-L:** *Tvåspråkighet och lingvistisk medvetenhet* (Åbo: Academics, 1991)

Observationstillfälle 1

Lärarens tal (som är på L2 språket) är inte invecklat med komplicerade ord, dessutom tittar hon uppmuntrande på eleverna när hon berättar att de ska söka information i biblioteket.

När läraren är utom synhåll pratar eleverna på L1 språket med varandra och de verkar inte direkt engagerade till att gå till biblioteket. Väl inne i biblioteket hör läraren sig för om hon kan hjälpa dem och en del vill ha hennes stöd.

Det märks att läraren är engagerad och hon talar livligt när eleverna svarar henne på L2 språket. Dessa elever som frivilligt talar detta språk använder sig av fullständiga meningar och språket flyter på utan att de behöver tänka efter vad som ska sägas.

Jag hör att två elever talar L2 språket med varandra och det visar sig att den ene har detta språk som modersmål. Många av de andra eleverna talar också med denne elev och deras flyt verkar vara lite bättre än när de talar med läraren. De pratar om saker som ej berör skolan och det finns ett intresse av att veta vad som hänt under helgen.

Efter att ha talat med en elev berättar hon att ”vi pratar endast engelska med varandra på lektionerna, för att det är inte schysst mot honom om vi pratar svenska. Vissa ord säger vi på svenska om vi inte kan dem på engelska, men vi pratar för det mesta engelska”.

Läraren hjälper en elev med att hitta böcker i biblioteket. Eleven är väldigt tystlåten, vilket kan bero på min närvaro. Det visar sig dock att denne inte har så lätt för att uttrycka sig på L2 språket. Därför gestikulerar hon mycket när hon talar och hennes tal utgörs av avkortade meningar som ej är sammanhängande. Hon visar inte när hon ej förstår och hon väljer att inte ha ögonkontakt med läraren.

Lite senare vill en annan elev ha lärarens hjälp och denne talat relativt fritt och använder sig av enkla ord med avkortade meningar. Han tittar inte heller direkt på läraren när de kommunicerar.

Ytterligare en elev får hjälp och nu förs kommunikationen på L1 språket, men då den engelsk talande eleven ställer sig bredvid skiftar de över till L2 språket.

Innan lektionens slut frågar en elev läraren något på L1 språket och hon svarar denne på L2 språket. När lektionen är över säger läraren på L2 språket att hon endast skall se till ämnesinnehållet i de arbeten som de ska skriva. Eleverna försvinner snabbt från lokalen.

Observationstillfälle 2

Eleverna i årskurs 3 blir tilldelade tre arbeten om kina som de ska opponera på, varav två är på L2 språket och ett på L1 språket. Eleverna läser igenom arbetena och kommenterar samtidigt dessa sinsemellan på L1 språket. En elev ställer en fråga på samma språk till läraren och denne svarar på L2 språket.

Läraren talar om för mig inför klassen att det är första gången som de opponerar. Under tiden börjar eleverna att prata med varandra och då vänder sig läraren till dem och säger ”you are very talkative today”. Detta gör att de tystnar.

Nu presenterar en elev sitt arbete inför klassen på L2 språket. Hennes tal är imponerande vilket utgörs av grammatisk korrekthet och flyt. Hon talar fritt och sammanhängande om ämnet. Hennes kroppsspråk verkar ej vara så aktivt då hon uppvisar en säkerhet inför att tala på L2 språket. När hon kommunicerar med klassen tittar hon både på eleverna och läraren. En del av eleverna tittar förstrött ner i bänken när hon talar medan andra lyssnar aktivt på det hon säger.

Opponenten talar L2 språket men skiftar någon gång över till L1 språket då hon säger ”jag vet inte vad det heter på engelska”. Läraren svarar dock inte henne utan låter henne fortsätta, däremot hjälper en elev henne med att hitta det rätta ordet. Opponenten har ett bra uttrycks sätt och hon kommunicerar fritt på L2 språket.

Läraren nickar instämmande åt henne men sitter samtidigt och antecknar, vilket verkar göra henne nervös då hennes röst blir svagare.

När opponeringen är avslutad berömmar läraren arbetet. Under tiden börjar en del elever att tala med varandra på L1 språket. Läraren frågar då på L2 språket om någon har något att tillägga och därmed tystnar de.

Nästa arbete som ska redovisas är skrivet på L1 språket och eleven presenterar det på samma språk. Hon talar under en längre tid inför klassen än föregående talare. Läraren för nu inga anteckningar utan sitter enbart och lyssnar.

Efter att opponeringen är klar är eleverna entusiastiska och ställer frågor på L1 språket. Detta gör de självmant utan att läraren uppmuntrar dem till det. Nu talar eleverna och läraren på L1 språket med varandra. Nu är eleverna intresserade av att veta hur en uppsats ska se ut.

När det sista arbetet ska redovisas säger opponenten att hon vill använda sig av L1 språket trots att arbetet är skrivet på L2 språket. Eleven som har skrivit arbetet uttrycker sig på L2 språket. Hennes L2 språkfärdigheter är relativt svaga och därför använder hon sig av L1 språket. Eftersom hon har svårt för att uttrycka sig fritt begränsas hennes muntliga prestation. Det är svårt att förstå vad hon vill förmedla när hon skiftar språk. Dock försöker hon att förmedla informationen genom att gestikulera och hennes bristande språkkunskaper ersätts av ett uttrycksfullt kroppsspråk.

Avslutningsvis väljer hon att enbart uttrycka sig på L1 språket, vilket innebär att hon ger upp. Opponenten i sin tur talar samma språk. (samma elev som har skrivit sitt arbete på L1 språket) men använder sig däremot av en del begrepp på L2 språket, som till exempel famine (hungersnöd).

Efter opponeringen är eleverna fortfarande intresserade av att få veta hur en uppsats ska se ut och det tycks inte finnas något intresse för ämnesinnehållet i arbetena. Läraren svarar dem på samma språk (L1). Avslutningsvis väljer hon att fortsätta använda sitt L1 språk och hon säger att hon ser fram emot att få höra deras arbeten redovisas på L2 språket nästa vecka.

Observationstillfälle 3

När eleverna väl befinner sig i klassrummet räcker en elev upp handen och säger att ”det är svårt att opponera på engelska, det blir så krystat. Det känns som om man bara kan säga I think it's good or bad”. Läraren försöker då uppmuntra eleverna genom att säga ”we have to try to do our best”.

Eleverna är mycket högljudda och läraren använder sig av L2 språket när hon ber dem att vara tysta. Den första eleven som ska presentera sitt arbete avbryter opponenter med att säga att hon har skrivit ned sina anteckningar på L1 språket. Läraren ber dock eleven att försöka använda sig av L2 språket eftersom jag är närvarande.

Eleven som har skrivit arbetet på L2 språket framför sin muntliga presentation på ett mycket bra sätt. Hennes språk har ett bra flyt och hon verkar ha en förståelse för det hon förmedlar. Dessutom använder hon sig av en rad svårare begrepp och hennes kommunikation med de andra eleverna är sammanhängande. Dock tittar hon emellanåt på läraren för att kanske få bekräftelse på det hon vill förmedla. Ju längre tid hon talar desto lättare verkar hon ha för att tala inför klassen på L2 språket.

Opponenten svarar henne på samma språk trots att hon ej planerat det. Hennes språkliga färdigheter är också bra och hon har inga problem med att dra slutsatser. Dock frågar hon läraren om hjälp vad gäller enstaka begrepp och denne svarar då henne. Det verkar som om denne elev är bunden till de grammatiska regler hon har lärt sig eftersom hon noga tänker igenom det hon ska säga.

Läraren berömmar arbetet och säger ”your language is very good”. Dessutom talar hon nu till hela klassen på L1 språket och säger att de har gjort framsteg vad gäller att skriva arbeten. Vidare säger hon att de inte bara har utvecklats språkligt under de senaste halvåret utan de har också ökat deras förståelse för ämnet. Hon säger ”you are well prepared for university now”. Eleverna blir glada över att få höra detta då vissa ler instämmande mot henne.

Sedan frågar läraren varför eleven har valt att skriva om det ämnet som hon har gjort. Hon svarar på ett mycket spontant sätt på L2 språket och frågar endast efter ett ord, ”samtida”. Hon uppvisar att hon inte hänger upp sig på grammatiska regler.

Läraren vänder sig till en elev och frågar om hon som har skrivit om ett liknande ämne har något att tillägga. Denne elev svarar på L2 språket att hon inte är riktigt förberedd att berätta om sitt arbete på L2 språket. När hon väl försöker att återger hon delar av sitt arbete utan något sammanhang. Hon talar med en låg röst och det är ibland svårt att förstå vad hon säger. Hennes repliker är korthuggna och hon frågar på L1 språket det hon ej kan förmedla. Det visar sig att hennes L2 språkkunskaper inte räcker till för att spontant och oförberett återge innehållet i hennes arbete.

Efter att eleven talat så räcker en annan elev upp handen och säger på L2 språket att hon inte kan komma nästa vecka. Hon avslutar med att använda sig av L1 språket.

Eftersom det inte ska redovisas fler arbeten idag tar läraren fram en tidning som hon vill att eleverna ska ha läst tills nästa gång de ses. Nu talar hon på L1 språket och då är det en elev som frågar något på L2 språket angående tidningen. Läraren svarar på samma språk och avslutar lektionen med att berätta att hon vill prata med några elever angående betygssättning.

Samtal med läraren

Efter observationstillfälle 1 berättar läraren för mig att eleverna i årskurs 2 är väldigt bra på engelska om hon jämför med de elever i årskurs 3. De förstnämnda skärper sig mer eftersom de har en engelsk talande elev i klassen. Dessutom så har en del av dessa elever antingen en engelsk talande förälder eller så har de studerat utomlands. Dessa elever skriver oftast sina arbeten på engelska.

Hon är dock bekymrad för en del elever i årskurs 3 då de kan komma att bli svaga i historia med tanke på deras bristande språkfärdigheter. En del av dessa elever anser själva att de förlorar sina historiekunskaper när de undervisas på engelska.

Vidare berättar hon att allt fler svaga elever kommer till skolan och antalet yrkesinriktade program har ökat. Det har lett till att intresset för bilingual education har minskat. Hon vet inte om denna form av undervisning kommer att finnas kvar nästa termin.,

Som historia och engelska lärare anser hon att det är stimulerande och utvecklande för henne själv, men dessvärre så är eleverna hämmade vad gäller att uttrycka sig på engelska. Hon tror att de elever som väljer att prata svenska i årskurs 3 är hämmade vad gäller deras engelskutveckling. ”Eleverna tycker själva att det känns konstigt att prata om ämnet när de har blivit undervisade på svenska”.

Läraren anser att dessa lektioner inte ska vara katederkoncentrerade utan att eleverna själva ska få söka kunskap. ”Det är bara synd att en del elever väljer att skriva sina arbeten på svenska, men det är ju frivilligt så därför får de själva välja”. Vidare berättar hon att eleverna i årskurs 3 allt oftare väljer att skriva arbeten på svenska och de pratar allt mindre engelska på lektionerna. ”I början pratade vi bara engelska men det har försvunnit mer och mer under denna termin. Jag vet inte varför och jag förstår inte alltid varför vissa elever väljer denne form av undervisning eftersom de är hämmade till att tala engelska”.

Hon berättar att hon inte har några direkta riktlinjer att gå efter vad gäller bilingual education och det beror på att denna typ av undervisning är relativt ny och är bara på prov. Däremot så är hon mycket nöjd med de engelska historieböckerna som används. Dessa böcker har ett enkelt språk och i början brukar hon hjälpa eleverna att översätta svåra begrepp. Sedan får eleverna längre in på terminen själva söka efter förklaringar, vilket hon anser är det bästa sättet att lära sig begrepp och innehåll på. ”Dessvärre är det endast de mest ambitiösa eleverna som på egen hand gör det”.

Avslutningsvis säger hon att ”bilingual education är en fin möjlighet men det är synd att intresset och kurserna har minskat”.