

L1-inlärare i L2-klassrummet

En intervjustudie med gymnasielärare i moderna språk

Abstract

- Arbetets art: Examensarbete på avancerad nivå,
15 hp.
- Sidantal: 48
- Titel: *L1-inlärare i L2-klassrummet.
En intervjustudie med gymnasielärare i moderna språk.*
- Författare: Gudrun Seiler-Holmer
- Handledare: Glen Helmstad
- Datum: 2014-01-16
- Sammanfattning: Syftet med detta examensarbete som anlägger ett lärarperspektiv är att belysa och öka förståelsen om ett inom pedagogisk forskning i Sverige hittills föga uppmärksammat fenomen, som antas ställa gymnasielärare i moderna språk inför en rad didaktiska utmaningar: modersmålselever som deltar i andraspråksundervisningen, här benämnt *L1/L2-fenomenet*. Till grund för detta arbete ligger ett antal forskningsfrågor som handlar om huruvida lärarna är medvetna om fenomenet och vilka didaktiska konsekvenser detta leder till. Den genomförda studien är en undersökning med kvalitativ ansats som bygger på intervjuer med lärare i moderna språk (franska, italienska, kinesiska, spanska, tyska) och deras beprövade erfarenhet. Relevanta teorier om första- och andraspråksinlärning formar ett teoretiskt ramverk för analysen av det empiriska materialet som tagits fram medelst semistrukturerade intervjuer. Resultatet visar att det bland intervjupersonerna finns en påtaglig medvetenhet om L1/L2-fenomenet, men att detta endast diskuteras inom kollegiet i samband med praktiska aspekter, till exempel vid särskild prövning. Elevsynpunkter som lärarna får del av angående problematiken visar att situationen i klassrummet utifrån elevernas lärande betraktad inte är särskilt gynnsam för någondera elevgrupp. Det framstår tydligt att intervjupersonerna anser att själva L1/L2-fenomenet utgör en del av ett betydligt större allmändidaktiskt sammanhang: individualisering av undervisningen. Vidare kommer studien till ett resultat av utbildningspolitisk relevans som är kopplat till meritpoängssystemet. Studiens resultat som vilar på intervjupersonernas utsagor tyder på att elever för vilka målspråket också är deras modersmål av taktiska skäl väljer en kurs i moderna språk för att kunna få meritpoäng, något de inte kan få i ämnet modersmål, då detta ämne är undantaget från meritpoängssystemet.
- Nyckelord: modersmålstalare, andraspråksinlärning, moderna språk, didaktik, heritage language learner, L1/L2

FÖRORD

Under den verksamhetsförlagda delen av den kompletterande pedagogiska utbildningen, som jag genomförde på olika skolor i mina språkämnen *kinesiska* och *spanska*, stötte jag på ett fenomen som påkallade min uppmärksamhet för de vidsträckta konsekvenser för undervisningsmetodiken som det verkade implicera. Det handlar om att man som språklärare i moderna språk ibland möter elever som vanligtvis skulle kunna kallas för *modersmålstalare* av själva språket, det vill säga elever som på grund av sin familjebakgrund redan förfogar över språkkunskaper i målspråket innan de påbörjar sina språkstudier i skolan. Detta fenomen, som kan observeras både på högstadienivå och inom gymnasieskolan, verkar gälla språkundervisningen i moderna språk rent generellt, oavsett om det handlar om undervisning i franska, spanska, tyska, kinesiska eller andra språk som lärs ut som främmande språk i gymnasieskolan, något jag sedermera har fått bekräftat av språklärarkollegor jag diskuterat frågan med.

Eftersom språkforskningen påvisar att det finns stora skillnader i språkinlärningsprocessen, beroende på om det handlar om första- eller andraspråksinläring, har den föreliggande situationen didaktiska och metodologiska konsekvenser för mig som språklärare. Jag bestämde mig följaktligen för att närmare undersöka fenomenet för att kunna dra relevanta slutsatser om hur jag som språklärare på ett professionellt sätt framöver skulle kunna handskas med en liknande situation utifrån ett fokus på *alla* språkelevers lärande.

Jag vill rikta ett stort tack till alla medverkande lärare som villigt deltog i min undersökning som intervjupersoner! Det har varit oerhört värdefullt att få ta del av era insikter och erfarenheter, inte enbart för att det försåg mig med det nödvändiga empiriska materialet för detta arbete, utan även för att jag nu känner mig bättre rustad inför min egen framtid som språklärare. Dessutom vill jag även tacka alla de andra lärarna på 'min' VFU-skola under hösten 2013 för många givande samtal och kollegiala utbyten. Ett särskilt varmt tack till min VFU-handledare som tagit sitt uppdrag på stort allvar och som jag har lärt mig väldigt mycket av under de här veckorna!

Ett stort tack även till min handledare Glen Helmstad för många värdefulla kommentarer och kloka förbättringsförslag under skrivprocessen!

Innehållsförteckning

1	Introduktion	2
1.1	Teoretisk ram.....	3
1.1.1	Teorier om förstaspråksinlärning.....	4
1.1.2	Teorier om andraspråksinlärning.....	5
1.1.3	Sammanfattning.....	8
1.2	Tidigare empirisk forskning.....	9
1.3	Syfte och forskningsfrågor.....	12
1.3.1	Syfte	13
1.3.2	Forskningsfrågor.....	13
2	Metod	15
2.1	Forskningsetik och kvalitet i kvalitativa studier.....	15
2.2	Intervjupersonerna	16
2.3	Läraryntervjuerna	17
2.3.1	Tillvägagångssätt vid materialinsamling.....	19
2.3.2	Tillvägagångssätt vid analysen.....	20
3	Resultat och diskussion	22
3.1	Läraernas medvetenhet om och tankar kring L1/L2-fenomenet	22
3.2	Didaktiska villkor	25
3.2.1	Läraernas anpassning till L1/L2-fenomenet	26
3.2.2	Läraernas respons på elevernas synpunkter	29
3.2.3	Läraernas inblick i L1-elevernas bakgrund och motivation.....	31
3.3	Övriga aspekter.....	35
3.4	Sammanfattning av studiens resultat	37
4	Avslutande reflektioner.....	40
4.1	Begränsningar i denna studie	40
4.2	Framtida forskning.....	41
	Referenser.....	43
	Bilagor	47
	Bilaga 1: Intervjuguide.....	47
	Bilaga 2: Begreppsdefinitioner	48

1 Introduktion

Språket fyller en viktig funktion som kommunikationsmedel. Det hjälper oss att bilda oss en uppfattning om andra talares härkomst, social tillhörighet, yrke, utbildningsnivå, kort sagt om hela den sociokulturella bakgrunden. Vi markerar med språket den egna sociala hemvisten inom en särskild social grupp och det är nära relaterat till vilken status som tillskrivs en människa,¹ det handlar alltså om symbolisk makt. Dessutom är det nära kopplat till en människas identitet, som dock inte för den skull bör anses som statisk eller oföränderlig (Bourdieu 1991).

Med andra ord implicerar vårt språk både inkluderande och exkluderande aspekter och det används både medvetet och omedvetet som gränsmarkör. I varje samhälle där olika språkgrupper samexisterar finns det en ständigt pågående förhandling om symboliskt och kulturellt laddade värden, som utspelar sig i varje kommunikativt möte människor emellan. Detta har betydelse inte minst inom skolkontexten och framträder i synnerhet i den moderna språkundervisningen när den inkluderar elever som förutom att de behärskar svenska även förfogar över förkunskaper i målspråket, exempelvis franska, spanska eller tyska. Språklig mångfald är ett av nyckelkoncepten och -målen inom EU och det är ett uttalat mål att varje europeisk medborgare ska ha kunskaper i minst två språk utöver sitt modersmål (Skolverket 2007; Eurodice 2012). Vidare uppmuntras flerspråkighet för att

när en persons språkerfarenheter utvidgas i ett kulturellt sammanhang, från det språk som talas i hemmet via det språk som talas i samhället i stort och till språk som talas av andra människor (oavsett om man har lärt sig det i skolan, vid universitetet eller genom direkta erfarenheter), så delar han/hon inte in de här språken och kulturerna i separata mentala fack, utan bygger snarare upp en kommunikativ kompetens där alla språkkunskaper och språkerfarenheter ingår, och där språken är förbundna med och påverkar varandra (Skolverket 2007, s 4).

Genom globalisering och migration har även Sverige blivit ett multikulturellt land där den aktuella trenden är att antalet invånare med annat modersmål än svenska ökar (Bunar 2012; Parkvall 2009). Därmed har även elevsammansättningen inom de flesta kommunerna blivit mångkulturell. I Sverige är elever som har ett annat modersmål än svenska berättigade till skolundervisning i sitt eget modersmål. *Modersmål* är ett skolämne som kan läsas som tilläggsval (Gy11).

Detta innebär att en elev vars modersmål antingen är franska, italienska, kinesiska, spanska, tyska eller något annat språk som kan läsas i gymnasieskolan

¹ Här handlar det om såväl språkets som talarens status.

har möjlighet att välja ifall han/hon vill läsa språket som modersmål (L1-inläring)² eller inom ämnet moderna språk (L2-inläring).

Under läsåret 2010/2011 var 20,5 procent av alla elever i grundskolan berättigade till undervisning i modersmål; utav dessa deltog 56,65 procent i modersmåls-undervisning (Skolverket 2011b, 2011c). Situationen är liknande även i gymnasieskolan (ibid.). Några av de övriga drygt 40 procent läser med all säkerhet sitt modersmål som språkval, alltså som andraspråk.

Ämnet moderna språk som erbjuds på gymnasieskolan omfattar språken tyska, franska, spanska och kinesiska. Andra språk än dessa kan läsas inom ramen för individuellt val, exempelvis italienska, japanska eller ryska. Även i dessa klasser kan det finnas L1-elever. Det är viktigt att påpeka att ämnesplaner och -innehåll i skolämnet *modersmål* respektive *moderna språk* uppvisar stora skillnader eftersom den förstnämnda tar hänsyn till förstaspråksinläring medan ämnesplanen för moderna språk är utformad för L2-inlärare.

Det föreliggande arbetet kommer att belysa gymnasielärarnas erfarenheter av elever i klassen som förfogar över förkunskaper i målspråket på grund av att det är deras modersmål.³ Dessa elevers språkkunskaper överstiger i regel långt kunskapsnivån såsom fastställd av kurskraven för moderna språk.

1.1 Teoretisk ram

Detta avsnitt ämnar presentera teorier om språkinläring som är relevanta för studiens tema. Här inkluderas både första- och andraspråksinläring. Teorierna härrör från forskningsområdena lingvistik, kognitions- och socialvetenskap och kommer att användas vid analysen av den undersökta företeelsen för att öka förståelsen därom.

Elever som redan förfogar över förkunskaper i målspråket utgör en heterogen grupp som uppvisar en stor variation vad gäller både uppnådd språknivå och anledning till varför eleven valt att läsa sitt första språk som modernt språk, det vill säga som ett andraspråk.

² L1 (L<language) är en vedertagen term som används inom språkforskningen och som syftar till en persons första språk, alltså det språket ett barn möter och lär sig först i hemmet och i en familjär kontext. L2 syftar till ett språk som en person lär sig efter det att den har förvärvat sitt första språk. I detta arbete följer jag språkvetenskaplig praxis och använder begreppet *andraspråksinläring* som översättning av engelskans SLA (Second Language Acquisition). För L1 används någon av termerna *första språk*, *modersmål*, *första inlärd språk*, *hemspråk* respektive för L2 *andraspråk*. Dessa termer kommer att användas omväxlande i detta arbete (jfr. Bilaga 2).

³ En annan grupp elever som uppvisar liknande språkliga förutsättningar i målspråket som modersmålstalarna är L2-elever som av olika anledning under en längre tid eller vid upprepade tillfällen vistats i ett land där de har kunnat förvärva sina kunskaper i målspråket. Trots sina förkunskaper i målspråket som kan vara på en liknande nivå som L1-talarnas, skiljer de två grupperna sig åt vad gäller den emotionella kopplingen till målspråket och identitetsaspekten denna inbegriper. Detta arbete kommer att fokusera på gruppen L1-talare i moderna språk.

Eftersom teorierna pekar på att själva inlärningsprocessen vid språkinläring skiljer sig åt beroende på om det rör sig om förstaspråks- respektive andraspråksinläring, implicerar detta att det ur ett lärarperspektiv finns ett konkret behov av att hitta lämpliga undervisningsmetoder som tar hänsyn till de förutsättningar som elevsammansättningen i språkklassrummet ställer läraren inför.

1.1.1 Teorier om förstaspråksinläring

En människa föds in i en viss familj, en viss social grupp och ett visst samhälle. Att förvärva sitt första språk är följaktligen en nödvändighet för att kommunicera med sina närmaste och för att klara sig i det samhället man lever i. Traditionellt sett har forskningen kring talutveckling hos barn, vad gäller deras första språk, framförallt intresserat sig för att studera interaktionen mellan barn och deras föräldrar eller andra personer inom den närmsta hemmiljön, för att under longitudinella försök undersöka hur stimuli, intellektuell och social mognad samt social interaktion påverkar L1-utvecklingen hos barnet.

Den här forskningen visar att det finns en viss kritisk period inom vilken det är möjligt att förvärva sitt första språk, och att den har en skarp gräns som går ungefär vid puberteten.⁴ Barn vars talutveckling fortskrider utan några hinder lär sig sitt första språk i en naturlig miljö utan någon formell undervisning helt obehindrat och helt oberoende av sin intellektuella kapacitet upp till den högsta nivån, som är modersmålskompetensen. Detta har gett upphov till lingvisten Noam Chomskys teori om att det finns en 'inbyggd' universell grammatik som är gemensam för alla människor, en teori han presenterade redan 1959 som en reaktion på behavioristiska teorier som påstod att barn lärde sig språk genom imitation (Lightbown & Spada 2006). Något som talar för Chomskys hypotes är att den normala L1-utvecklingen hos barn förlöper i liknande former, oavsett vilket språk det handlar om. Det som är värt att framhålla är dock att själva ordningen i vilken barns första språk utvecklas förlöper enligt egna mönster som skiljer sig från hur L2-utvecklingen går till.⁵

Den social-interaktionistiska teorin inom språkutvecklingen, med Piaget och Vygotskij som främsta företrädare, poängterar vikten av social interaktion mellan ett barn och personen/personerna i dess omedelbara omgivning. Interaktionister hävdar, förutom att L1-utvecklingen hos ett barn erfordrar att den vuxne talaren vänder sig direkt till barnet i sin kommunikation, att språkutvecklingen även främjas av att det samtidigt pågår annan social interaktion mellan barnet och den

⁴ Denna hypotes stöds av vissa uppmärksammade fall där ett barn har levt i isolering utan någon kommunikation under sina barndomsår och först kommit i kontakt med andra människor när det befunnit sig i tonåren. Det visade sig att dessa personer inte längre hade någon förmåga att utveckla sitt språk längre än till en viss torftig nivå med enkla meningar och ett ytterst begränsat ordförråd (jfr. fallet "Genie" i Saville-Troike 2006, s. 83).

⁵ Detta gäller oavsett om det rör sig om formell undervisning eller om man lär sig ett L2 i en naturlig kontext.

vuxne. Den sociokulturella teorin utvecklades av Lev Vygotskij och fick stort inflytande även när det gäller L2-inläringen (Säljö 2011).

1.1.2 Teorier om andraspråksinläring

Motiven till varför man lär sig ett andraspråk kan variera. Är man invandrare i ett land där det talas ett annat språk än det egna, så behöver man lära sig det nya språket för att klara sig i det nya samhället. Men för de flesta elever som gör sitt språkval i skolan handlar det om att förvärva ett eller flera nya språk av andra motiv. Vissa elever kan tänkas vilja lära sig språket/n för betygens skull, andra för att förbättra sina chanser på arbetsmarknaden eller kanske på grund av ett privat intresse för kulturområdet där språket talas. Eleverna lär sig detta för dem nya språk som ett 'främmande språk' och för det mesta exponeras de endast i mycket liten utsträckning för språket, oftast endast under lektionstid.

I de flesta europeiska länder introduceras moderna språk under högstadie- eller gymnasietiden. Därmed har L2-inläraren vanligtvis kommit till en ålder där hennes kognitiva kapacitet kan sägas vara betydligt större än ett barns som håller på att upptäcka världen och lära sig sitt första språk. Inläraren har haft möjlighet att utveckla sina kognitiva, sociala och lingvistiska kunskaper redan i samband med sitt första språk (Saville-Troike 2006).

Forskning kring andraspråksinläring har bedrivits från tre olika perspektiv, det lingvistiska, det kognitiva och det sociala, som alla bidragit till en bättre förståelse av de komplexa förhållanden som spelar in vid L2-inläring (ibid.). Vid inläringen av ett andraspråk kan inläraren själv aktivt påverka såväl språkutvecklingens hastighet som sin lärandeprocess.

Lingvistiska teorier om andraspråksinläring

Kunskaperna från ens första språk samt ytterligare språk man redan kan⁶ spelar en stor roll när en person lär sig ett andraspråk. Under en övergående fas kommer nämligen L2-inläraren att använda sig av transfer, det vill säga att i sin L2-produktion använda sig av konstruktioner, fraser och språkstrukturer som härrör från sitt L1-språk eller från ett tidigare L2-språk som överförs till målspråket. Är dessa korrekta på målspråket talar man om *positiv transfer*, är de däremot inte överförbara så kallas detta för *negativ transfer* eller *interferens* (Saville-Troike, 2006).

Detta språkssystem kallas för interimspråk (*interlanguage*). Selinker (1972) som var den som introducerade begreppet *interimspråk* fann, liksom andra som följde i hans spår, att det här stadiet var både systematiskt, dynamiskt, variabelt och framförallt ett fullt oberoende språkssystem, naturligtvis influerat av talarens eget första språk, tidigare inlärd språk och målspråket L2 som ska läras in. Interimspråket förändras och utvecklas genom olika stadier som inträder i samma ordning för olika talare men utvecklingstakten är givetvis individuell (jfr.

⁶ Oftast engelska i den svenska kontexten.

Pienemann 1998). Interimspråket varar tills inläraren har kommit så långt att den har uppnått målspråkets standardkompetens.

I motsats till L1-inläringen som vanligtvis mynnar ut i en fullständig modersmålsliknande kompetens, kräver inläringen av ett andraspråk mycket mer ansträngning och dessutom varierar resultatet starkt. Endast få andraspråksinlärare uppnår en nivå som är nästintill modersmålsliknande (Griffin 2011; Dixon, Zhao, Shin, Wu, Su, Burgess-Brigham, Gezer & Snow 2012). Inte sällan fastnar vuxna eller äldre L2-inlärare, trots fortsatt exponering för korrekt inflöde på målspråket, i ett sådant interimstadium. Det vill säga, automatisering inträder för tidigt, alltså innan inläraren har uppnått modersmålsliknande kompetens, en företeelse som kallas för *fossilisering*.⁷

Det är inte tillräckligt att eleven exponeras för målspråket under en lektion i form av *input*,⁸ utan eleven måste dessutom medvetet bearbeta detta inflöde så att det omformas till så kallat *intake*, som slutligen verkligen leder till elevens språkutveckling. Det vill säga, utifrån den stora mängd information på och om målspråket som eleven exponeras för i en undervisningssituation är det endast en mindre andel som verkligen leder till aktuell eller ibland fördröjd inläring (*intake*) och som faktiskt utökar elevens kunskaper (Ellis 1994; Tornberg 2009).

Språkforskare har funnit att själva inläringen av standardspråket hos någon som redan talar en dialekt av detsamma skiljer sig betydligt från sättet en andraspråksinlärare lär sig detta språk i en formell kontext, exempelvis i en klassrumssituation (Craig 1988, citerad i Valdés 1995; Valdés 1995). Utifrån Craigs undersökningar som gällde skillnaden mellan kreolengelska och standardengelska i Jamaica, drar Valdés paralleller när det gäller exempelvis olika regionala varianter av spanska språket som talas i Syd- eller Centralamerika och deras relation till vad som anses vara standardvarianten av spanskan. Denna sistnämnda anses av många högutbildade både i och utanför Spanien vara överlägsen andra varianter av spanskan. Regionala varianter uppvisar egna lexikaliska eller morfologiska egenheter och anses därmed vara avvikelser från standardspråket, något som för med sig konnotationer vad gäller inbördes rangordning av prestige och grad av så kallad riktighet.

Det är värt att notera vad Valdés (1995) observerat, nämligen att det knappt finns några beprövade teorier som skulle kunna vägleda språklärare i deras dagliga arbete angående hur de borde lära ut standardspråket i ett fall där det finns andra regionala varianter av det. Överfört till standardkinesiska (mandarin) skulle det vara värt att undersöka separat huruvida detta även gäller exempelvis elever i kinesiska som är modersmålstalare av kantonesiska, en av vissa kallad 'kinesisk dialekt' men som av språkforskare tydligt kategoriseras som ett språk i sin egen

⁷ Detta innebär att ens kunskap i L2 trots att man lärt sig språket under en lång tid "fryser inne" i ett för tidigt stadium där man fortfarande producerar fel även om man rationellt känner till den korrekta formen. I ett sådant fall har automatisering satt in på ett för tidigt stadium som förhindrar att L2-utvecklingen fortsätter framåt (Montrul 2008; Saville-Troike 2009; Griffin 2011).

⁸ Input inbegriper allting på målspråket som eleven hör och läser under undervisningstid, samt lärarens förklaringar om målspråket.

rätt med tydliga skillnader, men visserligen också likheter med standardkinesiska (Matthews & Yip 2011).

Kognitiva teorier om andraspråksinläring

Teorier inom den kognitiva psykologin utgår ifrån att inlärningsprocessen främjas av elevens medvetenhet om inlärningsstilar och -strategier, samt om hur den mänskliga hjärnan fungerar, det vill säga att eleven får en förståelse för vilka minnestekniker som fungerar bättre än andra. En central aspekt av dessa teorier är för det första att eleven och inlärningsprocessen står i centrum, och, för det andra, att eleven själv tar ansvar för sitt eget lärande. Naturligtvis gäller detta lärprocessen i alla skolämnen, så även moderna språk och därmed språkinläringen.

Det finns både kognitiva och affektiva faktorer som influerar L2-inläringen. Bland de *kognitiva* faktorerna räknas L2-inlärares intelligens, dess anlag för att lära sig språk och de kognitiva strategierna som L2-inlärares använder sig av under sin inlärningsprocess. De *affektiva* faktorerna hänger däremot samman med L2-inlärares attityder och inställningar⁹ gentemot målspråket och dess kultur-område, och inlärares motivation för att lära sig språket. Eftersom inläring av ett andraspråk i regel involverar undervisning i grupp, influeras L2-inlärares även av gruppdynamiken som den är en del av. Inlärares självbild, hur andra i gruppen/klassen uppfattar honom/henne, samt L2-inlärares egen beredvillighet att delta i den kommunikativa processen, påverkas direkt av de här villkoren. Elevens känslor styr både graden av aktivitet under lektionen, och i direkt följd själva inlärningsprocessen.

Exempelvis om eleven känner en stor oro eller nervositet för att blamera sig så är sannolikheten att lärandeprocessen påverkas negativt mycket högre än om eleven känner en stor självtillit till den egna förmågan att lära sig ett nytt språk (Gardner & MacIntyre 1992; Gardner & MacIntyre 1993; Mitchell & Myles 2004; Griffin 2011).

Sociala teorier om andraspråksinläring

Eftersom människan i grunden är en social varelse och språkinläring vanligtvis inbegriper kommunikation har mycket forskning bedrivits kring det sociala samspelet vid L2-inläringen. Det bör hållas i minnet att det yttersta målet med att lära sig ett andraspråk är att förvärva en kommunikativ kompetens i språket.¹⁰

Den sociokulturella teorin som utvecklades av Lev Vygotskij utgår ifrån idén att den mänskliga lärandeprocessen och all kognitiv utveckling, så även språkinläringen, härrör från den sociala interaktionen mellan människor. Detta innebär i frågan om andraspråksförvärv att inlärares har nytta av interaktionen med någon som har mer omfattande kunskaper i språket än han/hon själv.

⁹ Attityder kan vara antingen positiva eller negativa.

¹⁰ Tornberg listar upp de sex komponenterna som enligt Sheils (1988, citerad i Tornberg 2009, s 55) ingår i den kommunikativa kompetensen: *lingvistisk kompetens*, *sociolingvistisk kompetens*, *diskurskompetens*, *strategisk kompetens*, *sociokulturell kompetens* och *social kompetens*.

Avgörande i Vygotskijs teori är konceptet om den proximala utvecklingszonen, som går ut på att en mer erfaren person (antingen läraren eller en mer erfaren elev) bidrar till L2-inlärarens inlärningsprocess genom att inledningsvis erbjuda stöd ("scaffolding") som efterhand minskas allt eftersom L2-inläraren utökar sina kunskaper (Vygotskij 1978; Lantolf 2000; Säljö 2011).

Den konkreta lärandeprocessen äger rum under pågående interaktion. Kommunikationsprocessen i sig fyller visserligen en viktig funktion vid inläring, men likväl förväntas inläraren av språket även inta en mera aktiv roll (Lightbown & Spada 2006; Anderson 2008).

Vygotskij är således en av de första som framhållit att interaktionen mellan lärare och elev, med språket som medierande redskap, bidrar till elevens kognitiva inlärningsprocess. Den påverkas av både sociala och kognitiva komponenter, då inte bara den sociala interaktionen utan även elevens 'inre tal' bidrar till lärandeprocessen (Saville-Troike 2006; Griffin 2011).

En annan viktig aspekt som Vygotskij betonar är att ett barn under sin uppväxt, genom sin närmaste sociala omgivning, kommer i kontakt med och lär sig framförallt vardagsbegrepp, men att skolans uppgift blir att utöka denna, förhållandevis begränsade och endast erfarenhetsbaserade, kännedom om världen. Med andra ord tillfaller det enligt Vygotskij skolan en viktig roll för att förmedla mer generella kunskaper om världen. Härtill räknas kännedom om vetenskapliga upptäckter, samhällliga begrepp och insikter som har ackumulerats under hela människosläktets historia (Vygotskij 1978; Säljö 2011).

1.1.3 Sammanfattning

Teorierna som presenterades här ovan hjälper oss att förstå följande: Om det inte föreligger några medicinska hinder så lär sig ett barn, utan någon formell undervisning och i en naturlig miljö, och oavsett sin intellektuella kapacitet, att behärska sitt första språk upp till den högsta nivån, modersmålskompetensen (Saville-Troike 2006).

Ett L2 lärs i regel in vid en senare tidpunkt i livet, ibland sker detta inom en formell kontext, exempelvis genom skolundervisning, som ofta innebär att inläraren får kontakt med målspråket endast vid undervisningstillfället.

Generellt kan sägas att social interaktion mellan inläraren och dess samtalspartner, exempelvis en lärare, är av största vikt för språkinläringen, då den underlättar och rentav möjliggör inlärningsprocessen. Även inläraren själv har en viktig roll i denna process eftersom flera faktorer påverkar själva inläringen, såsom exempelvis elevens metakognitiva kunskaper (alltså kunskaper om språkets struktur) eller inlärarens inre motivation att lära sig och ta till sig nya kunskaper. Vidare är även insikten om vilka strategier som fungerar bäst för det egna lärandet av betydelse (Tornberg 2009).

Eftersom forskning kring L2-inläring har en direkt inverkan på såväl utarbetandet av kursplaner och styrdokument både på nationell och europeisk nivå är en nära kontakt mellan forskning, skolmyndigheter och utbildningspolitiska instanser av största vikt. Mot bakgrund av det förhärskande kommunikativa

paradigmet inom L2-undervisningen så har forskare och pedagoger uppmärksammat vikten av att inte bortse från språkens struktur och korrekta produktion i sin strävan efter ett flytande uttal och ledig kommunikationsförmåga, då detta innebär risken för fossilisering även hos yngre talare (Lightbown & Spada 2006). Lightbown och Spada förespråkar en ansats som denna: "get it right from the beginning" (ibid., s 119).

1.2 Tidigare empirisk forskning

Det finns endast ett begränsat antal tidigare studier som behandlat frågeställningen kring den didaktiska situationen som uppstår inom undervisningen i moderna språk när elevgruppen inte enbart består av elever för vilka målspråket är ett främmande språk, utan därutöver även av elever som förfogar över förkunskaper i målspråket på grund av sin familjebakgrund. Denna elevgrupp med förkunskaper är inte alls någon homogen grupp utan deras förkunskaper är lika varierande som deras motiv för att delta i undervisningen för moderna språk. Deras närvaro i språkklassrummet kräver dock en viss anpassning av undervisande lärare, eftersom den traditionella didaktiken för språkundervisning bygger på antagandet att målspråket är ett främmande språk för eleverna. Vissa av eleverna med förkunskaper har växt upp tvåspråkigt, de har lärt sig målspråket som sitt första språk och samtidigt även lärt sig majoritetsspråket. Exempelvis kan det handla om ett barn till franskspråkiga föräldrar som är fött i Sverige, talar franska hemma och har lärt sig svenska genom den svenska förskolan och skolan, och som sedan väljer att läsa ämnet franska som sitt språkval på gymnasiet.

Granskar man den existerande internationella litteraturen kring detta fenomen så hittar man några studier skrivna av amerikanska forskare som specifikt uppmärksammar situationen för spansktalande elever,¹¹ barn till invandrare och med varierande kompetens i sitt hemspråk, varför de kallas för *heritage language learners*, som deltar i den traditionella spanskundervisningen i USA (Valdés 1995; Edstrom 2007; Felix 2009; Alarcón 2010). Det finns även studier kring inlärare med förkunskaper i andra minoritetsspråk i USA som deltar i andraspråksundervisning (Lee 2005). Vissa studier fokuserar mer övergripande på de sociopolitiska och pedagogiska konsekvenserna som detta fenomen för med sig (Van Deusen-Scholl 2003; Valdés 2005), respektive undersöker mer konkret språkbakgrunden hos elever med förkunskaper, samt deras skäl till att läsa målspråket inom ramen för undervisningen i främmande språk (Reynolds, Howard, & Deák 2009).

Det bör poängteras att i USA har andraspråksundervisning länge inte tillskrivits samma vikt som exempelvis är fallet i Europa, och elever med annat

¹¹ I USA intar spanskan efter engelskan nästhögsta plats i antal talare. Censusdata från USA år 2011 visar att av alla de personer som använde ett annat språk än engelska hemma talade nästan två tredjedelar (drygt 37 miljoner) spanska (<http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf>).

modersmål än engelska inte erbjuds ett motsvarande system som modersmålsundervisningen i Sverige.

Trots att det bland forskare fortfarande finns en viss oenighet om hur denna term konkret ska definieras accepteras av de flesta den definition som tagits fram av Guadalupe Valdés, som med hänvisning till företeelsen i USA menar att en *heritage language learner* är någon som

- a) växer upp i ett hem där ett annat språk än engelska talas,
- b) kan tala och förstår hemspråket till en viss grad och
- c) är till en viss grad tvåspråkig.

Personen talar alltså förutom sitt hemspråk även engelska, alltså majoritetsspråket i USA (Van Deusen-Scholl 2003; Lee 2005).

I en uppmärksamstudie av Kondo-Brown (2005) undersöktes den specifika situationen rörande elevernas språkbakgrund i språkkurser i japanska på Hawaii, som är en amerikansk delstat vars multietniska och flerspråkiga samhälle präglas av att närmare en femtedel (17 procent) av invånarna anger som sin etniska tillhörighet 'japan'. Resultaten av denna studie pekar på svårigheterna i själva definitionen *heritage learner*, men även på att den brukliga indelningen i *heritage learner* respektive *foreign language learner* inte nödvändigtvis är lämplig eftersom den enligt författaren inte tar hänsyn till alla relevanta faktorer. Vad som däremot kan fastställas är att inlärningsmönstren hos *heritage learners* är utformade på ett annorlunda sätt¹² i jämförelse med dem som traditionella inlärare av främmande språk uppvisar (Oguro & Maloney 2012).

Valdés' definition har använts och anpassats för att även gälla elevgrupper med förkunskaper i Kanada där de kallas för *heritage language speakers*¹³ eller i Storbritannien där det refereras till dessa elever som *home background speakers* eller *community language speakers*¹⁴ (Valdés 2005; Anderson 2008). Studier som undersöker situationen i Storbritannien understryker de flerspråkiga förhållandena som råder i det brittiska multikulturella samhället där inbördes statusskillnader i olika språk och invandrargrupper spelar en framträdande roll (Anderson 2008).

Även i Australien, som är ett land som alltid tagit emot stora invandrargrupper, uppmärksammas fenomenet av både pedagoger och aktörer inom skolpolitiken. Här kallas elever med förkunskaper *background speakers*¹⁵ och man belyser framförallt de praktiska utmaningar som förekommer av elever med en LOTE-bakgrund (*languages other than English*) verkar föra med sig både för

¹² För en översikt över skillnader i inlärningsmönstren hos L1- respektive L2 se Saville-Troike (2006).

¹³ Att denna elevgrupp än kallas för *learners* men i andra kontexter kallas för *speakers* pekar på de olika aspekter som den som använder termen framhåver: I det ena fallet betraktas dessa personer just utifrån skolkontexten, där de är 'learners' och i det andra fallet poängteras identitetsaspekten som omfattar betydligt mer än bara skolaspekten, då dessa personer som 'talare' av ett visst språk i många fall även förfogar över den tillhörande kulturella referensramen (Valdés 2005, s 416).

¹⁴ Jfr. fotnot 13.

¹⁵ Jfr. fotnot 13.

lärare och för sina kurskamrater, eleverna utan förkunskaper. Debatten breddas ytterligare av det faktum att det förekommer vitt skilda åsikter bland lagstiftare och opinionsbildare i det australiensiska samhället angående ändamålet med skolundervisning i främmande språk, då det finns både de grupper som menar att den borde syfta till att stärka minoritetsgruppers samhällsliga position, och andra som argumenterar för att den borde vara till för alla australiensare, oberoende av språkbakgrund eller etnisk tillhörighet (Elder 2000; Scarino & Liddicoat 2009).

Ytterligare en annan aspekt av själva fenomenet som visar på den stora variation som kännetecknar den här elevgruppens språkbakgrund diskuteras av Oguro och Moloney i deras studie från 2012. Författarna uppmärksammar i sin undersökning den uppenbara klyftan som finns mellan de speciella lingvistiska behoven hos elever med japansk bakgrund i Australien som inte har en fullständig kompetens i sitt första språk, men som på grund av fel antaganden ändå placeras i språkkurser avsedda för japanska modersmålstalare (för vilka det förutsätts en fullständig språkkompetens). Deras studie belyser det stora spektrum som sammanfattas under en och samma term *elever med förkunskaper*. Härunder räknas såväl L1-elever med endast mycket begränsade språkkunskaper och endast glesa kontakter till målspråkets kulturområde,¹⁶ som elever med fullständig modersmålskompetens i målspråket som efter skolgång i målspråkets kulturområde nyligen invandrat till Australien. Det ställer skoladministratörer som ska placera eleven i lämplig språkkurs inför en rad utmaningar (ibid.).

I motsats till den i litteraturen ofta uttryckta åsikten att L1-elever i L2-undervisning utgör en utmaning och snarare ett problem för de inblandade parterna, framhäver Lynch (2003) i sin studie i USA som gäller elever med förkunskaper i spanska och inlärare av spanska som främmande språk, att det faktiskt även finns vissa likheter i de båda gruppernas inlärningsprocess. Lynch förespråkar en mer inkluderande ansats för att komma bort från den traditionella dikotomin mellan *heritage* versus *främmande språk*, *infödd* versus *icke-infödd* talare, *enspråkig* versus *tvåspråkig* talare.

På ett liknande sätt försöker Montrul (2008) att rikta uppmärksamheten på fördelarna som också kan finnas när språkgrupper är sammansatta av både elever med och utan förkunskaper, särskilt i beaktande av den teoretiska debatten som förs mellan pedagoger och språkforskare. Debatten handlar om olika faktorer som påverkar andraspråksinläringen, exempelvis ålder, inflöde, miljö och språktransfer.

Trots att förutsättningarna i Sverige inte är helt jämförbara med de här ovan presenterade, då dessa gäller andra nationella förhållanden,¹⁷ så går det ändå att

¹⁶ Till exempel en elev vars grekiska föräldrar eller far-/morföräldrar invandrat till Australien. Mestadels förfogar en sådan elev endast över ofullständiga språkkunskaper i grekiska och har få och glesa kontakter med det grekiska språket eller Grekland.

¹⁷ Situationen i Sverige och övriga Europa är sådan att det finns ett stort antal invånare som är minst två- eller flerspråkiga, något som inte är fallet i USA, inte minst på grund av den amerikanska skolpolitiken, som länge ansett enspråkighet (engelska) vara idealet och normen. Först under det senaste decenniet har den offentliga opinionen i USA kommit att värdera flerspråkighet som en tillgång och inte ett hinder vid t ex integrationsfrågor (För en utförlig

konstatera att vissa aspekter av forskningsdebatten även gäller en svensk kontext. Allwood, exempelvis, väcker i sina *Tankar om språkundervisning* (1983) mycket intressanta frågor kring elevernas bakgrund vad gäller deras förkunskaper och språkbakgrund, som dock sedan endast i begränsad omfattning besvaras. En annan ytterst relevant studie utfördes av Håkansson (1995) i vilken hon undersökte språkutvecklingen hos några svenska gymnasieelever som under många år hade varit utlandssvenskar, men sedan återvänt till Sverige med sina familjer. Sitt ringa omfång till trots¹⁸ kan studien ge oss intressanta inblickar i vad som vanligtvis händer med språkutvecklingen för L1-talare som endast i begränsad omfattning (i hemmet) exponeras för sitt modersmål. I förlängningen kan detta öka vår förståelse om fenomenet, exempelvis i möte med en spansktalande elev som är barn eller barnbarn till spansktalande invandrare i Sverige och som läser spanska inom ämnet moderna språk i gymnasieskolan.

På grund av min djupa övertygelse om det inneboende värdet av språkkunskaper¹⁹ och min egen livslånga fascination för främmande språk, anser jag personligen att elever med förkunskaper inom språkundervisningen med fördel kan betraktas som en extra resurs för hela språkklassen som det gäller att ta tillvara. Samtidigt visar erfarenheten jag gjorde som lärarkandidat under den verksamhetsförlagda utbildningen på olika skolor, att den här situationen ibland uppvisar en komplexitet som har både positiva och problematiska sidor.²⁰

1.3 Syfte och forskningsfrågor

Studien avgränsas till att gälla undervisningen i moderna språk inom gymnasieskolan i Sverige. De representerade språkämnen i denna studie är franska, italienska, kinesiska, spanska och tyska, det handlar alltså om språk som eleven endast i begränsad utsträckning möter utanför klassrummet eller i en naturlig kontext, exempelvis vid utlandsresor.²¹

Språkämnet engelska har medvetet valts bort av två skäl. För det första kommer man i det svenska samhället redan från mycket tidig ålder i kontakt med engelskan inom många olika områden såsom digitala medier, film, musik och böcker. Gymnasieeleverna antas därmed förfoga över avsevärt större språk-

historisk översikt av vikten andra språk än engelska har tillskrivits i USA se Van Deusen Scholl 2003).

¹⁸ I sin ofta citerade studie undersöker Håkansson språkutvecklingen hos fem svenska ungdomar som efter olika långa utlandsvistelser återvänt till Sverige.

¹⁹ Jag har själv som vuxen genom universitetsstudier lärt mig svenska, kinesiska och spanska, språkkunskaper som jag har haft stor glädje och nytta av och som har berikat mitt liv på oräkneliga sätt.

²⁰ Vid några tillfällen på olika skolor har jag kunnat observera hur undervisande läraren helt ignorerade det faktum att det i klassen fanns en elev som talade målspråket som sitt första språk. Elevens reaktion var tydlig och det uttrycktes både verbalt och icke-verbalt att eleven upplevde språkundervisningen som tråkig och föga stimulerande.

²¹ Svenska skolor i utlandet är undantagna från denna studie.

kunskaper i engelska än i de andra moderna språken. En naturlig konsekvens är att lärare i engelska ofta är fullt medvetna om elevernas olika förutsättningar respektive förkunskaper när de börjar att läsa engelska. För det andra intar engelska språket en särställning som L2-språk i Sverige då det som kärnämne introduceras redan på lågstadiet och inte kan väljas bort genom hela skolgången, något eleverna har möjlighet till när det gäller andra moderna språk.

1.3.1 Syfte

Det finns en brist på forskning som ur ett lärarperspektiv belyser den svenska kontexten i frågan om fenomenet modersmålstalare som deltagare i undervisningen av moderna språk.²² Därmed är syftet med den föreliggande studien att bidra till ny kunskap och öka förståelsen av undervisningen i moderna språk när grupsammansättningen förutom L2-elever även utgörs av modersmålstalare eftersom den här undervisningen traditionellt sett är avsedd för och riktar sig till L2-elever.

Analysen av det empiriska materialet som tagits fram genom en kvalitativ intervjustudie används för att göra en syntes av resultaten som bygger på lärarnas beprövade erfarenhet. Därmed uppvisar studien å ena sidan en allmändidaktisk komponent, i och med att den undersöker olika kunskapsnivåer hos eleverna, å andra sidan handlar den om en ämnesdidaktisk fråga, då den särskilt belyser situationen inom undervisningen i moderna språk på svensk gymnasieskola.

1.3.2 Forskningsfrågor

I detta arbete kommer huvudfokus att läggas på frågan hur ett antal gymnasielärare i moderna språk upplever, värderar och tar ställning till den beskrivna situationen. L1/L2-fenomenet betraktas alltså från ett lärarperspektiv. Med detta i åtanke formulerade jag forskningsfrågorna och valde metod. Studien ämnar besvara följande frågor:

- På vilket sätt finns det hos lärarna en medvetenhet om, och samsyn kring, didaktiska frågor och metodik vad gäller klasser som består av både första- och andraspråksinlärare?
- Vilka didaktiska konsekvenser drar undervisande ämneslärare av L1/L2-fenomenet och beaktas denna i samband med upplägg och planering av undervisningen?

²² I sitt lärarexamensarbete *Med modersmål i moderna språk* analyserar Frie (2009) utifrån ett elevperspektiv tre L1-elevers erfarenheter i moderna språk. Likaså intar Bansemmer (2012) ett elevperspektiv i sitt examensarbete som fokuserar på tvåspråkigheten hos L1-elever som deltar i L2-undervisning. Ett annat exempel är Klawitter Beuschs (2011) doktorsavhandling i vilken författaren undersöker språkutvecklingen hos tyska L1-elever i L2-undervisningen i jämförelse med en kontrollgrupp enspråkiga svenska elever.

- Vad anser lärarna om hur de speciella förutsättningarna påverkar elevernas inläring? Till vilken grad upplever lärarna att situationen uppfyller båda elevgruppernas behov av att utveckla sina kunskaper i målspråket?
- Hur förhåller sig lärarna ifall det framkommer synpunkter från de olika elevgrupperna som har med L1/L2-gruppsammansättningen att göra?
- Anser lärarna L1-elevernas närvaro vara en tillgång eller en utmaning?

Förhoppningen med denna studie är att kunna dra slutsatser av praktisk relevans vad gäller hur situationen i språkklassrummet ska bemötas så att språkinläring främjas hos både elever med förkunskaper (L1-elever) och elever utan förkunskaper (L2-elever) så att språkundervisningen leder till lärande och upplevs av *alla* deltagande elever som en meningsfull och positiv erfarenhet (Gy11).

2 Metod

Valet av metod i ett forskningsprojekt hänger alltid samman med vissa epistemologiska och ontologiska grundantaganden (Bryman 2012). Eftersom det är forskningsfrågorna som bestämmer valet av metod ansågs ett kvalitativt närmande till tematiken i form av en intervjustudie vara en lämplig metod för detta examensarbete, vilket även implicerar en positionering och tolkning av verkligheten utifrån en socialkonstruktivistisk kunskapssyn.

Att genomföra denna undersökning medelst intervjuer med språklärare har medvetet valts med tanke på att intervjuer tillåter mer uttömmande svar av intervjupersonerna än vad som vore fallet vid en enkät, att det vid behov kan ställas följdfrågor som ger djupare svar, att det går att reda ut eventuella missförstånd och att man inte kan råka ut för bortfall såsom vid exempelvis en enkät, eftersom man möter intervjupersonen ansikte mot ansikte.²³ En nackdel med en intervjuundersökning i mindre omfattning som den föreliggande är att resultaten inte är representativa, det vill säga låter sig inte nödvändigtvis generaliseras (Larsen 2009).

Utifrån den epistemologiska övertygelsen om att kunskap produceras i form av en process, och inte enbart lösryckt i form av insamling av intervjudata, delar jag den pragmatiska uppfattningen att denna process bland annat involverar interaktionen mellan mig som intervjuare och min respondent. Den mening som produceras under själva intervjun oss emellan rekonstrueras sedan vid presentation av resultat och analys (Kvale & Brinkmann 2009).

2.1 Forskningsetik och kvalitet i kvalitativa studier

Vid kvalitativa studier spelar etiska aspekter en viktig roll under alla faser av forskningsprocessen. Etiska överväganden om allmän vetenskaplig redlighet och förfaringssätt vad gäller materialinsamling och -bearbetning, liksom vid bearbetning av forskningsresultat respektive tillhörande tolkningsarbete, samt hur forskningsresultat presenteras, bör användas som vägledande koncept (Larsson, 2005).

Det är viktigt att forskaren reflekterar över undersökningens syfte och sina egna motiv redan innan valet av forskningstema bestäms. Intervjupersonernas

²³ Det finns en mindre risk till att intervjupersonen, om den av någon anledning inte känner sig bekväm med intervjun, skulle kunna avbryta den. Risken för intern bortfall bedöms dock vara lägre än vid en enkätundersökning.

integritet bör skyddas för att säkerställa att deras uppgifter behandlas konfidentiellt och att inga uppgifter som äventyrar detta krav får förekomma vid publicering av forskningsresultaten. Vad gäller det insamlade empiriska materialet så måste detta förvaras otillgängligt för utomstående eller obehöriga (Larsen 2009). En av de centrala etiska principerna är att forskning där intervjupersoner tillfrågas ska bygga på informerat samtycke och ska genomföras på ett så öppet sätt som möjligt. Med andra ord får forskaren inte undanhålla information om undersökningens syfte eller annat av vikt från intervjupersonerna (Bryman 2012). Efter insamling av det empiriska materialet ska resultaten tolkas men får inte övertolkas utan forskaren skall kontinuerligt reflektera över huruvida det har funnits felkällor som kan ha påverkat resultatet (Larsen 2009).

Vid föreliggande arbete har därför de fyra etiska forskningsprinciperna,²⁴ såsom formulerade av Vetenskapsrådet (2002) tagits som riktlinje vid utformning och genomförande av undersökningen.

För att höja studiens validitet har det eftersträvats att anpassa intervjufrågorna efter forskningsfrågorna och att i möjligaste mån synliggöra arbetsgången på ett transparent och tydligt sätt (Larsen 2009). Det insamlade intervjumaterialet har sammanställts på ett noggrant sätt för att säkerställa att det inte finns några tvetydigheter om intervjupersonernas respektive utsagor.

2.2 Intervjupersonerna

Vid urvalet av intervjupersoner har jag följt ett ändamålsenligt urvalssätt, *purposive sampling* (Cohen, Manion & Morrison 2011) då jag strategiskt valt ut lärare på skolan där jag genomförde min verksamhetsförlagda utbildning under höstterminen 2013.²⁵ Ett tiotal lärare som hade erfarenhet av att undervisa i språkklasser där det samtidigt deltog både elever med och utan förkunskaper i målspråket tillfrågades om de ville delta i undersökningen. Av dessa valdes det ut sju lärare som sedan blev mina intervjupersoner. Ytterligare en intervjuperson, en ämneslärare i moderna språk från en gymnasieskola i en annan kommun, intervjuades efter att ha kontaktats enligt snöbollsprincipen (Bryman 2012).

Som nämnts gjordes urvalet av språklärarna under premisen att intervjupersonerna skulle ha erfarenhet av att undervisa klasser i vilka det ingick förutom L2-elever även L1-elever. Efter en första förfrågan om vilka språklärare som uppfyllde urvalskriteriet frågade jag dem direkt ifall de ville delta i min intervjuundersökning. Jag avtalade en lämplig tid för intervjutillfälle med de språklärare som hade uttryckt intresse av att bli intervjuade. De sammanlagt åtta intervjuerna genomfördes sedan under en tvåveckorsperiod under oktober 2013.

²⁴ De av VR formulerade etiska principer är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet och gäller inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

²⁵ Det rör sig om en stor kommunal gymnasieskola i en kommun i Skåne.

De intervjuade ämneslärarna undervisar i följande moderna språk: franska, italienska, kinesiska, spanska och tyska. I tre språkämnen (kinesiska, spanska och tyska) intervjuades två lärare i vardera ämne och en lärare var i resterande språkämnen (franska, italienska). Intervjupersonernas arbetslivserfarenhet som lärare ligger mellan 3 och 22 år, med ett medianvärde på 14,5 år.

Bland intervjupersonerna återfanns såväl modersmålstalare av undervisningsämnet som lärare som hade lärt sig målspråket som andraspråk. Alla utom en av intervjupersonerna är behöriga i fler ämnen än det angivna språkämnet. För att säkerställa intervjupersonernas integritet figurerar de inte med namn. Endast för undersökningen relevant data visas i TABELL 1.

TABELL 1. Översikt över intervjupersoner, språkämne och arbetslivserfarenhet

Lärare	Undervisningsämne	Antal yrkesverksamma år
A	franska	22
B	italienska	15
C	kinesiska	7
D	kinesiska	3
E	spanska	14
F	spanska	16
G	tyska	20
H	tyska	4

2.3 Lärarintervjuerna

Med tanke på att studiens syfte är att nå en djupare förståelse om det undersökta fenomenet har jag valt att genomföra semistrukturerade intervjuer med sammanlagt åtta lärare i moderna språk. En intervjuguide med ett tiotal frågor bildade min utgångspunkt (se Bilaga 1) till de semistrukturerade intervjuerna. Mycket omsorg användes vid formulering av frågorna i vetskapen om att de var en del av själva analysprocessen, men även för att säkerställa en förankring i det teoretiska ramverket kring första- och andraspråksinlärning som skulle användas för tolkning och analys.

Intervjufrågorna var öppna för att ge intervjupersonerna möjlighet att utveckla sina svar. Intervjuaren kunde, när det föll sig naturligt, gå in på näraliggande teman till huvudfrågeställningen, ställa följdfrågor eller be om förtydliganden. För att höja validiteten och för att reducera intervju-effekten (Larsen 2009) i intervjuernas resultat ställdes samma frågor till alla intervjupersoner, ibland med viss anpassning till intervjuens naturliga dynamik när det gäller ordningen i vilken

frågorna ställdes. Sex intervjuer hölls på svenska, två på tyska (intervjuarens modersmål).²⁶

Antalet intervjupersoner har bestämts under aspekten att det insamlade materialet inte skulle bli för omfattningsrikt och därmed svårhanterligt, men att det ändå skulle ge tillräckligt mycket data som skulle göra analysen meningsfull. I och med att det empiriska materialet i min kvalitativa undersökning härrör från ett mindre antal intervjuer gör den inte anspråk på att resultaten skulle vara generaliserbara, men likväl gäller kravet på arbetets validitet och reliabilitet (Bryman 2012; Lantz 2013).

Eftersom intervjuundersökningen formar en del av en kvalitativ undersökning, som har till syfte att ta del av intervjupersonernas egna erfarenheter, upplevelser och insikter kring frågeställningen, bedömdes en enkät inte kunna ge samma innehållsrika resultat som semistrukturerade intervjuer. Denna intervjuform ansågs dessutom vara mera fördelaktig än helt strukturerade intervjuer, eftersom den semistrukturerade formen av intervju tillåter intervjupersonerna att ge mer flexibla, uttömmande och detaljrika svar. Därutöver får intervjuaren möjlighet att följa upp vissa tankegångar som yttras vid intervjutillfället, kan be om förtydliganden och reagera mer flexibelt på svaren som ges (Bryman 2012).

Flertalet intervjuer varade cirka en timme, ett fåtal cirka fyrtio till femtio minuter. Med intervjupersonernas samtycke spelades intervjuerna in med en diktafon. Ljudfilerna överfördes till datorn och omvandlades till datafiler som transkriberades inom dataprogrammet *ELAN*.²⁷ Transkriptionerna skrevs sedan ut för analys. Intervjuernas ljudfiler och tillhörande transkriptioner utgör således den här studiens empiriska material. Efter transkriberingen uppgick det empiriska materialet till sammanlagt drygt 100 sidor.

Vid transkription av ljudfilerna har talspråksuttryck överförts till skriftspråk för att underlätta läsbarheten av rapporten och för att utskriften skulle uppfylla sitt syfte, nämligen att underlätta och öka förståelsen kring frågeställningen (Kvale & Brinkmann 2009).²⁸

²⁶ Två intervjuer hölls på tyska då detta hade blivit umgängesspråket mellan intervjupersonerna och intervjuare.

²⁷ Dataprogrammet *ELAN* fungerar på det sättet att man inom ett och samma huvudfönster på dataskärmen kan se både ljudfilen i form av en ljudvåg och transkriptionen. Medan ljudfilen spelas upp enligt den markering man har valt (det brukar vara fråga om några sekunder åt gången) skriver man transkriptionen. Under raden för transkriptionen finns det möjlighet att lägga till ett valfritt antal rader där man kan infoga egna kommentarer, översättningar osv. Det är möjligt att skriva ut textfilen eller att ange sökord. Man kan även söka i flera filer samtidigt. Programmet *ELAN* som lämpar sig väl till transkription av intervjudata är utvecklat av Max-Planck-Institutet för Psykologvistik i Nijmegen, Nederländerna och finns för gratis nedladdning under tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan.

²⁸ Eftersom undersökningen inte handlar om en språkstudie så föreföll en ordagrann transkription icke nödvändig.

2.3.1 Tillvägagångssätt vid materialinsamling

I enlighet med gällande etiska forskningsprinciper informerades språklärarna redan i förväg, men även inledningsvis vid själva intervjutillfället, om att deras deltagande helt byggde på frivillighet och närhelst kunde avbrytas. Vars och ens samtycke inhämtades till att använda det insamlade materialet i forskningssyfte, vidare informerades de om att examensarbetet skulle publiceras i Lunds universitets databas för studentarbeten och att allt skulle göras för att säkerställa deras anonymitet i forskningsrapporten.

Alla intervjuer utom en²⁹ genomfördes på skolan som samtidigt är de intervjuade lärares arbetsplats, i en för dem känd omgivning vilket bidrog till att intervjuerna kunde hållas i en naturlig och otvungen atmosfär. Eftersom jag i samband med min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) både före och efter intervjutillfällena har befunnit mig under en längre tid på skolan där flertalet intervjuer genomfördes, och då jag till följd därav har haft möjlighet till många direkta och personliga kontakter med intervjupersonerna, kan även detta faktum ha bidragit till att jag har kunnat bygga upp en kollegial relation med intervjupersonerna, något som gynnade intervjuerna då jag uppfattade att det under själva intervjusituationen rådde en känsla av öppenhet, förtroende och positiv stämning. Före intervjutillfället undvek jag medvetet att diskutera mitt forskningstema med någon inom kollegiet för att inte påverka intervjuutfallet.

Jag har strävat efter att vara uppmärksam på att själva intervjusituationen, och dess varierade förutsättningar, kan leda till olika utfall såtillvida att de fysiska och psykologiska villkoren kring intervjutillfället kan spela en roll.

Min förförståelse i den aktuella frågeställningen som baseras på teoretiska kunskaper om första- och andraspråksinlärning, samt de personliga erfarenheterna jag kunnat samla som lärarkandidat på väg att bli språklärare, har visat sig vara till fördel då den tillät mig att betrakta frågeställningen från olika perspektiv, både utifrån som forskare, men även inifrån som berörd språklärare. Jag har dock strävat efter att hålla en viss kritisk distans till redogörelserna jag fick ta del av för att motverka risken för en subjektiv tolkning av det empiriska materialet (Kvale & Brinkmann 2009).

Vad som kan ha inverkat på intervjuernas utfall är att de har förts under lärarnas vanliga arbetstid, alltså under vardagar och vid tider när det fanns en lucka i lärarnas i övrigt hårt pressade arbetsschema. I vissa fall hade den intervjuade läraren kort efter intervjuens slut andra tidsbundna åtaganden som kan ha lett till att svaren möjligtvis formulerades mer kortfattat än vad som annars hade varit fallet. Det kan inte heller uteslutas att intervjupersonernas svar blivit påverkade av mina följdfrågor såsom de varit formulerade både till form och innehåll.

²⁹ En intervju hölls med en lärare som undervisar i en annan skånsk stad, inom en annan kommun.

2.3.2 Tillvägagångssätt vid analysen

Min analys av materialet har bestått i att först lyssna på ljudinspelningarna, sedan att läsa intervjuutskriften upprepade gånger för att hitta övergripande huvudteman som kunde sammanfattas i olika kodningskategorier. För att förbereda analysen av det empiriska materialet gjordes en sammanställning enligt TABELL 2 där forskningsfrågor och intervjufrågor schematiskt samordnades för att få en bättre överblick över materialet.

TABELL 2. Översikt över forskningsfrågornas huvudteman och motsvarande intervjufrågor.

FORSKNINGSFRÅGOR	INTERVJUFRÅGOR
A Finns det en <i>medvetenhet hos språklärarna</i> om skillnaderna i didaktik och metodik beroende på om det handlar om L1-elever eller L2-elever? På vilket sätt finns det en <i>samsyn</i> inom kollegiet kring företeelsen?	(1) Vad är dina tankar om att ha både elever med och utan förkunskaper i målspråket i din klass? (Det kan handla om elever vars modersmål är målspråket, som genom sin familjebakgrund har kontakt med målspråket, eller elever som har vistats under längre perioder i målspråkets kulturområde och på så sätt förvärvat språkkunskaper i det). (8) Är detta (att ha elever med och utan kunskaper i målspråket i samma grupp) ett fenomen som uppmärksammas och diskuteras bland språklärarna på din skola? Med kollegor utanför skolan? Vilka frågor diskuteras?
B Vilka <i>didaktiska konsekvenser</i> innebär den beskrivna situationen för undervisande ämneslärare?	(2) Hur vill du beskriva den aktuella didaktiska situationen som uppstår för dig som lärare i ett sådant fall? (4) Anser du att det ställer högre/andra krav på dig som lärare om du har både L1 och L2 elever i din klass än i vanliga fall (dvs när du endast har L2-elever i din klass för vilka målspråket verkligen är ett <i>främmande språk</i>)? (5) Vilka krav i så fall?
C <i>Planering?</i> Tas det hänsyn vid upplägg och planering av undervisningen till de speciella förutsättningarna i klassen?	(3) Hur (om överhuvudtaget) anpassar du din undervisning för en sådan blandad klass/grupp? (6) Vad är viktigt för dig i samband med din kursplanering för en på så sätt blandad grupp?
D Hur förhåller sig lärarna ifall det framkommer synpunkter från de olika elevgrupperna som har med L1/L2-gruppsammansättningen att göra?	(7) Har elever ur en sådan grupp kommit fram till dig med synpunkter på undervisningen? Vilka elever - L1 eller L2? Med vilka synpunkter? Med vilken konsekvens för din undervisning?
E <i>L1-elevernans språkbakgrund</i>	(10) Brukar du få reda på mera om dina L1-elevers språkbakgrund, varför de har valt målspråket som "språkval", respektive om de brukar använda språket regelbundet (inom familjen, bland vänner och släktingar)?
F <i>Lärarperspektiv:</i> Särskilda aspekter	(11) Är det något du ville tillägga som ännu inte tagits upp under intervjun men som du anser viktigt i samband med fenomenet?

Intervjuguiden (se Bilaga 1) på sammanlagt 11 frågor ordnades på följande sätt. Inledningsvis belystes lärarperspektivet, både rent principiellt vad gäller undersökningens tema (fråga 1), och mer konkret (frågor 2-6) med fokus på vad lärarna hade för erfarenhet av olika elevreaktioner på grund av klassammansättningen, respektive variationen i elevernas språkbakgrund (fråga 7, 10). Fråga 8 är en kontrollfråga med fokus på lärarnas samsyn på situationen. Tanken bakom fråga 9 var att kunna utläsa någon förändring över tid angående L1-elevantalet per klass. Fråga 11, som var en öppen fråga, ämnade ge intervjupersonerna en möjlighet att ta upp aspekter kring L1/L2-fenomenet som de ansåg som viktiga och/eller som inte hade tagits upp under de färdigformulerade intervjufrågorna.

I nästa steg delades forskningsfrågorna in i en matris (se TABELL 2) där följande huvudkategorier i samband med L1/L2-fenomenet togs upp: *medvetenhet, didaktiska konsekvenser, planering, elevperspektiv, L1-elevernas språkbakgrund, lärarperspektiv: särskilda aspekter*. Dessa kombinerades med relevanta utdrag från de respektive svaren intervjupersonerna hade givit under intervjun. På detta sätt var det möjligt att åstadkomma den nödvändiga datareduceringen³⁰ som sedan i en stegvis tolkningsprocess ledde till resultaten som presenteras i nästa avsnitt. Intervjufråga 9³¹ har tagits bort från denna översikt då resultaten genomgående pekade på att det inte gick att utläsa någon trend alls angående hur antalet L1-elever i L2-språkgrupperna hade förändrats över tid. Fråga 9 bör därför räknas till studiens internbortfall (Lantz 2013).

Intervjupersonernas svar jämfördes med varandra, i syfte att hitta likheter och skillnader mellan utsagorna. Den här processen har varit spiralformad såtillvida att vissa kategorier som utkristalliserats i ett tidigt skede, fortlöpande omprövades för att vid behov omkastas, anpassas eller bekräftas i det slutgiltiga resultatet. Här nedan visas den versionen av matrisen som användes som utgångspunkt för resultat- och analysdelen.

Under analys- och tolkningsprocessen har jag hämtat inspiration i pedagogen Hargreaves analytiska angreppssätt i sin studie *Läraren i det postmoderna samhället* i vilken han förklarar: "Under hela undersökningen har jag försökt upprätthålla en kreativ dialog mellan materialet och olika teorier, [...] för att förstå problemen i deras sociala kontext såsom de upplevs av lärarna" (1998, s 136).

³⁰ Efter datareducering hade det ursprungliga materialet reducerats ner till cirka 15 sidor.

³¹ Fråga 9 löd: Beträktat över en längre tid (sedan du har varit verksam som lärare) hur skulle du vilja säga att antalet elever med förkunskaper i målspråket har förändrats?

3 Resultat och diskussion

I det följande kommer jag att presentera resultaten som kommit fram genom intervjuerna, tematiskt ordnade enligt forskningsfrågornas kategorier (A-F) som presenterades i föregående avsnitt. Likheter och skillnader kommer att belysas utifrån tematiska rubriker som avspeglar svarens övergripande innehåll. Analysen har gjorts i avsikt att uppnå en teoretisk förståelse av det sagda, som går utöver såväl intervjupersonernas självförståelse som det sunnda förnuftets kritiska förståelse (Kvale & Brinkmann 2009). Resultaten kommer att presenteras under olika centrala teman som har kristalliserats fram under intervjuerna, för att diskuteras i en "kontinuerlig tolkande text, interfolierad med intervjusekvenser" (ibid., s 255).

I intervjuerna med lärarna i kinesiska framkom det att det i deras språkgrupper vanligtvis ingår ett flertal elever med förkunskaper. I de andra undersökta språken (franska, italienska, spanska, tyska) brukar det röra sig om en till två L1-elever per grupp enligt lärarnas utsagor.

3.1 Lärarnas medvetenhet om och tankar kring L1/L2-fenomenet

Frågorna (1) och (8) ligger till grund för följande resultatuppställning, det vill säga att intervjupersonerna fick berätta om sin inställning till en L1/L2-klass, respektive huruvida L1/L2-fenomenet var ett tema som diskuteras med kollegor (jfr. Bilaga 1).

Det finns en utbredd medvetenhet hos språklärarna om att språkutvecklingen hos elever med och utan förkunskaper inte förlöper på samma sätt och att undervisning av L1-elever borde utgå från en annan didaktik än den som används inom undervisningen för moderna språk.

Vi vill gärna att eleven tentar av, om vi ser att det är väldigt stor skillnad [...] att de ska gå modersmålsundervisning, för att den är anpassad till [dem]. Det är ju en helt annan didaktik, ett helt annat innehåll. (Lärare E)

Samma lärare menar att det "blir svårt i klassrummet" när det finns elever med i gruppen vars språkkunskaper ligger betydligt högre än hos de andra eleverna och anmärker att ingen inom lärarkollegiet tycker att situationen är sådan som "vi reagerar med stor glädje på".

De konkreta erfarenheterna med L1-elever i klassen verkar ha påverkat den enskilde lärarens principiella inställning i frågan om företeelsen starkt, varvid det

kan konstateras att merparten av intervjupersonerna verkar associera den mer med olika sorters problem i klassrummet än med möjliga positiva följder.

Inget utbyte för L1-elever

En av de intervjuade lärarna (lärare F) hade ändrat inställning över tid, då läraren vid början av sin lärarprofession visserligen ansåg att elever med förkunskaper kunde uppmuntra och sporra sina kurskamrater, men numera har upptäckt att "verkligheten är en annan" och att L1-elever sällan har något utbyte av undervisningen i moderna språk, något som särskilt gäller språkkurserna på steg 3. Dessa kurser, för vilka det gäller en fortfarande blygsam språknivå, läses av elever som fortsätter med samma språk som de har läst under högstadiet. Samma lärare menar att:

Problemet är, det jag har sett i praktiken, att om [L1-]eleven följer undervisningen så lär sig eleven praktiskt taget ingenting. Ingenting som är nytt. Eleven förbättrar inte heller det språket han/hon har och det är dels psykologiskt, för att eleven ser att de andra kan så mycket mindre än vad han/hon kan. Men som lärare ser man att de kan, men de kan det här vardagsspråket som de pratar hemma, ibland fullt av regionalismer eller fullt av fel som eleven inte är beredd [att ändra]. (Lärare F)

Det som observeras av läraren i föregående citat och även bekräftats av flera av de andra intervjupersonerna, är att L1-elever brukar kunna prata helt flytande på en vardagsspråklig nivå eftersom deras språkkunskaper härrör från en familjekontext. Men eftersom andraspråksundervisningen fokuserar på språkutveckling inom en formaliserad ram, samt förutsätter en betydligt långsammare progression hos L2-inlärare än vad som brukar vara fallet när en L1-inlärare läser sitt modersmål, betyder detta i praktiken att L1-eleven sällan får något utbyte av den traditionella undervisningen i ämnet moderna språk.

Det kan förmodas att om L1-elever istället skulle läsa ämnet modersmål så skulle detta möjligtvis leda till att de gjorde framsteg i sin språkutveckling, utökade sitt ordförråd och expanderade sin vardagliga begreppsapparat med (språk)kunskaper om världen som går utanför deras mer begränsade erfarenhetsbaserade referensram som endast baseras på kunskaper gjorda i hemmiljön. Med andra ord hade skolan kunnat uppfylla en av sina viktigaste uppgifter (jfr. Vygotskijs koncept om vardags- och skolspråk, avsnitt 1.1.).

Å ena sidan får L1-eleverna sällan intellektuella utmaningar som motsvarar deras avancerade språknivå, något som resulterar i att de upplever undervisningen som föga stimulerande och tråkig. Å andra sidan är många av dem själva enligt intervjupersonernas erfarenhet inte beredda att prestera mer än vad som krävs av deras L2-kurskamrater, en nivå de brukar kunna klara av utan några större ansträngningar.

Särskild prövning

På grund av den ofta upplevda stora skillnaden i språknivå mellan L1-elever och L2-elever³² framträder ett centralt tema hos alla intervjupersoner: möjligheten till en särskild prövning av dessa L1-elever, en åtgärd som kräver en omfattande arbetsinsats på uppemot tio arbetstimmar av läraren som får i uppdrag att genomföra prövningen.³³ Samtidigt ser lärarna det också som sitt ansvar att informera L1-elever om att prövningen inte bör ses som lätt tjänade poäng, där det redan räcker att ha språkkunskaper, utan att L1-eleverna "måste ju förstå att här är det litteratur, historia, vanlig historia, det är inte bara att kunna prata." (lärare G).

Eftersom en sådan prövning bör genomföras under början av skolåret så att det blir möjligt att placera L1-eleven i en kurs på ett högre steg, ökar språklärares arbetsbelastning, som redan är hög under denna tid, ytterligare. I början av skolåret brukar lärarna vilja öka gruppsamhörighetskänslan i alla nyblandade språkgrupper, något som kommer att påverka klassrumsklimatet under resten av skolåret. Eftersom eleverna kommer från olika högstadieskolor innebär detta å ena sidan att de inte känner varandra och å andra sidan att det redan finns en stor variation bland de olika individuella kunskapsnivåerna, även om gruppen av L2-elever och gruppen av L1-elever betraktas var för sig.

Den proximala utvecklingszonen i praktiken

En specifik situation verkar finnas när det gäller ämnet kinesiska i sådana fall när grupsammansättningen på nybörjarnivån utgörs av flera kantonesisktalande elever, som strängt taget inte är L1-talare men som på grund av sitt hemspråk ändå vid inläringen av mandarin har en väsentlig fördel över andra L2-inlärare med ett västerländskt modersmål. Lärarens vanliga reaktion när den möter en grupp elever som till majoritet består av kantoniser eller mandarintalande och av endast ett fåtal svenska L2-inlärare kan då vara: "Oj, det här kan bli lite besvärligt, men jag ska försöka dra nytta av de här [L1-]elevernas kunskaper." (lärare D).

Endast undantagsvis framhålls fördelarna med att ha L1-elever i grupperna. Det är utifrån L2-elevernas perspektiv och med deras lärande i åtanke som en av lärarna säger att det är "bara en tillgång, bara något som är positivt". En L1-elev kan nämligen ses som en passande övningspartner för högstpresterande L2-elever, varför denna lärare, som berättar om nästan uteslutande positiva erfarenheter med L1-elever i sina klasser, vid par- eller gruppövningar ibland brukar dela in dem i sådana konstellationer.

Alternativt kan en L1-elev som befinner sig på en högre nivå "hjälpa" en annan L1-elev när denna inte har förstått något visst moment, vilket en av de andra lärarna nämner. I konstellationen L1/L1-elever blir utbytet kanske högre för båda parterna då deras språknivåer ligger närmare varandra än vid L1/L2-elevpar.

³² Enligt intervjupersonernas erfarenheter brukar L1-elevernas språknivå ofta ligga långt över de högstpresterande L2-elevernas nivå, särskilt när det gäller språkkurserna på steg 3 eller 4.

³³ Antingen avgörs det av lärarnas tjänstefördelning vilken lärare som får genomföra L1-elevernas särskilda prövning eller så bestäms detta av skolläningen.

Lärarna använder sig alltså i praktiken av Vygotskijs koncept om den proximala utvecklingszonen.

Praktiska aspekter överväger

Sammanfattningsvis framkom det en stor samstämmighet bland alla intervjuade lärare om att själva fenomenet kring L1-elever i undervisningen i moderna språk inte riktigt är "ett tema som har prioritet nummer ett" som lärare H uttryckte det. Snarare handlar diskussionerna språklärarkollegor emellan som rör L1-elevernans bakgrund till övervägande del om praktiska frågor. Till exempel när en lärare tar över en klass från en annan lärare brukar det ske en slags överlämning, det vill säga att den ena läraren informerar den andra om vilka kunskapsluckor L1-eleven uppvisar (lärare A). Lärarna tar också hjälp av varandras kompetens när de bedömer resultaten av en särskild prövning (lärare G), diskuterar vem av dem som ska genomföra den särskilda prövningen (lärare H), eller förmedlar information om huruvida L1-eleverna har någon struktur i sina studier (lärare B).

3.2 Didaktiska villkor

Detta avsnitt bygger på svaren som gavs på frågorna 2, 4 och 5 (jfr. Bilaga 1), vars huvudsakliga innehåll handlar om hur intervjupersonerna upplever den didaktiska situationen i en klass som består av elever med och utan förkunskaper, respektive om, och i så fall vilka, krav de anser att det ställer på dem själva ur ett didaktiskt perspektiv.

Som tidigare nämnts finns det generellt en tydlig medvetenhet hos alla de intervjuade lärarna om att elever med och utan förkunskaper kräver olika didaktiska undervisningsmetoder. Merparten av de tillfrågade språklärarna anser att situationen rent principiellt ställer dem inför en stor utmaning, men att styrdokumentet i form av ämnesplaner i moderna språk och det centrala innehållet som fastställs i dessa egentligen inte ger utrymme för en adekvat respons på denna utmaning. Åsikterna visar en stor enhällighet kring detta och situationen omnämns som "en stor utmaning" (lärare H) och "en omöjlig ekvation" "för att de här eleverna [elever med förkunskaper] behöver en helt annorlunda undervisning" (lärare F) som direkt inriktar sig på deras behov.³⁴

Trots att forskningen kring lämpliga undervisningsmetoder och didaktik inom L1/L2-klassrummet hittills har bedrivits i endast mycket liten omfattning, utgår aktuell forskning från att de mest effektiva metoderna bör anses vara de kommunikativa angreppssätten (Lynch 2003; Anderson 2008). Lynch (2003), framhåller med stöd i den 1984 av den kanadensiske pedagogen Jim Cummins utvecklade modellen om BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) och

³⁴ Här kan det handla om att "knäcka stavningskoden" (lärare B), eller att ge de motsvarande metaspråkliga verktyg för att kunna prata om språkstrukturen och för att kunna placera de kunskaper de redan har i en större språkkontext.

CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)³⁵ att det hänger samman med att L1-elever många gånger redan har kommit i kontakt med målspråket under sin barndom genom umgänge med släkt och familj, respektive inom andra kulturella eller religiösa sammanhang, där de har lärt sig språket under kommunikativa och diskursiva former.

Sociala aspekter och L1-elevens mognad

En viktig aspekt som påtalas av flera lärare är att eleverna med förkunskaper i vissa fall av egen fri vilja, i andra fall i dialog med läraren, bestämmer att stanna kvar i kursen på den lägre nivån som egentligen inte motsvarar deras egentliga språkkunskaper, men att de gör det för "kompiseffekten" och av sociala skäl (lärare D, lärare E). Dels vill de göra det för den sociala gemenskapen med sina kurskamrater som de inte vill gå miste om, dels avråder vissa gånger läraren från en flytt till en kurs på en högre nivå eftersom eleven inte uppvisar den åldersrelaterade mognad som krävs för att känna sig tillräckligt trygg som yngst bland i övrigt äldre elever (lärare E, lärare H). Som tidigare omnämnts spelar den sociala miljön och den upplevda graden av trygghet en avgörande roll för hur framgångsrik inläringen blir.

3.2.1 Lärarnas anpassning till L1/L2-fenomenet

På frågorna 3 och 6, vars syfte var att undersöka om och hur intervjupersonerna anpassade sin undervisningsplanering i de fall det ingick elever med förkunskaper i klassen, var de lärare som inte hade mer än en eller ett par L1-elever i sina klasser ganska eniga om att de inte anpassade sin planering särskilt mycket. Vissa svarade dock att de brukar tillhandahålla extrauppgifter för de elever som själva ber om detta och önskar utmaningar. Flera av lärarna medgav att situationen hade varit annorlunda om gruppen L1-elever hade varit större, för då hade man behövt handskas annorlunda med situationen, respektive varit tvungen "att jobba dubbelt" (lärare F). Här märks skillnaden mot svaren från lärarna i kinesiska, som många gånger ställs inför just en sådan situation, och som framhäver hur mycket tid de behöver lägga ner på den extra planeringen som behövs. De understryker svårigheterna med att egentligen behöva "bolla två parallella kurser" (lärare D). Lärare C bekräftar att anpassningen i planeringen kostar mycket tid, speciellt eftersom det också gäller att motivera i grunden omotiverade L1-elever, en situation som inte alls är ovanlig enligt intervjupersonernas erfarenhet.

Flera lärare betonade dock att de inte anser det nödvändigt att anpassa sin planering ifall effekten visar sig vara att en elev vars kunskaper redan ligger på en i jämförelse med resten av klassen mycket högre nivå, "ska få glänsa" ytterligare.

³⁵ Cummins' koncept om BICS handlar framförallt om muntliga färdigheter, uppnådda i en personlig, konversationsbaserad miljö, ofta inom inlärarens närmaste personliga omgivning, medan CALP i huvudsak länkas till formell undervisning inom skolväsendet med betoning på grammatik och språkets struktur (jfr även Krashens teori (1982) om språkinläring kring distinktionen *language acquisition* och *language learning*).

En annan aspekt som påtalas av några lärare är att det krävs en stor sensibilitet för att känna av ifall L1-eleverna signalerar att de är beredda för att "användas" som resurs i undervisningen och att stå i rampljuset, respektive ifall de inte är detta. Återigen, flertalet av de intervjuade lärarna verkar inte tillmäta själva fenomenet med L1-elever i klassen särskilt stor vikt. Vad som däremot verkar vara ett mycket mer övergripande diskussionstema, som inbegriper det här undersökta fenomenet, är den generellt sett stora heterogeniteten i elevernas kunskapsnivåer inom en och samma klass.

Hur lärarna anpassar sin undervisning

De lärare som svarade att de tar hänsyn till L1-elevernas avancerade språkfärdigheter beskrev att de brukar erbjuda särskilda uppgifter som bättre motsvarar L1-elevernas högre kunskapsnivå genom att skapa friare arbetsuppgifter som gör att varje elev kan lösa dem efter den språkfärdighetsnivå den befinner sig på.

Vissa gånger försöker lärarna rent pragmatiskt att "använda" dessa elever som extra resurs i klassen. I slutändan är dock alla intervjupersoner övertygade om att det är styrdokumentet som blir deras måttstock och som sätter ramarna för lärarens didaktiska handlingsutrymme. Eftersom det många gånger och, frånsatt kurserna i kinesiska, för de flesta av intervjupersonerna, handlar om att inte ha fler än en eller två elever med förkunskaper i klassen, konstaterar lärare A att det inte går att "anpassa kursen efter eleven [med förkunskaper], för kursen måste jag anpassa efter min grupp" och att situationen givetvis "ställer krav, men eleverna ligger ju ändå på så oerhört många olika nivåer så att det bara blir *en nivå till*". På ett liknande sätt poängteras att det generellt finns en stor heterogenitet i klassen vad gäller olika språkfärdighetsnivåer, varför situationen, när det tillkommer L1-elever, upplevs som ytterligare en nivå som råkar ligga ännu högre än hos de högstpresterande L2-eleverna (lärare H).

I den mån styrdokumentet tillåter det finns det hos flera lärare goda intentioner att ge L1-eleverna mer anpassade arbetsuppgifter. Det framträder dock en viss besvikelse hos några av lärarna när de beskriver att de många gånger upplevt att L1-eleverna endast gör exakt så mycket som det krävs av deras kurskamrater, eleverna utan förkunskaper, och därmed i slutändan "väljer den enkla vägen", eftersom de brukar kunna klara dessa arbetsuppgifter utan någon ansträngning (lärare G, H). Ibland upplever läraren att man då kommer till en viss punkt där man tvingas inse "att man inte kan göra så mycket mer än att erbjuda eleven detta" men att ansvaret att ta emot det i slutändan ligger hos (L1)-eleven (Lärare H).

En intressant upptäckt, som forskningen bekräftar (Anderson 2008), är att det finns likheter exempelvis inom den lexikala utvecklingen hos L1- och L2-elever. Konsekvensen kan då bli att "om eleven [med förkunskaper] bara är duktig på hörförståelse, något som inte alls är ovanligt, men däremot behöver träna läsning och skrivning och grammatik och kanske även behöver träna att prata, då behöver man inte ta så stor hänsyn" (lärare A), för att man då kan jobba med hela klassen mot samma mål. I sådana fall där eleven kanske har mor- eller farföräldrar som alltid använder målspråket när de talar med sitt barnbarn, men att eleven då svarar på svenska, så kan den aktiva produktionen av målspråket i skolan te sig som "en

besvikelse i relationen till kunskaperna som eleven faktiskt äger" men att detta "är ett ganska typiskt resultat av att bli talad till utan att själv producera" (lärare B).

Trots att inlärningsprocessen för dessa två elevgrupper många gånger liknar varandra, finns det även betydelsefulla skillnader som språkläraren behöver ta ställning till (Anderson 2008). När material om språkområdets kulturområde presenteras bör läraren vara medveten om att L1-elever genom sitt hemspråk och sin familjebakgrund kan ha en emotionell och personlig relation till språket. Detta faktum erfordrar också viss sensibilitet av läraren vid introduktion av material i en kulturell kontext. Här kan det vara lämpligt att utnyttja elevernas personliga förhållande till språket och dess språkområde som en extra resurs och källa till information.

Vissa gånger, särskilt vid muntliga presentationer som handlar om realia eller om kulturella aspekter, kan L1-elever tillåtas att berätta mer ingående om någonting som har med deras specifika språkliga och kulturella bakgrund att göra. Sådana presentationer kan ses som en berikning för alla i klassen. Å ena sidan brukar L1-eleven i regel vara intresserad av uppgiften, då innehållet rör någon aspekt som han/hon kan berätta om med en hög grad av autenticitet och känslomässigt engagemang. Å andra sidan kan L2-eleverna i denna situation "på nära håll" komma i kontakt med vad som i ämnesplanen kallas "levnadssätt, sociala relationer och kulturella företeelser i olika sammanhang och områden där språket används" (Skolverket 2011a).

Ur ett lärandeperspektiv får L1-eleven vid dessa sällsynta tillfällen³⁶ verkligen en utmaning på sin egen språknivå, då den måste tänka till hur presentationen på målspråket ska hållas så att L2-kurskamraterna kan följa den och ta till sig innehållet. L1-eleven får alltså nästan en didaktisk utmaning eftersom den kanske behöver förbereda en ordlista, förklara grammatikaliska konstruktioner eller rentav tänka ut innehållsfrågor till sina L2-kurskamrater. Hela detta tankearbete bidrar till L1-elevens eget lärande vad gäller språkets lexikala drag, men även till elevens förståelse om språket och om sin egen kulturella identitet.

Anderson (2008) betonar dessutom vikten av att som lärare vara varse om diskursen som förs, då den möjligtvis oavsiktligt skulle kunna cementera en redan bestående maktobalans mellan olika regionalt färgade språkvarianter. Insikten om den stora bredden i regionala språkvariationer verkar dock finnas hos vissa av de intervjuade lärarna som ibland tar den som utgångspunkt för att jämföra variationer i exempelvis spanskan världen över med de dialekter och regionala skillnader som finns inom det svenska språket, såsom exempelvis åländska, gotländska och norrländska. L1-elever som talar olika regionala varianter av målspråket blir då till levande exempel på den stora spännvidden som finns inom språket och inbjuder till kontrastiva jämförelser.

³⁶ Det brukar handla om en enstaka gång under hela kursen/skolåret.

3.2.2 Lärarnas respons på elevernas synpunkter

Eftersom det är lärarperspektivet som är huvudansatsen i det föreliggande arbetet utgjorde intervjufrågorna 7 och 10 (jfr. Bilaga 1) en möjlighet att även belysa lärarnas överväganden vad gäller elevernas synpunkter och språkbakgrund. Ett sätt att kunna göra detta bedömdes vara att fråga lärarna om de får ta del av elevsynpunkter på grund av L1/L2-sammansättningen i klassen och på vilket sätt det påverkar deras didaktik. Mer direkt kunskap om elevernas inställningar till L1/L2-fenomenet förväntas kunna erhållas genom exempelvis en enkät som riktar sig till eleverna själva eller med hjälp av elevintervjuer, något som ligger utanför ramen för detta arbete. Svaren som har kommit fram på fråga 7 om elevsynpunkter och lärarnas respons på dessa behandlas i detta avsnitt, medan svaren på fråga 10 diskuteras i nästföljande avsnitt.

Inledningsvis svarade alla intervjupersoner (frånsett en) att de inte brukar få elevsynpunkter när klassen består av L1-elever och L2-elever, som berör den specifika elevsammansättningen i klassen. Flera lärare var måna om att poängtera att det på grund av en sådan situation inte uppstår några nackdelar för L2-eleverna, lärarnas lojalitet och omtanke gäller alltså de elever som är den egentliga målgruppen för undervisningen i moderna språk. Vid uppföljning av frågan framkom dock att det trots allt framförs elevreaktioner, men att dessa uttrycks på andra, mer indirekta vis.

L1-elever med felaktiga föreställningar om språkkursen

Enligt lärarnas utsagor leder ibland en felaktig uppfattning om kursinnehåll och kursmål hos L1-elever, eller deras föräldrar, till att eleven väljer att läsa sitt modersmål som L2-språk. Inte sällan beror det på en felaktig övertygelse om att kursinnehållet i en sådan kurs inbegriper språkundervisning på ett allomfattande, generellt sätt, och att kursen riktar sig till alla elever oavsett deras språkfärdighetsnivå eller språkbakgrund. Dessutom kan det även råda en okunskap om ämnesplanens centrala innehåll,³⁷ något som intervjupersonerna poängterar att de många gånger tar upp i direkta samtal med eleven för att förtydliga kurskraven och vad dessa i praktiken innebär. Även om språkläraren inte är mentor till eleven så kan han eller hon kalla till ett möte med elev och föräldrar om det bedöms vara nödvändigt, exempelvis för att upplysa om uppkomna problem eller för att informera om faktiska kursmål och -innehåll.

L2-elever som känner sig i underläge

Intervjupersonerna berättar om att närvaron av L1-elever kan ha en dämpande effekt på L2-elever.³⁸ Det blir väldigt synligt att L1-elevernas språknivå ligger

³⁷ Vissa intervjupersoner berättar att L1-elever och/eller deras utlandsfödda föräldrar ibland är omedvetna om det faktum att man i moderna språk, som i vilket annat ämne, måste följa kursplaner och deras centrala innehåll och att det inte är möjligt att göra avsteg från detta.

³⁸ Samma effekt kan orsakas av närvaron av elever som har tillbringat mycket tid i ett land där målspråket talas eftersom dessa elever också brukar ha ett bra flyt på uttalet, de förfogar över ett stort ordförråd och behärskar många idiomatiska uttryck.

betydligt högre än L2-eleverna, som fortfarande gör stapplande framsteg i sitt andraspråksförvärv, eftersom L1-eleverna i regel har ett stort ordförråd och korrekt uttal. Följden är att vissa L2-elever kan dra sig tillbaka och reagera med tystnad under lektionen eller bli passiva i samband med övningar i mindre grupper, de låter L1-talaren 'ta över'. Ofta kommer deras oro upp till ytan i samband med utvecklingssamtal eller när det är dags för par- eller gruppövningar där läraren går runt bland smågrupperna. I dessa mer personliga möten verkar många elever uppleva att det är lättare att direkt prata med läraren eller mentorn om en situation de upplever som problematisk.

Deras oro gäller ofta betygen då de tror att det med en infödd talare i klassen skulle vara svårt att uppnå bra betyg. En annan situation som ibland omnämns handlar om att L2-elever upplever det som orättvist när läraren, kanske omedvetet, vid frågor till helklass oftare låter L1-eleven svara när andra (L2-) elever inte kan svaret.

Utåtagerande L1-elever och reaktioner därpå

Ibland finns det utåtagerande L1-elever som på olika sätt genom sitt agerande skapar en obalans i klassen som inte kan ignoreras av läraren. Viftar en modersmålstalare till exempel ständigt med handen för att den kan svaret på en fråga kan detta leda till att L2-eleverna antingen blir osäkra och hämmade i att svara eller att de i fortsättningen blir mindre aktiva under lektionen. Andra exempel på L1-elevs opassande beteende som ibland förekommer är att sucka, himla med ögonen eller på liknande sätt genom sitt kroppsspråk uttrycka att de anser att ett svar av en annan (L2-)elev dröjer alltför länge.

När en utåtagerande L1-elev uppvisar ett stökigt beteende i klassen kan detta ibland vara ett tecken på ett mer omfattande problem som kanske berör elevens hela skolsituation. Som en av lärarna berättar har eleven det kanske

svårt i skolan i allmänhet [...] och så tycker man i all välmening på SYV och från hemmets sida att den kan väl vara där på [...] ³⁹ och få bra betyg och vara duktig för en gångs skull, men det ger ju sällan eleven någonting och klassen ger det definitivt ingenting så det har varit problem med andra elever.

Något som kan upplevas som ännu mer problematiskt, dels av L2-eleverna, men i synnerhet även av läraren själv, är situationer i vilka en L1-elev på olika sätt utmanar läraren, ifall den inte är infödd talare av det undervisade språket. Vissa gånger reagerar en L1-elev på någonting som läraren har sagt på målspråket med att påstå: "*Så här* säger man inte!" eller på annat sätt ifrågasätter läraren i sin yrkesroll. Ofta beror L1-elevens agerande på ren okunskap om språkets alla varianter. Lärare som har råkat ut för liknande situationer berättar att det krävs en stor portion tålmod, men ännu mer erfarenhet och framförallt framsynhet, för att avdramatisera hela situationen.

³⁹ För att skydda elevens och lärarens integritet nämns inte vilket modernt språk exemplet handlar om.

Lärarnas strategier för att reda ut problem som är relaterade till L1/L2-fenomenet

Lärarnas strategier för att möta olika problem som diskuterats här ovan liknar varandra såtillvida att de alltid inbegriper att i ett första steg söka ett direkt samtal med eleven. I samtal med L2-elever som har uttryckt oro är målet att reda ut missuppfattningar eller att lugna ner eleven. I samtal med L1-elever kan det betyda att "vara tydlig från början" för att inte väcka falska förhoppningar hos dem om att språkkursen skulle ges på två olika språknivåer. Med utåtagerande elever anser lärarna det viktigt att klargöra för dem vilka konsekvenser deras beteende möjligtvis kan leda till för att öka deras förståelse för andras synvinklar. Likaså behöver de påminnas om att de, precis som alla andra elever i klassen, behöver anpassa sig till kunskapskraven och kursmålen.

I början av skolåret får alla elever, förutom att göra ett diagnostiskt prov, även skriva om sina erfarenheter med målspråket ifrån grundskolan, vilket handlar om deras allmänna språkbakgrund och om vilka föreställningar och mål de har med att lära sig målspråket. Lärarna gör detta av diverse anledningar. Å ena sidan blir det lättare att röja undan missförstånd från elevernas sida ju mer information läraren får om varje elevs språkbakgrund. På så sätt hoppas lärarna kunna förhindra senare problem, exempelvis missnöje som beror på att eleven inte får utmaningar anpassade till sin språkutveckling som motsvarar den avancerade nivån den befinner sig på. Å andra sidan nämnde flera av intervjupersonerna att de i början av skolåret brukar låta eleverna göra olika "lära-känna" aktiviteter för att bereda tillfälle åt eleverna, som kommer från olika skolor och inte känner varandra så väl, att lära känna varandra bättre så att det så småningom kan bildas en fungerande klassgemenskap. Ändamålet med detta är att förhindra att reella motsättningar mellan elever eller elevgrupper uppstår då dessa kan ha en negativ inverkan på elevernas inlärningsprocess och språkutveckling.

3.2.3 Lärarnas inblick i L1-elevernas bakgrund och motivation

På samma sätt som fråga 7 i föregående avsnitt till viss del kunde belysa språkelevernas egna synpunkter på situationen och lärarnas faktiska respons på dessa, handlar även fråga 10 och tillhörande svar som presenteras i detta avsnitt om L1-elevernas inställningar, språkbakgrund och -färdigheter, samt om varför de väljer att läsa sitt modersmål inom ämnet moderna språk, ett ämne som egentligen riktar sig till L2-inlärare. Detta anses av lärarna vara viktig information eftersom den inverkar på deras förfaringssätt i varje enskilt fall när de möter en L1-elev.

Jag är medveten om att denna information endast bör ses som 'andrahands-information' eftersom den återspeglar vad de intervjuade lärarna har tagit reda på, tror, förmodar eller har hört, och därmed inte kan göra anspråk på att vara helt tillförlitlig. Men under omständigheterna anses denna information ändå kunna ge vissa ledtrådar om elevperspektivet, som givetvis borde kunna verifieras i ett framtida forskningsprojekt.

Elever som inom familjen talar eller blir tilltalade på målspråket

Enligt lärarnas utsagor är en del av L1-eleverna som de möter i sina klasser födda i Sverige⁴⁰ men talar målspråket som sitt hemspråk. Dessa elever har kontakt med språket på grund av att en eller båda av deras föräldrar talar målspråket och använder det för att kommunicera med sitt/sina barn. Andra gånger kan det vara mor- eller farföräldrarna eller andra släktingar som umgås med eleven på detta språk. Eleven kommer alltså i varierande grad och inom en naturlig miljö i kontakt med målspråket. Lika varierad är elevens språkflyt, ordförråd eller språknivå. De flesta intervjupersoner bekräftar dock att elever som behärskar språket på den högsta modersmålsnivån brukar bli uppmuntrade till att genomgå den ovan nämnda särskilda prövningen i början av skolåret. Blir denna godkänd är eleven klar med kursen och kanske väljer att läsa nästa steg i ämnet.

Om elevens språkkunskaper däremot uppvisar luckor, exempelvis inom stavning, grammatik eller muntlig produktion, fortsätter dessa elever att gå i kursen för moderna språk. Visserligen är många gånger deras ordförråd betydligt större än hos deras kurskamrater,⁴¹ men de behöver ändå visa, precis som alla andra i klassen, att de kan tillägna sig kursinnehållet och att de uppfyller kursmålen. Har de mycket kontakt med språket utanför skolan är detta givetvis en stor fördel i deras språkutveckling.

Dessa L1-elever kan genom sin närvaro i språkklassrummet tillföra undervisningen mycket genom att vara "en röst i lektionsflödet som också har sin egen validitet" (lärare B) och som bidrar med en viss autenticitet, då L1-elever kan bidra med att belysa regionala varianter av språket "Ja, men i Sicilien så säger man...", "I min familj, så...". Vad L1-elever utifrån ett kulturellt perspektiv kan tillföra i klassen är att de med ofelbar auktoritet och autenticitet kan berätta för sina klasskamrater exempelvis hur det är att gå i en tysk skola, vad italienska ungdomar gör på sin fritid, vilken musik spansktalande tonåringar helst lyssnar på eller hur kinesiska ungdomar firar fester. Denna auktoritet kan ingen språklärare, inte ens en lärare som är infödd talare, uppnå som en av intervjupersonerna uttryckte det, inte minst på grund av generationsskillnaden mellan lärare och elever. Ungdomarna tar till sig information på ett betydligt lättare sätt från andra jämnåriga än från någon som är äldre.

Sedan finns det ett antal L1-elever som språklärarna har mött, som med sina familjer har invandrat till Sverige när de redan har varit i tonåren, det vill säga, efter att de har gått i exempelvis spansk-, tysk- eller kinesiskspråkig skola under många år. Dessa elevers språkfärdighet ligger ofta på en modersmålsnivå men ändå väljer vissa av dem att läsa sitt modersmål som ämnet moderna språk på ett betydligt lägre steg. Enligt lärarna, så är anledningen till detta ofta "kompisargumentet", med andra ord tillmäter eleverna den sociala kontakten med sina svenska klasskompisar en central betydelse. Med tanke på att just dessa nyligen

⁴⁰ Enligt vad intervjupersonerna har erfårit har vissa av L1-eleverna som de har mött i sina klasser flyttat till Sverige när de har varit små, de har alltså inte genomgått någon skolgång på målspråket.

⁴¹ Härtill räknas förutom svenskspråkiga elever, även elever som har ett annat modersmål än svenska men som lär sig målspråket som ett andraspråk, exempelvis en elev som har slovenska som sitt modersmål och läser spanska eller franska i skolan.

invandrade elever inte har bott i Sverige så länge innan de börjat gymnasiet, tyder detta på ett stort trygghetsbehov.

Andra gånger blir det tydligt för lärarna att det finns ett (ofta uttalat) stort intresse från familjens sida att eleven läser sitt hemspråk i skolan, särskilt när eleven är född i Sverige och familjen önskar att eleven bevarar en kontakt med språket. Ofta ligger det till grund för deras önskan en okunskap om vari centrala kursinnehållet i moderna språk består.

Vidare verkar från L1-elevens sida även en bekvämlighetsaspekt spela en roll. Eftersom modersmålsundervisning⁴² brukar ligga utanför ordinarie skolschemat, ibland vid obekväma tider, och inte sällan är förlagd till en annan skola, leder de yttre omständigheterna ofta till att kursen i moderna språk ses som mer attraktiv, särskilt för att eleven kan besöka språklektionerna under skoltid och inte är tvungen att begränsa några av sina fritidsaktiviteter, något som är fallet vid modersmålsundervisning på en annan skola utanför ordinarie skoltid.

Elever med långa eller regelbundna utlandsvistelser i målspråksländer

Enligt intervjupersonernas utsagor möter de ibland i sina språkklasser L2-elever som tillsammans med sina familjer på grund av föräldrarnas jobb har tillbringat ett antal år i exempelvis Frankrike, Spanien eller Italien. Där har dessa elever lyckats förvärva språkkunskaper i målspråket som ligger väl över språkkompetensnivån hos vanliga L2-elever i moderna språk. Ibland har de även besökt förskolan eller skolan, samt skaffat sig fransk-, italiensk- eller spanskspråkiga vänner. De har alltså ingått i ett socialt nätverk och allmänt kommit i kontakt med och lärt sig målspråket i en naturlig kontext.⁴³ Språkkunskaperna i målspråket som de på detta sätt har kunnat förvärva uppvisar också en stor bredd. Enligt intervjupersonernas utsagor lär sig vissa av dessa L2-elever med förkunskaper behärska språkets alla register så att det nästan blir till ett slags "falskt modersmål" (lärare B), andra lär sig kanske endast att förstå målspråket utan hinder, även om de inte själva kan producera det.

Meritpoäng

När det gäller anledningen till varför många L1-elever bestämmer sig för att läsa sitt modersmål som andraspråk framgick det av intervjupersonernas svar att meritpoängssystemet spelar en viktig roll.

Systemet infördes år 2010⁴⁴ i syfte att uppmuntra elever att läsa kurser på högre steg och innebär att man kan få max 2,5 extrapoäng genom att läsa extra kurser i matematik, engelska eller moderna språk. De 20,0 poäng som en elev i regel maximalt kan få i medelvärde av sina betyg från gymnasiet kan därmed

⁴² Modersmålsundervisning erbjuds i Sverige i grund- och gymnasieskola som ett frivilligt tillval till elever med annat modersmål än svenska och följer sin egen kursplan (<http://modersmal.skolverket.se/>).

⁴³ En naturlig miljö står i motsats till formell undervisning och avser kommunikation respektive ett språkbud utanför skolkontexten.

⁴⁴ Elever som har slutbetyg från en svensk gymnasieskola från 2003 eller senare kan också retroaktivt få meritpoäng.

utökas med max 2,5 poäng.⁴⁵ Ett högre slutresultat ger bättre konkurrensfördelar när eleven ska söka in till olika högskoleutbildningar varför många elever tänker strategiskt när de väljer vilka kurser de ska läsa på gymnasiet.⁴⁶ Det är värt att påpeka att ämnet modersmål inte omfattas av meritpoängssystemet.⁴⁷

Bakgrunden till att införa meritpoängssystemet 2010 var att man, efter en längre period under vilken antalet elever som läste moderna språk på gymnasiet hade minskat, ville uppmuntra elever att läsa moderna språk på högre nivåer. Meritpoängssystemet blev därmed ett sätt för eleverna att utöka sitt medelbetyg från gymnasiet.

Det faktum att bland annat ämnet modersmål inte inkluderas av detta system gav hösten 2011 upphov till att några riksdagsledamöter från Miljöpartiet kom in med en motion som handlade om att även gymnasieämnena *modersmål* och *teckenspråk* skulle få samma ställning som andra moderna språk och därmed ge rätt till särskilda meritpoäng (Sveriges Riksdag 2011). Under april 2012 biföll Riksdagen motionen när det gäller gymnasieämnet teckenspråk som därmed likställdes andra moderna språk, däremot avslogs motionen angående ämnet modersmål (Språkrådet 2012; Sveriges Riksdag 2012).

Trots att många av intervjupersonerna mestadels endast förmodar att det är på grund av meritpoängssystemet som L1-elever väljer att läsa målspråket som ämnet moderna språk och att eleverna själva endast i begränsad omfattning medger att det förhåller sig på detta vis, så finns det anledning att tro att elever väljer sina gymnasiekurser strategiskt. Bland flera av de intervjuade lärarna finns en viss förståelse för en sådan taktik.

Enligt min åsikt är det legitimt att eleverna tänker på detta sätt, för att jag har förståelse för att de vill ha ett slags belöning för sina språkkunskaper. Naturligtvis har de haft tur eftersom de har kunnat skaffa sig dessa språkkunskaper helt utan någon ansträngning, medan deras klasskompisar har fått jobba hårt för det. Men språkkunskaper är språkkunskaper! (lärare H)

Flera av lärarna poängterade att det redan innan systemet med meritpoäng infördes fanns fördelar för en elev med förkunskaper i målspråket, eftersom det språkliga försprånget de brukar ha gentemot sina L2-klasskamrater "gynnar dem betygsmässigt".

⁴⁵ Genom att läsa kurser i moderna språk kan en elev, om han/hon får godkänt betyg, tillgodoräkna sig ytterligare max 1,5 poäng.

⁴⁶ <https://www.antagning.se/sv/Det-har-galler-for-dig-som-gatt/Gymnasieskolan/Slutbetyg-2010-och-framat/Meritpoang-slutbetyg-gy-2010-framat/>

⁴⁷ När meritpoängssystemet startades räknades ämnena *teckenspråk* och *modersmål* inte som *moderna språk*.

3.3 Övriga aspekter

Syftet med fråga 11 (jfr. Bilaga 1) var att fånga in intervjupersonernas egna tankar och funderingar om forskningstemat, och att de skulle få möjlighet att göra ett tillägg om vad de personligen ansåg vara viktigt i samband med L1/L2-fenomenet. Resultatet av denna fråga, som presenteras här nedan, kan sägas reflektera aspekter kring L1/L2-fenomenet som intervjupersonerna tillmäter en särskild betydelse. Svaren uppvisar en stor spännvidd och belyser intervjupersonernas klara insikt om den tydliga kopplingen som finns mellan lärar- och elevperspektivet.

Positiva röster om L1-elever i L2-undervisning

Flera av lärarna uttryckte sin övertygelse om att flerspråkiga L1-elever i L2-undervisningen betraktades av dem som en tillgång. En av de intervjuade lärarna framhöll att undervisningen i moderna språk innebar fördelar för L1-eleverna själva med tanke på att vissa L1-elever ibland kan uppleva en "förklaringsglädje" när de äntligen har knäckt språkkoden eller när de oväntat har blivit varse om någon aspekt som handlar om språkets struktur.⁴⁸ Aha-upplevelsen L1-eleven då erfar kan ge den en djup tillfredsställelse.

Enligt flera intervjupersoner så tillför L1-elever undervisningen i moderna språk en rad positiva impulser. Detta gäller särskilt autenticitetsaspekten, som diskuterats ovan, men blir dessutom synligt i samband med kommunikationen i klassrummet. Någon av intervjupersonerna ansåg att L1-eleverna, genom sin blotta närvaro i språkklassrummet, kan föreställa "levande" exempel för fördelarna med flerspråkighet. Vidare menade denna lärare att språkets betydelse som kommunikationsmedel lyfts fram när L2-eleverna förstår att det lönar sig både betygsmissigt och i ett kommunikativt syfte att ha ett stort ordförråd, även om grammatikkunskaperna inte är helt hundra procentiga.

En annan intervjuperson påpekade att ett sådant exempel kunde vara fördelaktigt för L2-elevernas lärande, eftersom det kan inspirera dem till att våga uttrycka sig på målspråket. I kursmålen för moderna språk ingår det bland annat följande:

Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kultur samt ge dem möjlighet att utveckla flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra. Undervisningen ska dessutom bidra till att eleverna utvecklar språklig medvetenhet och kunskaper om hur man lär sig språk i och utanför undervisningen. [...] Eleverna ska få interagera i tal och skrift samt producera talat språk och olika texter, på egen hand och tillsammans med andra, och med stöd av olika hjälpmedel och medier. Undervisningen ska dra nytta av omvärlden som en resurs för kontakter, information och lärande [...]. (Skolverket 2011a, s 1-2)

⁴⁸ Exempelvis kan det handla om stavning, grammatik eller andra särdrag som språket uppvisar.

Om det finns flera L1-talare i klassen är det viktigt att vara medveten om vad många studier inom språkforskningen visat, nämligen att det är en naturlig företeelse hos tvåspråkiga att i kommunikation med varandra växla mellan språken, varför det behövs ett tolerant klassrumsklimat och framförallt en insikt i att välja rätt tidpunkt för när under lektionen det är acceptabelt att svenska används,⁴⁹ respektive när målspråket ska användas (Elder 2000; Lynch 2003; Valdés 2005; Klawitter Beusch 2011; Dixon et al. 2012).

Avvaktande röster om L1-elever i L2-undervisning

Den aktuella ämnesplanen för moderna språk, som är relaterad till Europarådets gemensamma referensram GERS⁵⁰ (Skolverket 2007), följer, i motsättning till tidigare traditioner,⁵¹ det rådande kommunikativa paradigmet inom språk-undervisning. Vidare ingår det i läroplanen för gymnasieskolan Gy11 följande uppdrag som en del av skolans värdegrund:

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet. Undervisningen i olika ämnen ska ge eleverna kunskaper om den Europeiska Unionen och dess betydelse för Sverige samt förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser. Det internationella perspektivet ska också bidra till att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden inom landet.

(Gy11 2011, s 7)

Styrdokumentet talar om och påminner oss om att det inom skolan, inte minst inom ramen för undervisningen i moderna språk, förekommer många interkulturella kontakter och att det interkommunikativa samspelet bland alla aktörerna präglas av att en majoritet av dagens gymnasieungdomar faktiskt är flerspråkiga och flerkulturella (Parkvall 2009; Stier & Sandström Kjellin 2009).

Så är även fallet i ämnet kinesiska, som är ett från svenska starkt avvikande språk. Som framkommit ovan ingår många gånger ett flertal L1-elever⁵² i L2-gruppen. När det gäller det interkulturella samspelet i klassen poängterar lärarna i kinesiska vikten av att inte låta sig styras av sina förutfattade meningar, åsikter och kanske till och med fördomar som har med elevernas utseende, trosuppfattningar eller namn att göra. De framhåller vikten av att tänka på möjliga

⁴⁹ Detta kan ske exempelvis i samband med kontrastiva förklaringar.

⁵⁰ Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning.

⁵¹ Tidigare styrdokument betonade i betydligt större utsträckning språkets struktur framför andra aspekter, medan det dominerande paradigmet inom språkundervisningen i moderna språk numera huvudsakligen handlar om kommunikativ kompetens och interkulturell förståelse (Tornberg 2009).

⁵² Det bör poängteras att inte alla i denna grupp L1-elever är modersmålstalare av standardkinesiska (mandarin), utan att det kan finnas elever som har andra kinesiska s.k. dialekter som sitt förstaspråk. Ibland är det modersmålstalare av kantonesiska som, redan nämnts, språkvetenskapligt sett inte är en dialekt av kinesiska utan ett eget språk. Men trots att uttal och tonsystem och till viss del även grammatiken i kantonesiska skiljer sig från standardkinesiska så har en kantonesisktalare ändå stora fördelar genom sitt modersmål eftersom språket är mycket nära besläktat med standardkinesiska.

konsekvenser som dylika missuppfattningar skulle kunna medföra för L1-eleven, men även för klassen.

Särskilt när det gäller ämnet kinesiska så kan felaktiga antaganden om en till synes kinesiskspråkig elev leda till missförstånd. Det kan nämligen visa sig att eleven egentligen har adopterats av svenska föräldrar,⁵³ och inte alls talar mandarin. Även lärarens kulturella fördomar och misstolkningar kan ibland leda till oönskade konsekvenser, något som en av intervjupersonerna fick upptäcka i sitt eget fall. Läraren hade hoppats kunna använda en L1-elev som en resurs för klassen och i all välmening berett eleven ett tillfälle att berätta om traditioner ifrån målspråkets kulturområde. Men eftersom L1-eleven inte kände till lärarens bakomliggande didaktiska syfte med denna aktivitet blev presentationen inte heller på det sättet som läraren hade förväntat sig, varför det hela resulterade i en för alla parter otillfredsställande pedagogisk situation i klassrummet.

Såväl lärarna i kinesiska som några av de andra intervjupersonerna framhäver att man som språklärare behöver vara uppmärksam på att inte låta en L1-elev känna sig utpekad eller pinsamt berörd genom den särskilda uppmärksamhet som den erfar av läraren på grund av sina språkkunskaper eller sin kulturella koppling till målspråkets kulturområde, då detta kan inverka negativt på elevens lärande och på klassens gruppdynamiska samspel. Intervjupersonerna poängterar därför vikten av att som lärare dra lärdomar av sina misstag som har uppkommit på grund av stereotyper, attityder och fördomar (jfr. även Stier & Sandström Kjellin 2009).

I sitt svar på intervjufråga 11 betonar några av intervjupersonerna vissa konsekvenser som fenomenet med L1-eleverna i klasserna för moderna språk kan föra med sig. Eftersom L1-elevernas språknivå i regel befinner sig långt över kurskraven leder det till att L1-elever sällan behöver anstränga sig lika mycket som sina L2-kurskamrater för att uppnå kursmålen, vilket kan resultera i ett nonchalant och oengagerat uppträdande i klassen. Eleven så att säga "lutar sig tillbaka", varför en av intervjupersonerna drar slutsatsen att det utifrån aspekten av L1-elevs lärande är "rent slöseri att de går på en kurs där de praktiskt taget ingenting har att lära sig".

3.4 Sammanfattning av studiens resultat

Den här studien har tagit som utgångspunkt ett antal forskningsfrågor som den kvalitativa intervjuundersökningen ämnat besvara. Syftet var att nå en djupare förståelse om det undersökta fenomenet och att bidra till ny kunskap om undervisningen i moderna språk när det finns både L1- och L2-elever i klassen. Resultaten som studien har kommit fram till sammanfattas här nedan.

⁵³ Här spelar det en underordnad roll om elevens födelseland är Korea, Vietnam, Kina eller Taiwan.

Trots att alla intervjupersoner tydligen är medvetna om att didaktik och metodik skiljer sig åt, beroende på om det handlar om undervisning av förstaspråksinlärare respektive andraspråksinlärare, så verkar företeelsen med blandade L1/L2-språkklasser hittills inte ha gett upphov till gemensamma diskussioner mellan språklärarkollegor. I de få fall där det uppmärksammas att det finns L1-elever i klassen, så kommenteras och diskuteras detta framförallt med hänsyn till praktiska aspekter. Exempelvis resoneras det inom kollegiet kring frågor om den särskilda prövningen som eleven med hög språkkompetens i målspråket eventuellt ska göra. Ett annat fall är vid överlämning av information till nästa kursansvarig, när eleverna fortsätter att läsa språket på ett högre steg men hos en annan lärare. Medelst diagnos, 'språkbiografier' eller motsvarande aktiviteter i början av skolåret brukar en majoritet av de intervjuade lärarna ta reda på elevernas språkkunskaper och -bakgrund, vilket utgör värdefull information inför kursplanering och -upplägg.

Endast ett fåtal av intervjupersonerna ändrar faktiskt sitt didaktiska upplägg för kursen för att det finns L1-elever i gruppen och omfattningen av dessa anpassningar begränsas till att tillhandahålla extramaterial eller -uppgifter till L1-elever som aktivt söker större utmaningar än vad kursen kan erbjuda.

Vid några få tillfällen tillåts L1-elever presentera olika teman som har att göra med deras speciella kulturella och språkliga bakgrund och dessa tillfällen anses ge både dem med tanke på deras höga språkfärdighetsnivå en mer adekvat språklig utmaning, samtidigt som det till deras L2-kurskamrater bereds ett tillfälle att få höra om specifika kulturella företeelser som gäller målspråkets kulturområde.

Oavsett om det är få eller många L1-elever som ingår i klassen, så framstår det dock tydligt, något som också uttryckligen nämndes i intervjuerna, att det är kursmålen och styrdokumentet som lärarna använder som utgångspunkt vid planering och didaktiska överväganden. Elevernas faktiska kunskapsnivå spelar här endast en underordnad roll.

När det gäller elevernas lärande så var flera av lärarna tveksamma i frågan huruvida L1-eleverna verkligen lärde sig någonting under kursens gång eller om de inte bara utnyttjade meritpoängssystemet för att få lätt tjänade poäng för språkkurser vars kurskrav de vida överträffar. Utifrån perspektivet av L2-elevernas lärande nämndes den dämpande effekten som närvaron av utåtagerande L1-elever i klassen kunde medföra. Känslan av oro över att inte kunna få bra betyg, att inte våga prata på målspråket av rädsla att göra bort sig när det finns infödda talare med, och det allmänna intrycket av att befinna sig i ett underläge, var några av reaktionerna som L2-eleverna hade gett uttryck för.

Visserligen var intervjupersonerna fullt medvetna om de potentiella positiva effekterna L1-elevens närvaro i språkklassen kunde ha. Exempelvis kan högpresterande L2-elever se övningar tillsammans med en L1-elev som en språklig utmaning, L1-elever kan agera som positiva exempel för flerspråkighet och de kan vara en källa för autentisk information om målspråkets kulturområde. Ändå tyder studiens resultat på att L1-elevens närvaro många gånger leder till situationer som av intervjupersonerna snarare framställs som problematiska.

Ett annat viktigt resultat som detta arbete har kommit fram till kan sägas vara av utbildningspolitisk relevans. Det är rimligt att anta att elever väljer sina

gymnasiekurser strategiskt, varför det finns all anledning att tro att så även är fallet i fråga om moderna språk. Eftersom även L1-elever förutsätts vilja kunna få meritpoäng för sina språkkunskaper och troligtvis anser att kurserna i moderna språk är "lättjänade poäng", medan ämnet modersmål inte inkluderas av nuvarande meritpoängssystem, verkar det finnas fler för- än nackdelar för L1-elever att välja att läsa sitt förstaspråk inom ämnet moderna språk.

Det kan därför förmodas att om ämnet modersmål också skulle ge utdelning i form av meritpoäng, och att det på så sätt skulle "löna sig" för L1-eleverna att läsa ämnet modersmål, så hade antagligen merparten av dessa elever inte läst sitt modersmål som andraspråk. Antagligen skulle i så fall de mer besvärliga följderna av L1-elevernas deltagande i undervisningen i moderna språk, som denna studie har kunnat belysa, förekomma i mycket mindre omfattning än i dag eller till och med vara obefintliga.

I övrigt kan jag konstatera att det som inledningsvis började som ett studieprojekt med ämnesdidaktiska förtecken, efter genomgång av material och analys har visat sig uppfattas av intervjupersonerna som ett allmändidaktiskt fenomen. Förutom sin ämnesdidaktiska sida inom den dagliga verksamheten kring språkundervisning verkar det vara en del av en mycket större allmändidaktisk och pedagogisk kontext och i själva verket handlar om individualisering av undervisningen.

Det är värt att på nytt påpeka att det inte verkar vara frågan om en företeelse som skulle kunna lösas om man närmade sig problematiken från endast en sida, med utgångspunkt i andraspråksundervisningen. Både teorier och forskningsresultat pekar otvetydigt på att lärarnas eventuella och punktuella försök att lösa det didaktiska dilemmat som uppkommer när L1-elever läser sitt modersmål inom ramen för L2-undervisningen, inte nödvändigtvis leder till ett tillfredställande resultat betraktat utifrån elevernas lärande. Snarare verkar det angeläget att se de principiella kvalitativa skillnaderna i metodik och didaktik som finns mellan språkundervisning för förstaspråksinlärare, respektive språkundervisning för andraspråksinlärare som utgångspunkt för att på en övergripande utbildningspolitisk nivå skapa förutsättningar som leder till en tillfredställande utveckling vad gäller *alla* elevers språkutveckling.

4 Avslutande reflektioner

Syftet med denna studie har varit att belysa den svenska kontexten för ett fenomen som sedan en längre tid tillbaka låter sig observeras - förekomsten av L1-elever i undervisningen i moderna språk, ett ämne som traditionellt sett är utformat för och riktar sig till andraspråksinlärare av målspråket.

Företeelsen som redan uppmärksammats internationellt av både pedagoger och forskare ger kanske uttryck för, och kan vara en följd av, en pågående internationalisering världen över, som även märks av i skolan i allmänhet och inom språkundervisningen i synnerhet.

4.1 Begränsningar i denna studie

Med tanke på tidsramen var det nödvändigt att begränsa sig till att belysa fenomenet utifrån lärarperspektivet men det råder inga tvivel om att detta är ett komplext tema som förtjänar en mera omfattande undersökning än det föreliggande arbetet. Eftersom fenomenet skulle undersökas utifrån ett lärarperspektiv formulerades forskningsfrågorna i enlighet med detta, vilket sedan styrde mitt val av metod. Att genomföra semistrukturerade intervjuer med ett antal gymnasielärare i moderna språk ansågs kunna generera ett tillräckligt bra empiriskt material för att kunna analysera fenomenet utifrån ett svenskt perspektiv.

Efter genomförandet av min intervjustudie kan jag konstatera att det empiriska materialet som jag lyckats samla under ytterst positiva omständigheter, då intervjupersonerna beredvilligt delade med sig av sin erfarenhet, verkligen gav mig ett gediget underlag som jag sedan kunde basera min analys på. Med detta i åtanke är jag naturligtvis medveten om att jag hade kunnat använda andra metoder, exempelvis att göra en observationsstudie eller en enkätundersökning.

Antagligen hade det då kommit fram andra aspekter av fenomenet som min intervjustudie inte har förmått fånga upp. Trots att jag har försökt formulera intervjufrågorna med största omsorg och under beaktande av redan existerande forskningsresultat, kan jag inte utesluta att svaren jag har fått har påverkats av intervjufrågornas innehåll och form.

Den begränsade tidsramen har säkert också påverkat resultatet. Jag intervjuade mestadels lärare på gymnasieskolan där jag under hösten 2013 genomförde min verksamhetsförlagda utbildning, vilket innebär att ett urval av intervjupersoner som skulle sträcka sig över fler gymnasieskolor, som dessutom skulle ligga i olika kommuner i landet, förmodligen skulle kunna leda till mer generaliserbara resultat än den föreliggande studie har kunnat åstadkomma.

4.2 Framtida forskning

Även om det inte går att generalisera resultaten av den föreliggande studien så tyder dess resultat ändå på att de faktiska utmaningarna som språklärarna möter i sin skolvardag i samband med L1/L2-fenomenet till viss del är jämförbara internationellt.

Något som däremot specifikt gäller den svenska kontexten är att eleverna brukar ha en valmöjlighet angående moderna språk, som ibland styrs av strategiska överväganden från deras sida, men sällan av andra skolinstitanser. Internationella forskningsresultat visar att det inom engelskspråkiga skolsystem, i motsats till det svenska systemet, ofta tillfaller det skoladministratörer och pedagoger att bestämma över placering av elever i olika gymnasiekurser, vilket sedan kan leda till problem med felplaceringar som diskuterats ovan.

Likaså verkar det svenska systemet vad gäller modersmålsundervisning vara nästintill unikt i internationell jämförelse eftersom L1-elever med annat modersmål än svenska kan läsa sitt modersmål som tillvalsämne i skolan.⁵⁴ Denna valmöjlighet verkar dock i vissa fall inskränkas av det existerande meritpoängsystemet, såsom diskuterat ovan.

I ljuset av upptäckterna gjorda i denna studie kan det tänkas vara relevant att i ett framtida projekt utföra studien i en större skala och att undersöka svenska förhållanden i frågan om L1/L2-fenomenet mer ingående. Det skulle vara av intresse att exempelvis ha samtalsgrupper i form av fokusgrupper i stället för individuella intervjuer med språklärare. Gruppdynamiken som sätts igång genom gemensamma samtal mellan personer som har en liknande professionell bakgrund och den interpersonella samtalsprocessen skulle troligtvis leda till mer djupgående forskningsresultat än de resultat denna studie har kunnat producera.

Frånsett att varje lands utbildningsväsende utgör ramarna för hur det undersökta fenomenet yttrar sig och vilka aspekter som spelar en mera framträdande roll, kunde detta arbete bekräfta att fenomenet L1-inlärare i L2-undervisningen ställer pedagogerna inför en rad olika utmaningar som till viss del varierar beroende på skol- och utbildningsväsendet, historiska förhållanden, vilka nationella traditioner det finns angående bildning/utbildning och inte minst vilken betydelse som tillskrivs flerspråkighet i samhället. En kontrastiv studie mellan flera länder skulle därmed också kunna vara värd att genomföras inom ramen av ett framtida forskningsprojekt.

Vidare skulle den ursprungliga frågeställningen kunna utökas genom att även inkludera elevperspektivet. Detta kunde med fördel göras medelst en enkät som riktar sig till elever med förkunskaper i målspråket. Så skulle det exempelvis inte bara vara möjligt att synliggöra den förväntade stora bredden i L1-elevernars

⁵⁴ Ämnesplanen i ämnet modersmål tar hänsyn till forskning och teorier om förstaspråksinlärning och inkluderar språkets identitetsaspekt.

bakgrund vad gäller språklig kompetens och förkunskaper i språket,⁵⁵ utan även graden av kulturell identifiering med området där språket talas, alltså med andra ord faktorer, som skulle få praktiska konsekvenser i en undervisningssituation, och som undervisande språklärare borde ta hänsyn till. En enkät som riktar sig till L2-eleverna i språkklasser där det ingår L1-elever väntas kunna ge svar på flera punkter som kunde vara värda att få kunskaper om.

Det råder ingen tvekan om att själva L1/L2-fenomenet i språkundervisningen kräver mycket mer framtida forskning i syfte att ytterligare öka kunskapen om hur den didaktiska situationen kan bemötas på ett för alla berörda parter tillfredställande sätt, såväl när det gäller undervisningsmetodik som i fråga om alla elevers lärande. Detta torde vara av stort intresse framförallt för ämneslärare i moderna språk inom svenska skolor men därutöver kan det tänkas vara intressant för pedagoger och lärare inom en större internationell kontext eftersom resultaten rör allmängiltiga sociala, kulturella och pedagogiska villkor i klassrummet för moderna språk. Nuförtiden när utlandsvistelser och internationell migration har blivit till en allmän företeelse världen över krävs det av alla, inte minst pedagoger och skolpersonal, att på ett optimalt sätt hantera fenomenets yttringar i skolvardagen.

⁵⁵ Som till exempel deras talförmåga; skriftkunnighet, grammatikkunskaper, grad av självskattad språkfärdighet.

Referenser

- Alarcón, I. (2010). Advanced heritage learners of Spanish: A sociolinguistic profile for pedagogical purposes. *Foreign Language Annals* 43(2), 269-288.
- Allwood, J. (1983). Tankar om språkundervisning. *Lingua* (Tidningen *Moderna Språk*) 1, från <http://sskkii.gu.se/jens/publications/docs001-050/032.pdf> (Hämtad 2013-11-01).
- Anderson, J. (2008). Towards an integrated second-language pedagogy for foreign and community/heritage languages in multilingual Britain. *The Language Learning Journal*, 36(1), 79-89.
- Bansemmer, T. (2012). *Moderna språk som modersmål. Modern languages as mothertongue*. Examensarbete, Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity in association with Basil Blackwell.
- Bunar, N. (2012). Utbildning i och för det mångkulturella samhället. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (Red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (2., [rev. och uppdaterade] utg.) (s. 403-417). Stockholm: Natur & Kultur.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4th ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7th ed.) Oxford: Routledge.
- Dixon L. Q., Zhao J., Shin J.-Y., Wu S., Su J.-H., Burgess-Brigham R., Gezer M. U. & Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60.
- Edstrom, A. (2007). The mixing of non-native, heritage, and native speakers in upper-level Spanish courses: A sampling of student opinion. *Hispania*, (4), 755-768.
- Elder, C. (2000). Outing the native speaker: The problem of diverse learner backgrounds in 'foreign' language classrooms - An Australian case study. *Language, Culture and Curriculum*, 13(1), 86-108.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eurodice. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. Från <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/> (Hämtad 2013-08-19).
- Felix, A. (2009). The adult heritage Spanish speaker in the foreign language classroom: a phenomenography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 145-162.

- Frie, N. (2009). *Med modersmål i moderna språk. En fallstudie av tre elever. Reflections on approaching native speaking children in modern foreign languages.* Examensarbete, Malmö högskola, Lärarutbildning, Skolutveckling och Ledarskap.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25(4), 211-220.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
- Griffin, K. (2011). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L.* Madrid: Arco Libros.
- Gy11. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan* (SKOLFS 2011:144). Från <http://www.skolverket.se> (Hämtad 2013-01-11).
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället.* Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (1995). Syntax and morphology in language attrition: a study of five bilingual expatriate Swedes. *International Journal Of Applied Linguistics*, 5(2), 153-171.
- Klawitter Beusch, J. (2011). *Durch Zweisprachigkeit schneller ans Ziel? Zu Leseverständnis und Lexikonerwerb bi- und monolingualer Deutschlerner der schwedischen Oberstufe.* (Disputationsuppl.) Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kondo-Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-581.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* (1st ed.) Oxford: Pergamon.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik.* (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A. K. (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod.* (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lee, J. S. (2005). Through the learners' eyes: Reconceptualizing the heritage and non-heritage learner of the less commonly taught languages. *Foreign Language Annals* 38 (4), 354-363.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned.* (3rd ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, A. 2003. *The relationship between second and heritage language acquisition: Notes on research and theory building.* Från www.international.ucla.edu/languages/article.asp?parentid1/43615 (Hämtad 2013-09-26).

- Matthews, S. & Yip, V. (2011). *Cantonese: A comprehensive grammar*. (2nd ed.) London: Routledge.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. (2nd ed., [rev. and updated]). London: Arnold.
- Montrul, S. (2008). Review article. Second language acquisition welcomes the heritage language learner: opportunities of a new field. *Second Language Research*. 24(4), 487-506.
- Oguro, S. & Moloney, R. (2012). Misplaced heritage language learners of Japanese in secondary schools. *Heritage Language Journal* 9(2), 70-84.
- Parkvall, M. (2009). *Lagom finns bara i Sverige: och andra myter om språk*. Stockholm: Schibsted.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Reynolds, R. R., Howard, K. M. & Deák, J. (2009). Heritage language learners in first-year foreign language courses: A report of general data across learner subtypes. *Foreign Language Annals*, 42(2), 250-269.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarino, A. & Liddicoat, A. J. (2009). *Teaching and learning languages: A guide*. Melbourne: Curriculum Corporation. Från www.tllg.unisa.edu.au (Hämtad 2013-08-30).
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics*. (10), 209-231.
- Skolverket. (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Från www.skolverket.se (Hämtad 2013-10-03).
- Skolverket. (2011a). *Ämne: Moderna språk (Gymnasieskolan)*. Från www.skolverket.se (Hämtad 2013-09-22).
- Skolverket. (2011b). *Skolverkets rapport 356. Utbildningsresultat – Riksnivå. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning, Del 1*. Från www.skolverket.se (Hämtad 2013-04-16).
- Skolverket. (2011c). *Skolverkets rapport 357. Barn, elever och personal – Riksnivå. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning, Del 2*. Från www.skolverket.se, Hämtad 2013-04-16.
- Språkrådet. (2012). *Riksdagen beslutade om meritpoäng i teckenspråk 30.4.2012*. Från <http://www.sprakradet.se/13441>. (Hämtad 2013-12-17).
- Stier, J. & Sandström Kjellin, M. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges Riksdag. (2011). Motion 2011/12:Ub299. *Meritpoäng för modersmål och teckenspråk*. Från <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner> (Hämtad 2013-12-02).
- Sveriges Riksdag. (2012). *Betänkande 2011/12:UbU17 Högskolan*. Från <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utskottens-dokument/Betankanden/Arenden/201112/UbU17/> (Hämtad 2013-12-17).

- Säljö, R. (2011). Lärande och lärandemiljöer. I Hansén, S.-E. & Forsman, L. (Red.). *Allmäntdidaktik - Vetenskap för lärare*. (s.155-184). Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, U. (2009). *Språkdiraktik*. (4. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority language as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal*, 79(3), 299-328.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(3), 211-230.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Vad är dina tankar om att ha både elever med och utan förkunskaper i målspråket i din klass? (Det kan handla om elever vars modersmål är målspråket, som genom sin familjebakgrund har kontakt med målspråket eller elever som har vistats under längre perioder i målspråkets kulturområde och på så sätt förvärvat språkkunskaper i det).
2. Hur vill du beskriva den aktuella didaktiska situationen som uppstår för dig som lärare i ett sådant fall?
3. Hur (om överhuvudtaget) anpassar du din undervisning för en sådan blandad klass/grupp?
4. Anser du att det ställer högre/andra krav på dig som lärare om du har både L1 och L2 elever i din klass än i vanliga fall (dvs när du endast har L2-elever i din klass för vilka målspråket verkligen är ett *främmande språk*)?
5. Vilka krav i så fall?
6. Vad är viktigt för dig i samband med din kursplanering för en på så sätt blandad grupp?
7. Har elever ur en sådan grupp kommit fram till dig med synpunkter på undervisningen? [Vilka elever - L1 eller L2? Med vilka synpunkter? Med vilken konsekvens för din undervisning?]
8. Är detta (att ha elever med och utan kunskaper i målspråket i samma grupp) ett fenomen som uppmärksammas och diskuteras bland språklärarna på din skola?
 - a. Med kollegor utanför skolan?
 - b. Vilka frågor diskuteras?
9. Beträktat över en längre tid (sedan du har varit verksam som lärare) hur skulle du vilja säga att antalet elever med förkunskaper i målspråket har förändrats? (ökat? sjunkit? förblivit stabilt?)
10. Brukar du få reda mera om dina L1-elevs språkbakgrund?
 - a. varför de valt målspråket som "språkval" (och inte läser det inom ramen för modersmålsundervisning)

- b. om de brukar använda språket regelbundet (inom familjen, bland vänner och släktingar)
11. Är det något du ville tillägga som ännu inte tagits upp under intervjun men som du anser viktigt i samband med fenomenet?

Bilaga 2: Begreppsdefinitioner

Första språk - L1

L1 är en vedertagen term som används inom språkforskningen och som syftar på en persons första språk, alltså det språket ett barn möter och lär sig först i hemmet och i en familjekontext. Inom allmän svensk språkbruk används vanligtvis för L1 någon av termerna *första språk*, *modersmål*, *första inlärd språk*, *hemspråk*. Dessa termer kommer att användas omväxlande i detta arbete. L står för det engelska ordet *language*.

Andraspråk - L2

I detta arbete följer jag vetenskaplig praxis och använder det svenska begreppet *andraspråk* i betydelsen L2. L2 syftar till ett språk som en person lär sig efter det att den har förvärvat sitt första språk. Det kan exempelvis handla om en invandrare som flyttat till Sverige och som lär sig svenska som andraspråk. Men termen andraspråk/L2 används också om ett språk som lärs in i en formell kontext, exempelvis inom skolan, och som då kallas för *främmande språk*. De flesta språk som lärs ut i skolan som moderna språk är för inlärare med annat modersmål än målspråket *främmande språk* eftersom det är språk som inte talas inom det svenska samhället, exempelvis spanska, franska eller tyska. Det avgörande kännetecknet är att ett L2 lärs in *efter* ens första språk.