

**Uppgiftens namn:** Färdigredigerat exarb

**Namn:** Tine Elholm

**Inlämnad:** 2017-06-04 14:12

**Skapades:** 2017-08-18 11:31

ÄKPP35 Professionsutveckling och individuellt lärande, 30 hp

Examensarbete, 15 hp

Seminariedatum: 2017-05-30



# Motivation och talande i språkklassrummet

---

Motivationskällor och engagemang för att träna muntlig språkförmåga i spanska i årskurs 8

Författare: Tine Elholm

Handledare: Vi Thanh Son

Examinator: Glen Helmstad

## Abstrakt

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp.
Sidantal:	34 sidor
Titel:	Motivation och talande i språkklassrummet
Författare:	Tine Elholm
Handledare:	Vi Thanh Son
Datum:	2017-06-04
Sammanfattning:	<p>Forskning visar att träning i att använda målspråket behövs för att befästa språkkunskaperna och att högre muntlig användning av målspråket av både lärare och elever i undervisningen leder till högre resultat. Samtidigt finns det utmaningar i att förmå eleverna att våga öva på just att <i>tala</i> målspråket. Med detta som utgångspunkt undersöktes vad som påverkar motivationen hos elever i årskurs 8 för att delta muntligt på spanska, på lektionerna. Studien, där både elever och lärare deltog, genomfördes april 2017 på en svensk grundskola med hjälp av enkäter, semistrukturerade intervjuer samt lektionsobservationer. Resultaten visade att elever som var positivt inställda till att prata spanska på lektionerna, och som rapporterade högst faktiskt talande på lektionerna, angav faktorer som förknippas med en tydlig 'Ideal L2'-självbild samt positiva upplevelser av språkundervisningen och erfarenheter av talande som främsta motivationskällor för sin språkinläring. Det senare verkar ha störst inflytande på elevens motivation för att delta aktivt på lektionerna. Eleverna angav för få uppmaningar till målspråkstalande som ett hinder för att öva sitt talande, liksom social och kunskapsmässig osäkerhet. Mängden målspråk-s användning på lektionerna, för lärare och elever, speglade lärarnas olika uppfattningar om utvecklingen av den muntliga språkförmågan. Vidare forskning föreslås inom bl.a. elevstyrda mål för talandet per lektion som ett sätt att öka elevernas motivation för att öva målspråkstalandet.</p>
Nyckelord:	Moderna språk, motivation, målspråksanvändning, Ideal L2 Self, L2 Learning Experience, svensk grundskola.

# Innehåll

1	Introduktion .....	1
1.1	Bakgrund .....	1
1.2	Syfte .....	2
2	Litteraturgenomgång och forskningsfrågor.....	3
2.1	Teoretisk referensram och tidigare forskning.....	3
2.1.1	Om utveckling av muntlig språkförmåga .....	3
2.1.2	Motivation för språkinläringen – en process i ett komplext system.....	4
2.1.3	Self-efficacy – den självupplevda kunnigheten.....	7
2.1.4	WTC – beredvilligheten att tala på målspråket .....	8
2.1.5	Sammanfattning teoretiskt ramverk och tidigare forskning .....	9
2.2	Forskningsfrågor .....	10
3	Metod.....	11
3.1	Design/Ansats.....	11
3.2	Medverkande .....	11
3.3	Instrument och hjälpmedel.....	11
3.4	Genomförande.....	13
3.4.1	Urval.....	13
3.4.2	Databildning .....	13
3.4.3	Databehandling.....	15
4	Resultat.....	16
4.1	Elevernas uppfattning om mål och syfte med spanskundervisningen .....	16
4.2	Engagemang och muntligt deltagande.....	20
4.2.1	Hinder för att prata på spanska .....	22
4.2.2	Elevernas idéer för att öka målspåkstandet .....	24
4.3	Sammanfattning av elevernas perspektiv .....	24
4.3.1	Forskningsfråga 1 .....	24
4.3.2	Forskningsfråga 2 .....	25
4.3.3	Möjliga samband .....	26
4.4	Lärarnas perspektiv .....	27
4.4.1	Jämförande sammanställning med elevernas svar.....	29
5	Diskussion .....	32
	Referenser.....	35
	Bilagor .....	38
1.	Elevenkät .....	38
2.	Frågor, lärarintervju.....	43
3.	Lektionsobservation, kategorier .....	44

## Förord

Jag anser att elever som har studerat ett främmande språk i skolan ska känna att de faktiskt kan tala det språket – inom ramen för den nivå man studerat på naturligtvis. Helst vill jag undvika att någon elev skulle känna att ”-jag har studerat i spanska i tre år, men jag kan inte säga något!” Mina egna erfarenheter av att lära mig språk är att just det att kunna tala nya språket fritt kräver mycket övning. Samtidigt har jag upplevt elever som inte verkar vilja interagera och prata, eller på annat sätt engagera sig i lektionen och sin inläring, trots engagerade lärare och varierade, anpassade uppgifter. Givet att spanska inte hörs och syns mycket rent allmänt i det svenska samhället, anser jag att eleverna behöver interagera aktivt på målspråket under lektionstid för att träna sin muntliga språkförmåga. Som blivande språklärare söker jag förståelse som kan hjälpa mig att hitta strategier för hur jag själv ska lyckas med mitt uppdrag och få mina elever att vilja träna på att prata spanska. Tillblivelsen av detta arbete hade inte lyckats utan viss personal på ortopedien på Helsingborgs lasarett, men framförallt ger jag ett stort tack till min förstående handledare och de elever och lärare som gjort undersökningen möjlig. Ett extra varmt tack går till de två lysande pedagogiska lärare jag haft förmånen av att ha som handledare på mina VFU-skolor, och vars inspiration har lett mig till denna punkt.

# 1 Introduktion

När det kommer till att lära sig ett nytt språk kan man rimligtvis tycka att lära sig tala på målspråket är en nyckel för att praktiskt kunna använda språket i interaktion med talare av det språket man lärt sig - målspråket. Samtidigt finns det i min erfarenhet gott om exempel på språkinlärare som inte upplever sig kunna prata språket. Fenomenet nämns även i exempelvis Crouse (2012) och Aguirre Alvarado & Hansen (2016). I sistnämnda fann de två lärarna att deras årskurs-nio elever egentligen hade lärt sig mycket, men ändå inte kunde *tala* sitt nya språk, spanska respektive franska, för att eleverna saknade tilltro till sin muntliga uttrycksförmåga. Skolinspektionen (2010) anger att det i läroplanens kommunikativa inriktning är förmågan att använda målspråket, främst muntligt, som är i fokus<sup>1</sup>. Kommunikativt inriktad undervisning förutsätter rimligen att eleverna använder målspråket på lektionerna, men det verkar inte vara självklart att eleverna verkligen kan, eller vill, det.

## 1.1 Bakgrund

Som EU-medlemsland har Sverige antagit ”flerspråkighets-målet” att alla medborgare ska kunna två språk utöver modersmålet<sup>2</sup>. För många skolelever i Sverige innebär det att man utöver svenska också lär sig engelska och ett språk till i grundskolan, exempelvis spanska eller franska i ämnet moderna språk<sup>3</sup> som ges i årskurserna 6-9, alternativt 7-9. I sin studie *Att tala eller inte tala spanska* undersökte Skolverket (2013) vilka framgångsfaktorer som kunde identifieras på de svenska skolor som hade nått bäst resultat i Internationella språkstudien 2011. Man konstaterade bland annat att elevernas språkutveckling gynnas av att börja i årskurs 6, men noterade att 30 procent av skolorna började språkundervisningen i årskurs 7. Med tanke på att språkundervisning kräver mycket muntlig kommunikation, ”som det ska övas så mycket i” (2013:22), tyckte deltagarna i studien att undervisningsgrupperna inte borde vara mer än 20 elever. Man tyckte att om moderna språkundervisningen började tidigare skulle det vara enklare att leka in språket, samt att i årskurs 8 är blygheten som störst hos eleverna. En lärare tyckte till och med att man börjar moderna språk-undervisningen vid sämsta åldern, ”neurologiskt sett” (Skolverket, 2013:22).

Skolinspektionen (2010) granskade undervisningen i moderna språk på ett antal skolor och fann bland annat att man arbetar för att prioritera den kommunikativa förmågan, men att detta behöver prioriteras mer (2010:24). Det konstaterades också att generellt

---

<sup>1</sup> Den aktuella läroplanen är från 2011 (Skolverket, 2015), och även denna har ett kommunikativt fokus.

<sup>2</sup> Enligt Europakommissionens hemsida, källa: [http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism\\_sv](http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_sv)

<sup>3</sup> Enligt skollagen ska eleverna erbjudas att välja att läsa ett språk, men detta behöver inte betyda att ett moderna språk väljs. Eleverna ska minst kunna välja mellan två av språken spanska, tyska och franska, samt sitt modersmål (annat än svenska), engelska, svenska/svenska som andraspråk eller teckenspråk. Källa: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/studie-och-yrkesvagledning/val-och-vagledning/syv-grundskola/sprakval-1.209878>

sett används målspråket i låg utsträckning, typiskt till hälsningsfraser vid början och slut och man tyckte att ”läraernas användning av målspråket skulle kunna ske på ett mer medvetet sätt och i större omfattning” (2010:18). Man fann även att det förekom elever som inte sade något alls på målspråket på en lektion (2010:19). Skolverket (2013) konkluderade i sin analys av framgångsfaktorer i spanskundervisningen, att ”de elever som använder sig mer av spanska och där deras lärare använder sig mer av spanska når bättre resultat” (2013:36).

Det kan alltså konstateras att svenska grundskolans reglerande myndigheter anser att talande av målspråket borde prioriteras i undervisningen. Det finns, så vitt jag vet, inga officiella svenska rekommendationer på hur mycket målspråket bör användas, utan Skolinspektionen (2010:18) rekommenderar en ’medveten’ användning av språket. Till jämförelse rekommenderar amerikanska ACTFL<sup>4</sup> att målspråket bör utgöra minst 90% av taltiden på lektionerna (Crouse, 2012). Samtidigt finns det utmaningar i att förmå högstadieläverna att våga delta aktivt i undervisningen för att träna på att prata på målspråket. Utöver Skolinspektionen och Skolverkets konstaterande om att högre användning av målspråket leder till högre resultat, konstaterar även språkdidaktiker och språkinlärningsforskare att träning behövs för att befästa språkkunskaperna (t.ex. Tornberg, 2009), eller rent av att man måste använda språket för att kunna lära sig det: ”second-language learners must communicate in order to acquire the language” (Savignon, 2005 refererad i MacIntyre & Legatto, 2011:149).

## 1.2 Syfte

Med utgångspunkt i att den aktuella läroplanen för moderna språk i svenska grundskolan (Skolverket, 2015) har ett uttalat kommunikativt innehåll, med fokus på att kunna använda språket muntligt, och att det även har visats att språket måste användas för att läras, vill jag undersöka elevernas motivation för att delta aktivt, muntligt, på målspråket spanska på lektionerna.

---

<sup>4</sup> American Council on the Teaching of Foreign Languages (<https://www.actfl.org>)

## 2 Litteraturgenomgång och forskningsfrågor

I detta kapitel kommer jag inledningsvis redogöra för vad ”muntlig språkförmåga” innebär inom ramen för denna undersökning. Härfter redogörs för några relevanta begrepp och forskning som rör elevers motivation för att lära sig ett främmande språk och till att öva sin muntliga förmåga i klassrummet.

### 2.1 Teoretisk referensram och tidigare forskning

I litteraturen om språkinläring används olika benämningar för såväl språket som själva inläringen. I svensk forskning används t.ex. både L2, L3 och FL<sup>5</sup> för att beteckna det språk som ska läras (t.ex. Österberg (2008); Henry (2015b); Cardelús (2015)). I svenskt perspektiv är spanska typiskt en grundskoleelevs tredje språk, i de fall där eleven enbart har svenska som modersmål. Forskning och teori om L2 språkinläring är dock fortfarande relevanta då de syftar till medveten inläring i undervisningssituationer. I internationellt perspektiv är det studerade L2-språk ofta, liksom spanska språket i Sverige, ett språk som inte naturligt uppträder i det samhället som inläraren är en del av; exempelvis japanska i Australien (Yoshida, 2013), tyska i USA (Bernales, 2015), franska i Storbritannien (Christie, 2016) eller engelska i Japan (Munezane, 2015). I undervisningssammanhang används beteckningen ’målspråk’ för att benämna det språk som undervisningen syftar till (se t.ex. Skolverket, 2015 och Crouse, 2012). Denna beteckning används också i huvudsak i denna rapport.

Den aktuella läroplanen är från 2011 (Skolverket, 2015), men det verkar finnas begränsat med svensk forskning på moderna språkundervisningen utfört efter dennes införande. Även eleverna i Henry (2015b) och Cardelús (2015) nyare studier har gått i grundskolan enligt förra läroplanen. I denna rapport som syftar till målspråksanvändningen i klassrummet antas tidigare forskning dock fortfarande relevant då även den föregående läroplanen hade ett kommunikativt fokus (Skolinspektionen, 2010).

#### 2.1.1 Om utveckling av muntlig språkförmåga

Med muntlig språkförmåga syftar denna undersökning till elevernas förmåga att kunna bilda meningar muntligt för att göra sig förstådda samt att kunna förstå talat språk för att kunna interagera relativt fritt i ett samtal och svara på frågor i undervisningssituationen. I muntlig språkförmåga ingår flera färdigheter, både teoretiska och praktiska – som att veta vad ett ord betyder, hur det uttalas och kunna placera det korrekt i meningen. När man sedan vill samtala måste man dessutom kunna göra detta utan att det finns möjlighet att fundera så länge. Med Tornbergs (2009) ord är det talan om en ”mycket komplex färdighet” (2009:186) som kräver att ”så gott som samtliga aspekter av den språkliga kompetensen (uttal, intonation, hörförståelse, grammatik, ord- och frasförråd, sociolingvistisk och sociokulturell kunskap) måste aktiveras samtidigt och utan [...] särskilt

---

<sup>5</sup> ”L” syftar till ”language”, språk, och siffrorna till andre- (2) och tredjespråk (3). Med ”F” menas ”foreign”, främmande, språk.



mycket betänketid” (ibid. *parentes i original*). Det kan därmed konstateras att utveckling av den muntliga språkförmågan kräver både kunskap om språket och träning i att använda det.

Mängden och variationen av input på målspråket och möjlighet till att träna, samt frekvensen av träningen, i en så verklig situation som möjligt, brukar nämnas som succéfaktorer för lyckad språkinläring med kommunikativt fokus (Chambless, 2012; Ellis, 1997 samt Johnson, 1996, refererade i Christie, 2016; Tornberg, 2009). En verklig situation som ligger nära till hands i skolsammanhang är lektionerna, utifrån perspektivet att klassrummet är en verklig miljö som erbjuder möjligheter till naturlig kommunikation. För att öka mängden målspråksanvändning på lektionerna, och därmed öka hur mycket eleverna får möjlighet att träna sin muntliga språkförmåga, kan läraren exempelvis arbeta med klassrumsfraser, och även utöka målspråksanvändningen till spontana situationer, d.v.s. inte enbart under strukturerade aktiviteter. Målspråket kan bli ett arbetspråk på lektionerna, också på lägre nivåer, med en medveten planering av lärarens egen och elevernas målspråksanvändning (Christie, 2016; Crouse, 2012; Tornberg, 2009).

En förutsättning för träning av den muntliga språkförmågan är att eleverna vill, och vågar, använda målspråket: att medvetet använda ett underutvecklat språk, för att parafrasera MacIntyre & Legatto (2011)<sup>6</sup>, vilket inte är en självklarhet. Under begreppet *willingness to communicate* (WTC) forskas det just i språkinlärarens beredvillighet att kommunicera i en given situation. Jag återkommer till detta längre fram då begreppet har relevans för denna undersöknings syfte.

### **2.1.2 Motivation för språkinläringen – en process i ett komplext system**

Språkinlärares motivation och sambandet med succé som talare av det inlärd språk har studerats brett och länge. Motivationen har länge betraktats som en personlig egenskap, typiskt beskriven i termerna inre-yttre drivkrafter, eller integrativa och instrumentella<sup>7</sup>. Detta synsätt har nyanserats och utvecklats till att betrakta motivation som en fortlöpande process av övervägande och val som påverkas av ett flertal faktorer, inom eleven och i omgivningen (MacIntyre, 2007; Waninge, de Bot & Dörnyei, 2014). Process-synsättet integrerar vissa av de attribut som beskrivits inom termerna nämnda ovan, varför detta avsnitt inleds med en kort summering av dessa.

Med yttre motivation syftas till att motiveras av faktorer utanför inläraren som tvång eller belöningar, i skolkontext t.ex. betyg eller ”förhöjd veckopeng” (Dahlkvist, 2012:31). Med inre motivation menas att inläraren drivs av intresse och nyfikenhet eller

---

<sup>6</sup> I original: ”learners are required to knowingly use underdeveloped L2 skills” (MacIntyre & Legatto (2011:149)

<sup>7</sup> Begrepp definierade av Gardner & Lambert (1972 – och flera årtal), bland andra, omnämnda i ”all” litteratur om L2 motivation. Se exempelvis Cardelús (2015) för en utförligare genomgång av motivationsforskningshistorien.

uppnår en inre tillfredsställelse av att utmana sig själv i en viss aktivitet, eller bara upplever glädje eller annan positiv känsla av aktiviteten. Inre motivation betraktas generellt som mer gynnsamt för inläringen än yttre<sup>8</sup> och har bl.a. visats mer betydande för utvecklingen av språkkompetens än fallenhet för språket (Österberg, 2008). Inlärare som främst drivs av inre motivationsfaktorer kan därmed möjligen antas ha mer uthållighet och motstånd mot svårigheter i inläringen, en tro på sig själva att kunna lyckas. Dessa begrepp uppträder i Banduras (1997) teori om *perceived self-efficacy*, upplevd självförmåga, vilken jag återkommer till längre fram.

Instrumentell motivation syftar till att vilja uppnå social status eller ekonomiska fördelar – i skolkontext översatt till att leva upp till omgivningens krav eller önskan om höga betyg (Cardelús, 2015). Med integrativ motivation syftas till språkinlärarens vilja att bli en del av målspråkets gemenskap, eller önskan om att möta och kommunicera med medlemmar från en annan språkgrupp och inbegriper även intresse för främmande språk och attityder om gemenskapen/samhället. En integrativt orienterad inlärare anses ha en starkare motivation som möjliggör den uthållighet som behövs för att lära sig språk i en skolkontext (MacIntyre, 2007).

Under 2000-talet har begreppet motivation i samband med språkinläring utvecklats till att beskrivas som en fortlöpande process av övervägande och val som påverkas av ett flertal faktorer, inom eleven och i omgivningen, vilka betraktas som komplexa system, och som leder till ett visst handlande i stunden. Inom begreppet ”Motivational Self System” rymms tre motivationskällor till språkinläring; Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self och L2 Learning Experience<sup>9</sup>, där de två förra i viss mån integrerar attribut från de nämnda personliga drivkrafterna och den senare tar inlärarens erfarenheter och upplevelser av L2 undervisning och språkanvändning i beaktning (MacIntyre, 2007; Dörnyei & Chan, 2013; Waninge, de Bot & Dörnyei, 2014; Cardelús, 2015). Dessa begrepp behandlas längre fram, efter en kort förklaring av vad som menas med ’komplexa system’ i detta sammanhang.

Som komplext system betraktat tar man fasta på dynamiken: föränderligheten över tid och rum och interagerandet med omgivningen. Miljön påverkar individen, men individens handlingar påverkar också miljön som åter inverkar på individens motivationssystem (Larsen-Freeman, 2015:16). Systemet är föränderligt i långt och kort perspektiv (som över en skoltermin, under en vecka eller en lektion), och i rum i betydelsen att systemet sägs dras till vissa tillstånd/platser och dra sig ifrån andra, och stabiliseras i vissa under en tid. Olika faktorer i systemet påverkar och interagerar olika mycket med systemet vid olika tillfällen – exempelvis att föräldrars inflytande kan ha större inverkan på en elevs motivation initialt, medan att elevens känsla av självförmåga får större betydelse

---

<sup>8</sup> Cardelús (2015) konstaterar exempelvis att inre motivation ”brukar ofta förekomma hos avancerade inlärare” (2015:63).

<sup>9</sup> Begreppen kan, med inspiration från Cardelús (2015), ung. översättas: idealisk L2-självbild, borde/nödvändighets L2-självbild och erfarenhet/upplevelse av L2-undervisning.

delse när man kommit längre i sin språkinläring (Cardelús, 2015; Larsen-Freeman, 2015). Hur lätt det är att hamna i ett visst tillstånd, eller vad och hur mycket som ska till för att rubba systemet från ett tillstånd, varierar beroende på t.ex. hur stabilt tillståndet är och vilka parametrar som varierar. Olika variabler kan verka förstärkande eller störande på olika tillstånd. Variabler kan exempelvis vara ett kommande prov eller feedback från läraren, men även interna egenskaper som fallenhet för språk. Tillstånden kan vara återkommande faser, och kan vara såväl allmänna/långt perspektiv eller mer specifika i kortare perspektiv. Vissa tillstånd kan vara så sköra/svaga att systemet så att säga glider ut av sig självt, exempelvis tillståndet 'att tala på målspråket' under en övning där eleverna glömmer bort sig när de blir upptagna av ämnet, och glider över i tillståndet 'att tala sitt vardagsspråk'. En påminnelse från läraren kan få eleverna tillbaka i målspråkstillståndet och processen upprepas. I ett längre perspektiv kan man tänka sig 'entusiastisk terminsstart' som ett tillstånd, varifrån systemet kan glida över i 'monoton rutin' för att vara tillbaka i 'entusiastisk terminsstart' efter sommaruppehållet (Hiver, 2015:26).

Vilka tillstånd en viss elevs motivationssystem är benäget att hamna i, eller växla mellan, påverkas bland annat av elevens självbild av sitt framtida målspråkstalande. Om eleven har en tydlig Ideal L2-självbild finns det också en viss benägenhet att kunna motivera sig själv att ta sig över hinder som t.ex. klassrumsaktiviteter man tycker är tråkiga (Campbell & Storch, 2011 refererat i Waninge, de Bot & Dörnyei, 2014:708). *Ideal L2 Self* syftar till målbilden språkinläraren har med att lära sig språket, t.ex. att eleven önskar att arbeta eller bo i ett land där målspråket talas, och därför vill kunna tala flytande. Integrativa motiv är alltså inkluderade i Ideal L2-självbilden, men inte enbart. Den idealiska L2-självbilden anses som en stark motivator för att förändra den aktuella självbilden. Begreppet *Ought-to L2 Self* syftar till sådant som inläraren upplever hen behöver vara, eller infria, av nödvändighet eller tvång, t.ex. för att undvika obehagliga konsekvenser. Hit räknas faktorer som ligger utanför inläraren, exempelvis föräldrars förväntningar och betyg, och som inte reflekterar inlärarens egna drömmar. Inom detta begrepp ryms delar av det som definierade yttre motivation. Henry (2015b) fann i sin studie på gymnasieelever att de som hade rankad meritpoäng som huvudmotivator för att ha ämnet moderna språk, d.v.s. en *Ought-to L2-självbild*, var mer benägna att ha tråkigt och tappa fokus i undervisningen om inte läraren interagerade med dem direkt eller den aktuella aktiviteten uppfattades som kul. Den sista delen gäller *L2 Learning Experience* – inlärningsupplevelsen; erfarenheter av den praktiska undervisningen i en specifik situation, exempelvis klasskamraternas inverkan eller undervisningsmetoden (Dörnyei & Chan, 2013:438-39; Cardelús, 2015:70). Dessa tre betraktas som dimensioner i individens motivationssystem som kan förändras och variera i betydelse för de besluten att handla som individen tar, och även inverka på varandra. Positiva inlärningsupplevelser kan stärka eller utveckla den idealiska L2-självbilden, medan negativa kan få inläraren att tveka och omvärdera sin idealiska L2-självbild, liksom medvetenheten om det aktuella L2-självvetet och en för lång, eller vad som uppfattas osannolik, resa mot den idealiska

L2-självbilden. Ideal L2-självbilden ska alltså inte uppfattas en statisk målbild av inlära-rens L2-kunskaper, utan som en som ständigt justeras av inlärares (Henry, 2015:87;92).

L2-motivationen påverkas även av andra självbilder, t.ex. om eleven uppfattar sig själv som ”akademiskt” stark eller svag eller, mer specifikt, ”duktig på språk”. Samtidigt kan det finnas flera språk-självbilder som kan påverka varandra, om eleven lär sig fler språk. Dörnyei & Chan (2013) undersökte självbilder vid parallell inläring av två språk, engelska och mandarin<sup>10</sup>. Undersökningen visade att Ideal L2-självbilden påverkade både elevernas självrapporterade ”intended effort” och deras betyg, medan Ought-to L2-självbilden endast kunde påvisas ha samband med ”intended effort”, men inte betygen (2013:454). Dessutom utvecklade eleverna olika Ideal L2-självbilder för de två språken och författarna konkluderade att detta både kan verka positivt och negativt på språkinläringen i det andra språket (2013:455). L2-engelska som en ”konkurrent” till ämnet moderna språk har då också uppmärksammats som en faktor som kan minska motivationen för att lära sig ännu ett språk, som t.ex. spanska. Dels för att engelskan är så utbredd att man kan tycka det räcker med att kunna det, men även för att elevens motivation för det senare språket kan påverkas negativt av att eleven jämför sina aktuella kompetenser i de två språken och kan känna frustration över kompetensskillnaden. Samtidigt uppmärksammas även att det kan finnas en inlärningsmässig fördel för L3-eleven som har tidigare erfarenhet av språkinläring från exempelvis L2-engelskan (Cardelús, 2015; Henry, 2012; Mercer, 2011).

### **2.1.3 Self-efficacy – den självupplevda kunnigheten**

Begreppet (percieved) self-efficacy beskriver elevens självupplevda förmåga eller kun-ighet, också kallat självförmåga<sup>11</sup>, inom t.ex. ett visst skolämne. Elever som har en hög självförmåga presterar bättre än de med lägre tilltro till sin förmåga, inom alla kun-skapsnivåer. Detta förklaras bl.a. med att de med hög självförmåga är mer uthålliga vid svårigheter (Bandura, 1997:214-6). Applicerat på språkinläring och motivationsdynamik kan självförmågan betraktas som en variabel som kan påverka stabiliteten av ett tillstånd som t.ex. tala på spanska under en dialogövning, där högre självförmåga skulle kunna få eleven att försöka uttrycka sig på spanska även om eleven inte kommer ihåg ett visst ord. Cardelús (2015) studie av gymnasieelevers framgångsrika språkinläring visade bl.a. att inre motivationsfaktorer hade varit framträdande hos dessa elever, lik-som upplevelsen av self-efficacy. Likt motivation för att lära sig ett språk, ses självför-mågan inte som konstant. Bland annat den sociala miljön och relationen med klasskom-pisar och lärare påverkar självförmågan: Positiva attityder till och tal om klasskompi-sarnas prestationer bygger tro på den egna förmågan också liksom positiva upplevelser av succé med uppnående av helst självdefinierade (del)mål i undervisningen (Bandura,

---

<sup>10</sup> Deltagarna var årskurs 8 elever på en skola i Hong Kong, med kantonesiska som sitt första-språk (Dörnyei & Chan, 2013:445).

<sup>11</sup> Med lån av Cardelús (2015) svenska översättning används här ordet självförmåga.

1997:218;217;234). Det kan alltså konstateras att positiva L2-inlärningserfarenheter kan bidra till ökad självförmåga.

Bandura lyfter även fram *lärarens* självförmåga, d.v.s. lärarens tilltro till sin egen förmåga att påverka hur bra eleverna, även de omotiverade, lyckas i ämnet, som en framgångsfaktor för eleverna: Elever till lärare med hög självförmåga lär sig mer (Bandura, 1997:242). Skolinspektionen (2010) lyfte fram vikten av behöriga lärare och fortbildning, vilket rimligen kan betraktas som en basnivå, men granskningen visade också att lärarna i viss utsträckning var osäkra på hur de skulle kommunicera på målspråket så eleverna förstod. Chambless (2012) pekar på att det finns ett samband mellan lärarens muntliga språkkompetensnivå och lärarens möjlighet, och vilja, att förse eleverna med varierat input samt att kunna hjälpa eleverna att träna interaktion (2012:S153).

I det följande redogör jag för begreppet *willingness to communicate* som i denna undersökning syftar till muntlig kommunikation på spanska i undervisningssituationen.

#### **2.1.4 WTC – beredvilligheten att tala på målspråket**

Begreppet *willingness to communicate* (WTC) syftar i språkinlärningslitteratur till språkinlärarens beredvillighet att kommunicera på målspråket, eller ”sannolikheten för att tala när tillfälle ges” (MacIntyre, 2007:564)<sup>12</sup>. Det förväntas att WTC också leder till faktisk produktion av talande (Munezane, 2015:177). Liksom de tidigare förklarade begreppen, betraktas även WTC ”dynamiskt”; ett resultat av övervägande som talaren gör i stunden, i en process som påverkas av sociala, individuella och gruppdynamiska parametrar, och som leder fram till ett beslut om att vilja tala eller inte. MacIntyre och Legatto (2011) undersökning konkluderar att WTC kan betraktas som ett tillstånd som systemet kan falla in i, men som snabbt kan rubbas, t.ex. om elevens självkänsla hotas eller om den aktuella lektionsaktiviteten ställer för höga krav. Problem med att ta fram sin ordkunskap visades vara det största hindret för WTC, och man såg att välbekanta ämnen som tema för kommunikationsövningen genererade högre WTC. Som ett tecken på komplexiteten visade resultaten att WTC inte korrelerade med faktiskt taltid och man konstaterar en ”inbördes sammanlänkning mellan de lingvistiska, sociala, kognitiva och affektiva system som producerar WTC” (2011:169)<sup>13</sup>. Även Bernales (2015) undersökning konstaterade att WTC inte nödvändigtvis ledde till faktiskt talande, men i detta fall ökade en återkommande talaktivitet om ett fritt ämne – en positiv L2 inlärningserfarenhet – elevernas självsäkerhet och muntliga språkförmåga både bland de som valde att tala tyska primärt utifrån att de ville öva för att bli bättre på språket (en tydlig Ideal L2-självbild) och bland de som i första hand gjorde det för att det upplevdes som ett krav från läraren, en Ought-to L2 drivkraft (2015:9).

---

<sup>12</sup> Min tolkning, i original: ”the probability of speaking when free to do so” (MacIntyre, 2007:564).

<sup>13</sup> Min tolkning, i original: ”the interconnectedness of the linguistic, social, cognitive and emotional systems that produce WTC” (MacIntyre & Legatto, 2011:169).

En kanske självklar förutsättning för att elevens beredvillighet att kommunicera faktiskt också ska leda till att eleven *producerar* kommunikation, är att undervisningen bjuder på tillfällen och aktiviteter där eleven ges möjlighet att kommunicera på målspråket. Som jag nämnde tidigare i det inledande avsnittet om den muntliga språkförmågan, så anses lärarens medvetna användning av målspråket viktig generellt sett. I interaktionen mellan lärare och elever i undervisningssituationer visar Stolz (2009) att det finns en viss benägenhet att fortsätta på det språket som användes senast. Om läraren som inleder en sekvens med att fråga på spanska översätter direkt till svenska innan eleverna hunnit svara, motverkar det alltså för eleverna att formulera ett svar på spanska. Man kan tänka sig situationer där eleverna kan vara villiga att svara på spanska, men lärarens användning av svenska hindrar den faktiska produktionen av målspråkstalande. Vanliga argument från lärarens sida för inte att använda målspråket är tidsbrist, hålla arbetsro och disciplin och för relationsbyggande med eleverna, som man upplever måste göras på det språket eleverna förstår bäst (Skolinspektionen, 2010; Crouse, 2012; Chambless, 2012).

Utifrån antagandet att språkundervisning med kommunikativt fokus kräver att eleverna deltar i kommunikativa övningar och att detta i sin tur förutsätter att eleverna är beredvilliga att kommunicera, undersöker Munezane (2015) om WTC kan ökas genom visualisering av sitt framtida ideella målspråks-jag i kombination med individuella tala-mål. Munezane utgår ifrån antagandet att "L2 WTC is primarily the result of linguistic self-confidence and the ideal L2 self" (2015:177) och konstaterar att elever som har tydliga bilder eller föreställningar, och positiva förväntans känslor om sin framtida förmåga i målspråket, samt tydliga mål för vägen dit, också är mer benägna att kommunicera på målspråket i och utanför klassrummet (2015:188).

Det kan även nämnas att det finns ett antal studentarbeten som berör ämnet motivation och målspråkstalande i svenska skolor. Dessa visar bl.a. på att motivationen för det moderna språket generellt sett faller i årskurs 8 (Nylander, 2016; Gadea, 2013; Agnevall & Olsson, 2006). Lärarna i Gadea (2013) ansåg att önskan om att kunna tala spanska, d.v.s. utveckla den muntliga språkfärdigheten var en "stor drivkraft för motivationen i att lära sig språket" (2013:17), och eleverna i Agnevall & Olsson (2006) var positivt inställda till att lära sig ett moderna språk, men det var oftast inte ett ämne som de prioriterade högt (2006:44). Ett amerikanskt studentarbete (Tepfenhart, 2011) kom fram till att främsta faktorn som motiverade elever i årskurs 8-12 till muntligt målspråksanvändning på spanskalektioner var att det var kul, medan det främst var blyghet och i andra hand låg självförmåga som hindrade elevernas målspråksanvändning (2011:18-19).

### **2.1.5 Sammanfattning teoretiskt ramverk och tidigare forskning**

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det finns mycket litteratur om motivation för språkinläring. Motivation betraktas mer och mer som ett dynamiskt komplext system bestående av inbördes interagerande system som är föränderliga, och ser olika ut beroende på vilket tidsperspektiv vi har när vi studerar systemet. Specifikt kring elever och studenters träning av den muntliga förmågan finns det något mer begränsat med

material, men en aspekt som sannolikheten för att vilja och våga prata på målspråket betraktas också som en del i det dynamiska motivationssystemet. Inom begreppet Motivational self system betraktas tre dimensioner som potentiella källor till motivation i språkinläringen, vilka integrerar tidigare motivationsforskningsbegrepp som inre-yttre motivation samt praktiska erfarenheter L2-användning och aktuell kontext: Ideal L2-självbild, Ought-to L2-självbild och L2 Learning Experience, erfarenhet och upplevelse av undervisningen och användandet av målspråket.

## 2.2 Forskningsfrågor

Den refererade tidigare forskningen har i huvudsak undersökt motivation och attityder till språkinläring generellt sett. När det gäller benägenheten att vilja kommunicera på målspråket finns en del studier, i huvudsak med fokus på högskolestudenter och gymnasieelever, vad jag har kännedom till, eller enbart utifrån ett lärarperspektiv. Utifrån studierna som refererats tidigare och det teoretiska ramverket kan man förvänta sig se vissa mönster eller samband mellan elevens inlärningsmotiv och engagemanget eller det aktiva deltagande i undervisningen.

Syftet med denna rapport är att undersöka grundskoleelevers motivation att tala spanska på lektionerna. Med tanke på mina egna observationer under VFU-perioderna och kommentaren i Skolverket (2013:22) om att i årskurs 8 är eleverna som mest blyga, och därmed kanske mindre benägna att våga prata ett främmande språk i grupp; samtidigt som att läroplanen förutsätter ett kommunikativt fokus i undervisningen och forskningen pekar på vikten av att prata på målspråket som en del av inläringen; vill jag med denna undersökning söka att belysa dessa elevers motivation kring att prata spanska på lektionerna: Vad tänker elever och lärare om vikten av att träna på att tala spanska, och vilka, om några, samband kan det finnas mellan elevens självrapporterade motivationsbakgrund till ämnet spanska och hur aktivt eleven vill utnyttja lektionerna till att tala spanska? För att kunna belysa denna övergripande frågeställning, formuleras följande forskningsfrågor:

1. Hur ser eleverna själva på syftet (sina egna mål) med spanskaundervisningen?
2. Hur tänker eleverna kring sitt muntliga deltagande på lektionerna och sitt engagemang (aktivt, konstruktivt deltagande) generellt sett?
3. Hur tänker lärarna kring utvecklingen av elevernas muntliga språkförmåga?

### **3 Metod**

I det följande redogörs för den undersökningsmetod som har valts för att söka svaren på forskningsfrågorna.

#### **3.1 Design/Ansats**

Utifrån detta arbetets syfte och forskningsfrågor blir målet med undersökningen att beskriva och söka förståelse. För detta syfte valdes en fallstudie-design där önskan var att undersöka frågeställningen utifrån hur just eleverna i årskurs 8 och deras spansklärare på en viss skola upplever det (Bryman, 2011:74). Det vill säga att undersökningen kan få fram ett exempel på hur elever och lärare tänker och handlar kring frågeställningen (2011:77). Med tanke på att motivation för språkämnet generellt sett och beredvillighet att prata på målspråket visats vara en pågående process som fluktuerar över tid, får man även betrakta undersökningen som en ögonblicksbild.

#### **3.2 Medverkande**

De medverkande deltagare i undersökningen är årskurs 8-elever på en svensk grundskola som studerar spanska inom ramen för moderna språk (språkval), samt deras lärare.

#### **3.3 Instrument och hjälpmedel**

För att kunna belysa forskningsfrågorna grundligt valdes flera undersökningsinstrument: enkät till eleverna och intervju med lärare, samt uppföljande intervjuer på enkäten med ett urval av eleverna. Kompletterande information inhämtades genom lektionsobservationer. Förfarandet med att kombinera enkät med intervju och/eller lektionsobservationer är inte unik; denna valda metod är inspirerat av de mer omfattande studier som genomförts av t.ex. Henry (2015b) samt Waninge, de Boot och Dörnyei (2014) och Bernales (2015). Kompletteringen av elevenkäten med elevintervjuer möjliggör även viss kompensation för ögonblicksbilden som enkäten förväntades ge.

Elevernas synpunkter och tankar kring sina mål med spanskstudierna och vilja att prata spanska på lektionerna insamlades i första hand med hjälp av en enkät som besvarades anonymt. Att enkäten var anonym syftade till att skydda elevens integritet, av hänsyn till uppfyllande av konfidentialitetskravet på forskning (Vetenskapsrådet, 2002), samt till att få så många uppriktiga svar som möjligt, utifrån att eleven kunde känna sig trygg med att läraren inte skulle kunna ta del av individuella svar. Enkäten utformades med både öppna och slutna frågor, totalt tjugo frågor, där den sista var en förfrågan om huruvida eleven även skulle vilja låta sig intervjuas om dessa frågeställningar. Det framgick tydligt att genom att anmäla sitt intresse skulle man inte längre vara anonym. De slutna frågorna hade antingen fördefinierade svarsalternativ eller besvarades utifrån en skala 1-4 om i vilken grad man höll med om ett påstående. Frågorna 9-14 som handlar om attityder till att prata spanska på lektionerna, besvarades alltså enligt en begränsad Likertskala (Bryman, 2011:157) där det neutrala alternativet valdes bort för att uppmuntra eleverna att verkligen ta ställning och undvika att någon skulle ta den snabba vägen och inte fundera över vad man tyckte. Några av frågorna i elevenkäten är inspire-



rade av Tepfenhart (2011), som också studerade elevernas motivation för muntligt deltagande på lektionerna. Fråga 1-3 är en anpassning av Henrys (2015b) om motive-  
rande/demotiverande faktorer för att lära sig spanska, som dock här formulerades som  
fler-alternativsvar framför öppna frågor för att underlätta för eleverna att svara med  
tanke på att enkäten inte skulle ta för lång tid att svara på. Rocher-Hahlins (2014) inle-  
dande frågeformulär om elevernas idealiska självbilder som inspirerade svarsalternativet  
som tar upp möjliga framtida universitetsstudier. Sistnämndas inbjudande och person-  
liga titel anpassades och användes som titel på detta frågeformulär också. Enkäten skap-  
ades digitalt i Google Drive Forms. Detta valdes för att det möjliggjorde smidig distri-  
bution av enkäterna genom elevernas digitala classrooms, och utan stor pappersanvänd-  
ning. Enkätfrågorna finns i bilaga 1.

Elevintervjuer valdes med syftet att få möjlighet att insamla elevens ytterligare reflekt-  
ioner över sin motivation för att lära sig spanska och användningen av spanska i klass-  
rummet. Genomförandet av elevintervjuer berodde på om någon visade sig vara beredd  
på att bli intervjuad. Frågorna definierades utifrån elevens enkätsvar och, om möjligt,  
observation av elevens lärandebeteende. För att säkra att olika perspektiv skulle repre-  
senteras konsulterades lärarna för en övergripande kategorisering av elevens fallenhet  
för språket, engagemang i undervisningen och nervositet/blyghet i övervägandet vid  
urvalet av vilka elever som intervjuades, vilket var inspirerat av inläraryp-kategorise-  
ringarna i undersökningar som Henry (2015b).

För att insamla lärarnas synpunkter och reflektioner valdes semistrukturerade intervjuer  
utifrån specifika öppna frågor som nerskrevs i en intervjuguide (Bryman, 2011:415).  
Givet att det gällde ett begränsat antal deltagare var det överkomligt att genomföra in-  
tervjuer som har fördelen att ge möjlighet att ställa följdfrågor till svaren på de för-  
definierade frågorna (*ibid*). Fem frågor formulerades inriktade på lärarens överväganden  
kring utveckling av den muntliga språkförmågan hos eleverna. Frågemallen till lärarin-  
tervjuerna finns i bilaga 2.

Observation av lektioner valdes för att kunna bidra till att skapa en generell bild av ele-  
vernas engagemang i undervisningen och användningen av spanskan under lektionstid.  
Elevernas engagemang generellt sett bedöms relevant utifrån att som Bernales (2015)  
visade, så behöver det att eleven inte pratar på målspråket inte betyda att hen inte deltar.  
I denna undersökning planerades en lektion per lärare att observeras, vilket är ett litet  
urval och det får antas att det finns risk att de observerade lektionerna inte kan betraktas  
som representativa för undervisningen. Observationerna inriktades på generellt eleven-  
gagemang, lärarens uppmaningar och andra möjligheter till att tala spanska, samt ele-  
vernas muntliga aktivitet, som omvandlades till observationskategorier, inspirerade av  
FIAC-kategorierna (Bryman, 2011:265), för att underlätta anteckningsarbetet. Ett an-  
teckningsblad med fem-minuters intervaller och kolumner för observationskategorierna  
skapades. Observationerna var således strukturerade i sin utformning, och förutsatte

icke-deltagande observation – som av praktiska skäl förväntades ta plats i klassrummet, ej dold för deltagarna (Bryman, 2011:266).

### **3.4 Genomförande**

I det följande redogörs för hur undersökningen genomfördes, i vilket urvalet av skolan vars elever och lärare är föremål för undersökningen behandlas först.

#### **3.4.1 Urval**

Ett så kallat bekvämlighetsurval avgjorde vilken skola som valdes till undersökningen eftersom jag kände till skolan sedan tidigare, och spansklärarna där var beredda att samarbeta. En stor del av eleverna i årskurs 8 kände också till vem jag var, vilket skulle kunna bidra till ett högt deltagande i undersökningen (Bryman, 2011:194). Undersökningens syfte var inte att ta reda på generella resultat som skulle kunna gälla för elevtypen i hela Sverige, utan dessa lärare och elever i årskurs 8 betraktas som ett exemplifierande fall på hur det kan se ut (*ibid*:77). Skolan, som ligger i Helsingborg, hade tre parallella klasser i spanska (språkval) på årskurs 8, fördelade på grupper om 30, 30 och 28 elever (totalt 88) och tre olika lärare.

#### **3.4.2 Databildning**

Etiska hänsyn togs utifrån de fyra huvudkrav om på forskningen (Vetenskapsrådet, 2002). Efter rådfrågning med elevernas lärare och biträdande rektor ansågs det att undersökningen inte var av etisk känslig karaktär och man ansåg därför inte att det krävdes förhandsinformation till föräldrar eller särskilt tillstånd, givet elevernas ålder och att informationskravet samt samtyckeskravet bedömdes kunna genomföras i anslutning till genomförandet av undersökningen.

Elevenkäten besvarades elektroniskt på lektionstid 7 april 2017 (grupp 1 och 2) och 18 april 2017 (grupp 3) efter pilottest 5 april 2017 på 24 årskurs-8 elever med spanska på en annan grundskola i Helsingborg. Elevenkäten genomfördes som avslutande aktivitet på lektionstid i grupp 1 och 3, och fritt för grupp 2 i samband med att eleverna hade redovisningar gruppvis för läraren i en annan lokal. Denna grupp hade initialt en låg svarsfrekvens. Försök gjordes att få läraren att ta upp enkäten vid ett senare lektionstillfälle, vilket gjordes 28 april, 2017. Eleverna använde mellan fem och tio minuter för att svara på enkäten. Totalt inkom 77 svar, vilket motsvarar det antal elever som fanns på plats vid de lektioner där enkäten genomfördes. I två av grupperna informerades eleverna muntligt av mig om syftet med enkäten, samt att deltagande var frivilligt och anonymt om man ville det. I grupp tre informerades eleverna skriftligt av läraren. De digitala onlineformulären, inklusive svaren från såväl pilottest som undersökning raderades efter dataanalysen<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> I enlighet med instruktion från Randee Frankel, Technology Integration Specialist, Google, i Forum 3 april, 2017.

Baserat på möjligheten i elevenkäten att anmäla intresse och en preliminär resultatanalys av enkäterna, valdes fem elever ut (tre tjejer och två killar) och tillfrågades om de skulle vilja fördjupa sina svar i korta intervjuer. Alla fem accepterade. Tre intervjuer genomfördes den 26 april, 2017, och två den 28 april, 2017. Intervjuerna varade mellan 11 och 15 minuter. Intervjuerna hölls i ett avskilt tyst rum och inleddes med att jag informerade om syftet med intervjun, att deltagandet var frivilligt och att elevens namn och svar skulle hållas anonyma. Tillåtelse till inspelning av intervjun inhämtades muntligen innan start. Inspelningarna transkriberades, och anonymiserades, vartefter inspelningarna raderades.

Intervjuer med lärarna genomfördes 7 april, 2017, (två lärare) och 18 april, 2017. Intervjuerna varade mellan 13 och cirka 20 minuter. Vid de två första intervjuerna fanns det möjlighet att hålla intervjun i ett avskilt tyst rum utan störningar. Intervjuerna inleddes med information om intervjuens syfte, att deltagande var frivilligt och muntlig inhämtning av tillåtelse till att spela in intervjun. Den tredje intervjun genomfördes av två omgångar, båda i mer orolig miljö p.g.a. lärarens övriga aktiviteter, men detta verkade inte påverka dennes koncentration. Jag som intervjuade fann dock detta sätt något störande, särskilt då det inte fanns möjlighet att spela in första delen. Den formella informationen om syfte och anonymitet hamnade då också i andra delen av intervjun, men då läraren var informerad på förhand om syftet, anser jag genomförandet etiskt försvarbart. Vid alla tre intervjuer användes även anteckningar som stöd under intervjun. Anteckningar och transkribering har anonymiserats, och inspelningarna sparades endast under skrivandet av rapporten.

För att kompensera för det lilla urval en lektionsobservation utgör, ombads lärarna välja ut ett tillfälle som de själva tyckte kunde representera en ”genomsnittlig” lektion sett till innehåll och arbetsmetoder. Innan genomförandet av undersökningen hade jag även haft tillfällen att observera alla tre lärare i undervisning av såväl årskurs 8 som övriga årskurser, vilket bidrog till att jag hade viss, om än begränsad, insyn i lärarens och elevernas generella sätt att agera på. Lektionsobservationerna genomfördes 4 april, 2017 och 18 april, 2017, i två grupper. För den sista gruppen kunde inte en meningsfull observation genomföras under april p.g.a. att det planerade lektionsinnehållet var eget arbete i grupper inför redovisningar samt själva redovisningarna. Eleverna och läraren var därför utspridda och inga gemensamma klassrumsaktiviteter skulle äga rum. Alla lektionerna hade en schemalagd längd av 50 minuter. I bägge de observerade grupperna fanns 30 elever. I den ena gruppen var 25 elever närvarande när läraren påbörjade lektionen, en till tillkom efter cirka en kvart och några elever gick efter cirka 20 minuter för att arbeta med annat, med lärarens godkännande. Dessa kom tillbaka efter cirka tio minuter, och det mesta av lektionen fanns det 26 elever närvarande, inklusive en elev som inte tillhörde gruppen. Detta var enligt läraren ovanligt, men elevens närvaro störde inte. I den andra gruppen som observerades avslutades lektionen efter knappt 42 minuter och eleverna använde resten av tiden för att svara på elevenkäten. När lektionstiden började fanns tio elever på plats, efter cirka 10 minuter var 27 av de 30 eleverna närvarade res-

ten av lektionen. Sista gruppen, som ej observerades i samband med undersökningen, hade 28 elever.

Det faktum att undersökningen genomfördes på en skola där jag redan kände lärarna och till dels också eleverna kan möjligen påverka på flera sätt. Framförallt finns det risk att mina tidigare erfarenheter av beteende hos lärare och elever kan ha påverkat speciellt min observation av lektionerna, utifrån att jag omedvetet kan ha "letat" efter vissa beteenden. Det visade sig också svårt att genomföra en icke-deltagande observation då eleverna ett antal gånger ställde frågor direkt till mig. Samtidigt är min tidigare kännedom också en fördel i det jag kan jämföra insamlad data med tidigare erfarenheter och värdera om det observerade kan betraktas som normalt.

### 3.4.3 Databehandling

Elevenkäten analyserades, efter inledande översikt i Google Drive Forms, med hjälp av kalkylblad (excel) samt papper och penna. För att skydda elevernas anonymitet refereras enskilda enkätsvar med det nummer som motsvarar när svaret skickades in, även i de fall där eleven skrivit sitt namn. Detta gäller även de intervjuade eleverna där användandet av pseudonym, som hade känts mer personligt, valdes bort när jag upptäckte under analysarbetet att det skulle vara möjligt för läsare som var bekanta med elevgrupperna att urskilja vem som var vem av minst två av de fem intervjuade eleverna- vilket skulle gått emot mitt löfte om att skydda elevernas anonymitet i lyset av att deltagande lärare hade uttryckt intresse för att ta del av den färdiga rapporten. Två av elevgrupperna hade tillfälle att svara på enkäten under samma lektionstid, men det gick i huvudsaklig utsträckning att skilja grupperna åt då svaren tidsstämplades vid inlämning. Den tredje gruppen fyllde i enkäten på annat datum, och resterande delar av grupp två på ett tredje datum, vilket möjliggjorde jämförelser mellan grupperna. Där eleverna hade möjlighet att svara med fritext kvantifierades dessa genom en kategorisering av svaren.

Innehållet av de transkriberade elevintervjuerna kodifierades utifrån teman från enkäten. Vid behandling av lärarintervjuerna genomlyssnades inspelningarna, och delar av dem transkriberades som komplement till anteckningarna som lästes igen. Av hänsyn till lärarnas anonymitet refereras den enskilda vid citat och likande som Lärare Grön, Lärare Vit och Lärare Röd<sup>15</sup>. Av samma orsak beskrivs inte lärarna med personliga detaljer som kön, modersmål, antal års erfarenhet och behörighet eller inte, vilket dock begränsar analysen något eftersom det inte blir möjligt att ställa svaren i relation till dessa.

Utifrån observationsscheman räknades antal incidenter av de beteenden som undersöktes och en uppskattning gjordes om den observerade lektions generaliserbarhet. Detta avslutar presentationen av undersökningsmetoden. I det följande presenteras resultaten av undersökningen.

---

<sup>15</sup> Namnen är inspirerade av färgerna i Mexikos flagga, vald för att den har tre färger. Vilken lärare som fått vilken pseudonym avgjordes med lottdragning.

## 4 Resultat

I det följande presenteras resultaten från undersökningen, sorterade under rubrikerna Elevernas uppfattning om mål och syfte med spanskundervisningen, som svarar på forskningsfråga 1, Engagemang och muntligt deltagande, som svarar på forskningsfråga 2. Avsnittet Lärarnas perspektiv svarar på forskningsfråga 3.

### 4.1 Elevernas uppfattning om mål och syfte med spanskundervisningen

Enkätens fråga 1, 2, och 3 handlade om vad som motiverar, och motverkar motivationen, att lära sig spanska. Eleverna kunde välja flera alternativ och skriva till egna. De två mest dominerande motiverande faktorerna var att man tyckte det är bra att kunna fler språk (63 %) och att kunna använda spanskan på semesterresor (56 %). Många elever såg därmed en nytta med spanskan, även i integrativ bemärkelse: Att man kunde tänka sig att arbeta eller studera i ett spanstalande land eller ville komma närmre spanstalande släkt (18 %). Att språket och undervisningen upplevdes som ”roligt” och liknande beskrivningar, var också en motiverande faktor som 40 % angav. En minoritet (9 %) angav enbart Ought-to L2 självbildsfaktorer som betyg eller att föräldrarna bestämde. Alternativet om att få bra betyg valdes dock totalt sett som en motiverande faktor av 39 % av de svarande. Ett sådant val visade sig dock inte betyda att samma elev hade höga betyg, vilket visades i elevintervjuerna. Elevrespondent 43<sup>16</sup> var en av de som angav ’bra betyg’ som viktigaste motivation. Enligt läraren utvisade eleven lågt engagemang i undervisningen, låg fallenhet för språket och hög nervositet/blyghet. Eleven själv återkom flera gånger under intervjun till formuleringar som ”*jag är inte bra på spanska*” vilket även kan tolkas som låg självförmåga. En annan av de intervjuade elever, som låg i motsatt ände av skalan kunskapsmässigt och i deltagande, uttryckte också att betyg var främsta motiverande faktorn. I sin intervju fördjupade eleven att alla skolämnen var lika viktiga ”*för att dom ger mig ju lika mycket meritpoäng*” (Elevrespondent 26). Elevrespondent 43 prioriterade inte heller spanskan, men uttryckte ändå att ”*extra meritpoäng*” var en anledning till att alls ha ämnet.

Gemensamt för dessa två elever var också att deras enkätsvar angav att de inte hade någon tydlig bild av hur, eller ens om, de skulle använda språket spanska i framtiden, men med den skillnaden att Elevrespondent 26 samtidigt angav att kunna använda spanskan på semesterresor som motiverande faktor, och i sin motivering av språkvalet skrev ”*Användbart*”. I intervjun framkom att eleven med detta syftar till att ”*det är ju ett stort språk och jag vill resa mycket i framtiden*”. Att resa är något eleven återkommer till under intervjun, i bemärkelsen för nöje eller semester. Elevrespondent 43, som hade angett alternativen att mina föräldrar säger att jag måste, att det är bra att kunna fler språk och att få bra betyg som motiverande faktorer, hade inga tydliga planer om att resa till spanstalande länder och hade, i det fall det skulle ske, inte några föreställning-

---

<sup>16</sup> De fem intervjuade eleverna benämns ”Elevrespondent” och svarsnummer (8, 25, 26, 27, 43).

ar om att då kunna prata spanska. Helt motsatt kände Elevrespondent 8 som hade mycket konkreta planer för hur spanskan skulle användas och endast angav ”*för att jobba utomlands*” som motiverande faktor; eleven har siktat in sig på ett specifikt yrke (kock) som hen upplever man är duktig på i Spanien och vill flytta dit för att praktisera, och tillade: ”*jag har alltid drömt om att bo i Spanien*”. Att eleven hade en så utvecklad och tydlig Ideal L2-självbild medförde dock inte att eleven var aktiv på lektionerna. Eleven hade lågt engagemang i undervisningen, men hög fallenhet för språket och låg nervositet/ej blyg. De två övriga intervjuade eleverna valde båda att kunna använda spanskan på semesterresor som motiverande faktor, i kombination med det är roligt (Elevrespondent 27) medan Elevrespondent 25 kryssade för det är bra att kunna fler språk och det är intressant på lektionerna. Dessa två hade alltså både en uppfattning om en Ideal L2-självbild och en positiv upplevelse av sin L2-inlärningserfarenhet.

Både Elevrespondent 25 och Elevrespondent 8 har varit på semester i Spanien och berättade i intervjun att de hade vågat testa prata spanska där, vilket båda upplevde som ”*kul*”, det vill säga att de har positiva upplevelser av att använda spanskan. Elevrespondent 25, som inte prioriterar spanskan bland sina skolämnen, har dock ändå konkreta föreställningar om framtida situationer där hen kommer kunna få användning för spanskan yrkesmässigt, och summerar såhär:

- (1) Det är [...] rätt många från de spankstalande länder som har svårt för att snacka engelska [...], då är det ändå bra att kunna deras språk [...] så är det lättare för dem och för en själv (Elevrespondent 25)

Elevrespondent 27, som tyckte ämnet var roligt men inte heller prioriterar spanskan högt bland sina skolämnen, förklarar detta med att hen inga planer har på att ”*jobba typ i Spanien*”, men ser ändå en nytta med att lära sig språket:

- (2) Jag vill ju nån gång till typ Spanien då kan det ju vara bra [att kunna spanska] om man vill beställa mat och sånt (Elevrespondent 27)

Av faktorer som motverkar elevernas motivation för att lära sig spanska, var tråkigt innehåll på lektionerna den faktorn som valdes flest gånger, i 40 % av svaren totalt sett, och i 20 % av alla svaren var det den enda orsaken som valdes. För svårt innehåll på lektionerna angavs i 27 % av svaren, och av helheten angav 16 % av eleverna det som enda faktorn. I 25 % av svaren kryssades stökigt på lektionerna för. Att ämnet upplevdes som mindre viktigt än andra angavs i totalt sett 17 % av svaren, medan 14 % (11 elever) tyckte att de inte visste vad de skulle med spanskan till. Sex av dessa hade även kryssat i alternativet tråkigt på lektionerna. Totalt 7 elever (9 %) hade kryssat i för lätt innehåll om lektionerna. En av dessa hade även med att innehållet var för svårt, vilket kan tyckas vara en motsättning. Samma elev angav integrativa, positiva motivationsfaktorer, men skriver ”*vet faktiskt inte*” på frågan om vad som påverkar motivationen för språkinläringen mest.

När eleverna prioriterade vilken/vilka faktorer som påverkade deras motivation för att lära sig spanska mest (fråga 3), var det idén om att det är bra/nyttigt att kunna fler språk som nämdes *först* flest gånger (17 elevsvar), följd av roligt/kul (13 svar) och betyg (10 svar). Denna fråga besvarades med fritext och tolkades något olika av eleverna, vilket gjorde att i några fall fick resultaten tolkas. Väl medveten om att vissa aspekter är svåra att separera, har svaren indelats efter vilken motivationskälla som såg ut att påverka elevernas motivation *mest* vid tillfället när informationen inhämtades.

Tabell 1: *Fördelning av elevsvaren efter huvudsaklig motivationskälla för ämnet spanska*

Ideal L2-självbild	Ought-to L2-självbild	L2-inlärningserfarenhet
36 %	29 %	35 % <sup>17</sup>

Att L2-inlärningserfarenhet kan påverka motivationen både positivt och negativt illustrerades genom att vissa elever anger att det är tråkigt, medan andra tycker det är intressant på lektionerna. De elevsvar som angav att de inte visste vad som påverkar dem mest tolkades utifrån vilka svar eleverna hade kryssat för på fråga 1 och 2. Svar som de som återges i citat (3) och (4) har räknats som Ideal L2-självbild: (4) uttryckte ”*jag vill kunna*” tillsammans med att kunna använda på semesterresor. Uttrycket ’det är bra att kunna’, uttrycker inte i lika hög grad en internaliserad hållning, men eleven i citat (4) följer upp denna faktor direkt med en tydlig förväntan om kontakt med människor i Spanien, och har därmed räknats som Ideal L2-självbild (integrativ motivation). I de fall där eleven angett ’bra att kunna’ tillsammans med att det upplevs tråkigt eller oviktigt, har svaret räknats som tillhörande Ought-to L2-självbild<sup>18</sup>. Citat (5) har räknats som Ought-to L2 självbild, då betyget nämns först och föräldrars språkkunskaper påverkade språkvalet (fråga 5).

- (3) Det som påverkar mej mest är att jag vill kunna prata fler språk vilket man har nytta för i många olika lägen (Fråga 3, elevsvar 61)
- (4) Att jag tycker det är bra att kunna fler språk eftersom jag tror jag kommer åka mycket till Spanien och då är det bra att kunna tex maträtter, vägbeskrivning osv (Fråga 3, elevsvar 23)
- (5) För mig är det viktigaste att få bra betyg och att själv tycka det är roligt så att jag inte tappar alla kunskaper i efterhand (Fråga 3, elevsvar 56)

Fråga 5, om varför eleven valt just spanska, besvarades med fritext. Flest svar hade att göra med att man upplevde spanskan som roligt, med 25 % (18 svar), närmast att skulle vilja använda/kunna det för resor, jobb eller kontakt med familj 16% (12 svar). Att

<sup>17</sup> Fördelade på 63 % positiva och 37 % negativa värden.

<sup>18</sup> Exempelvis elevsvar 73 som endast angav ”Jag tycker det är bra att kunna fler språk [...]” som motiverande för spanskan i kombination med att eleven angav ”Ämnet är inte viktigt för mig [...]” som motverkande på motivationen.

språket verkade intressant eller lät vackert nämndes *först* av 9 respektive 8 elever. Andra orsaker som nämndes var att spanskan uppfattas som ett stort språk, att t.ex. ett syskon rekommenderat språket, eller att spanskan valdes som ett frånval av de övriga språken. Några elever nämnde att de gillade läraren på provperioden. Det fanns även en viss tendens att man hade en förväntan om att spanskan skulle vara enkel att lära sig jämfört med andra språk.

- (6) För att Tyskan och Franskan verkade ännu svårare och mina kompisar valde spanskan (Fråga 5, elevsvar 16)
- (7) Brukar resa till Spanien och trodde inte det skulle vara såhär jobbigt/Svårt (Fråga 5, elevsvar 49)

I elevintervjuerna tillfrågades eleverna om sin motivationsutveckling under tiden de haft spanska som ämne. De intervjuade eleverna började med spanska i årskurs sex, eller hade en pröva-på period då. Elevrespondent 25 upplevde att det efter årskurs 6 blev tråkigt i årskurs 7, och därför har haft svårt med motivationen, medan Elevrespondent 26 och Elevrespondent 8 mer upplevde en motiverande utmaning i årskurs 7. De intervjuade hade olika uppfattningar om hur årskurs 8 upplevdes motivationsmässigt:

- (8) [Motivationen] börjar komma tillbaka lite grand (Elevrespondent 25)
- (9) Det var ju väldigt enkelt i sexan, det var typ hej, vad heter du och sen i 7:an blev det lite svårare. Sen i åttan så tycker jag [*paus*] ganska rak linje igenom, ganska medel enkelt (Elevrespondent 8)
- (10) Det är mycket roligare nu [i årskurs 8], för att nu kan jag ju prata lite! Innan så var det mest att jag kunde några fraser, men jag kunde inte svara på nån fråga som inte hade med att göra med vart jag bodde eller vad jag hette. Men nu känner jag att jag har lärt mig lite extra ord och så (Elevrespondent 26)
- (11) Det var jättejobbigt [i årskurs 7], om jag fick ordet började jag ju gråta, men nu, nu kan jag ju räcka upp handen och prata *om* jag vill (Elevrespondent 43)

Elevrespondent 43 uttryckte även en viss besvikelse över att inte ha fått samma lärare som hen hade under pröva-på perioden i årskurs 6, vilket har blivit ett hinder för språkinläringen. Elevrespondent 8 har haft tre olika lärare, en för varje ny årskurs, men tycker inte motivationen för att delta påverkats så mycket av det, särskilt inte efter första terminen med en ny lärare, och konstaterade: ”*på våren är det skitsamma oavsett*”.

Alla fem intervjuade elever uttryckte att de var nöjda med sitt språkval, dock med varierande entusiasm; från ”*Ja! Helt klart*” till ”*Eh, faktiskt ja*”. Elevrespondent 26 och Elevrespondent 8 ville även fortsätta med spanskan också i gymnasiet, för att lära sig mer spanska. De övriga var osäkra på om de ville fortsätta, men tänkte nog inte byta språk, då det upplevdes som svårt, medan en nämnde svensk-engelska som ett alternativ.

Frågan om vad eleverna upplever som viktigast att lära sig (nr. 4) är relevant utifrån att enkäten försöker ta reda på hur eleven tänker specifikt kring att tala. Att lära sig tala på spanska verkar vara en förmåga som eleverna prioriterar högt; 35 % valde enbart svars-



alternativet tala, och ytterligare 16 % valde de två alternativen tala och lyssna, här bland de intervjuade eleverna Elevrespondent 26, Elevrespondent 25 och Elevrespondent 8. Prioriteringen förklaras utifrån den praktiska användningen i samtal och, för en elev, hur man bäst lär sig:

- (12) Det liksom så man lär sig mer spanska [...] ju mer du hör desto bättre förstår du - och så ju mer du pratar - det lär din hjärna dig, alltså den kommer ihåg ordet (Elevrespondent 8)
- (13) Om man kommer till Spanien, så är det ju inte så att "åh, nu ska jag skriva en uppsats här", utan då är det att man ska prata, att man ska göra sig förstådd och man ska förstå vad andra frågar (Elevrespondent 26)

En knapp femtedel av eleverna angav att alla fyra förmågor var viktigast, bland dessa var de intervjuade Elevrespondent 43 och Elevrespondent 27. Den senares svar visade att lyssna och tala förknippades främst med interaktion med spanskatalande, medan läsa och skriva förknippades med själva lärandet och skolarbetet:

- (14) Allt är ju viktigt [...], om man inte lyssnar så fattar man ju inte vad dom säger, om man inte pratar så vet inte dom andra vad man säger [...], om man läser lär man sig ju prata, det gör man även om man lyssnar för då lär man sig ju uttalet [...] jo, skriva behöver man också för typ uppsatser (Elevrespondent 27)

En sammanfattning av elevernas perspektiv presenteras efter nästa avsnitt, som syftar till att besvara forskningsfråga 2 med hjälp av enkätsvaren och lektionsobservationerna.

## 4.2 Engagemang och muntligt deltagande

Elevenkätens frågor nr 6, 7 och 16 syftade till att ta reda på elevens självuppskattade engagemang/deltagande på lektionerna och sin fallenhet för språket. Fråga 8 (om sin förståelse av vad läraren säger på spanska) syftar delvis till samma, men även som perspektiv på svaren kring varför man möjligen inte är benägen att svara på spanska (frågorna 14, 15, 18, 19). Vinklingen om huruvida eleven ibland i förväg hade tänkt prata mer spanska än vad det slutligen blev syftade dels till elevens vilja till deltagande och engagemang i undervisningen, men också motivationen för att lära sig (öva) att prata spanska (fråga 17, 18), vilka kan knytas till begreppet WTC.

Majoriteten av eleverna (72 %) angav att de lyssnar och deltar aktivt på varje lektion (fråga 6). Gällande benägenheten att prata på spanska på lektionen, angav 32 % instämmer-värden på påståendet Jag pratar alltid spanska när tillfälle ges (fråga 11), medan drygt 40 % angav instämmer-värden på Jag svarar gärna på spanska på lärarens frågor (fråga 14), och 55 % instämde med påståendet Jag är bekväm med att läsa högt på spanska. Att lusten att prata och motivationen för att delta inte är konstant illustreras av följande citat där eleven skrivit ett fritextsvar:

- (15) Försöker men när jag tycker det blir för svårt så blir jag omotiverad (Fråga 6, elevsvar 49)

Cirka hälften av eleverna (49%) angav att de normalt säger mellan en och fem meningar på spanska på en lektion, medan 36 % anser de säger mer än fem meningar och 12 % valde ”Ingening” (fråga 16<sup>19</sup>). Utifrån lektionsobservationerna kan det bekräftas att hälften av eleverna säger i alla fall en mening på spanska när hälsningsorden ”hola” och ”adiós” vid start av slut på lektionerna räknas med som meningar på spanska. I den ena gruppen gjorde vissa elever detta på eget initiativ, medan i den andre uppmanades detta genom lärarens målspråkstalande vid start och slut. Däremot var det endast 12 % som närmade sig fem meningar, och enligt min uppfattning var översteg ingen fem meningar på spanska<sup>20</sup>. Den ena läraren kommenterade dock att lektionen låg under genomsnittet räknat i förväntat målspråkstalande från elevernas sida. Under den inledande delen av denna lektion ställdes 4-5 frågor på spanska där handuppräkring och svar på spanska förväntades. Två-tre elever räckte upp handen vid varje fråga, förutom om en fråga där ingen heller svarade (en gång svarade en elev på spanska, övrigt på svenska). Resten av lektionen fanns det möjlighet till att prata spanska i samband med den övningen klassen gjorde i smågrupper. Där observerades mest svenska eleverna emellan, men även med injektioner av spanska ord, exempelvis ”*vem ska vara el camarero?*”. Cirka hälften av interaktionerna som observerades mellan elever/elevgrupper och läraren under övningen var på spanska. I den andra gruppen var det tre elever som sa 1-5 meningar på spanska i den lärarledda delen av lektionen, där inte heller fler möjligheter till målspråkstalande gavs. Vid ett par av frågorna, som ställdes på svenska, ropades dock spanska ord ut:

(16) Lärare: Vad har vi lärt oss om mat?

Elev: Albóndigas! [*köttbullar, red.*] (observation Lärare Vits grupp)

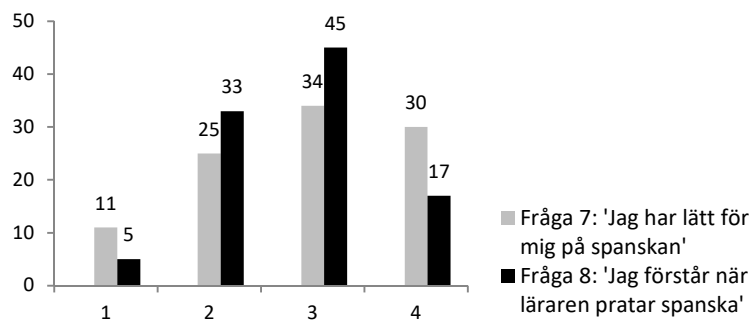
Lektionen uppfattades av läraren som genomsnittlig vad gäller förväntningen på målspråkstalande från elevernas sida. Jag uppfattade det som att alla utom en-två elever var uppmärksamma på genomgången i denna grupp, medan cirka en tredjedel av eleverna då var upptagna med annat (exempelvis dator eller mobil) i den förstnämnda gruppen. Under arbetspasset var det något färre som inte deltog alls.

En majoritet (64 %) av eleverna valde instämmer-värden på frågan om huruvida de tyckte de har lätt för sig på spanskan (fråga 7) och en nästan lika stor andel instämde även på påståendet om att förstå när läraren pratar på spanska (fråga 8). Andelen elever som valde högsta värdet sjönk dock till nästan hälften. Se figur 1 på nästa sida för visualisering. Elevsvar 76 var atypiskt i hänseendet att eleven inte instämde med att ha lätt för sig (värde 2), men instämde helt med att förstå läraren (värde 4).

---

<sup>19</sup> De sista 2 % (två svar) kunde ej kategoriseras, exempelvis elevsvar 72: ”*olika per lektion*”. Ett annat fritextsvar har tolkats som att på en vanlig lektion säger eleven ingening på spanska (elevsvar 43 ”*ibland något, någon gång i veckan*”).

<sup>20</sup> Osäkerheten beror bl.a. på att eleverna på ena lektionen arbetade i smågrupper en del av tiden och det går inte att utesluta att några kan ha använt spanska mer än vad jag uppfattade.



Figur 1: Procentuell fördelning av svar mellan värdena Stämmer inte alls (1) – Stämmer mycket väl (4) för frågorna 7 och 8. Svaren antyder att eleverna svarar något mindre instämmande till att förstå lärarens målspråkstalande än till uppskattningen om att ha lätt för sig i ämnet.

När det gäller elevernas hållning till att prata på spanska, angav nästan alla (94 %) att de inte instämmer med påståendet att det skulle vara onödigt att prata på spanska på lektionerna. En tredjedel höll med om att de tar till vara på alla tillfällen att prata som ges (fråga 11). Elevernas svar på påståendet ”Jag tycker det är kul att prata på spanska på lektionerna” (fråga 10) är fördelade nästan jämt mellan ”instämmer” (53 %) och ”instämmer inte”-sidan. Fördelningen var samma på påståendet ”Jag skulle vilja prata mer spanska på lektionerna” (fråga 13). En något större andel angav alltså att de skulle vilja prata mer spanska än andelen som sade sig ta tillvara alla tillfällen att prata på spanska.

#### 4.2.1 Hinder för att prata på spanska

Det framkom av resultaten att det fanns flera typer av hinder för att prata mer spanska på lektionerna. Enkätsvaren visar på att risken att säga fel inför kompisarna väger tungt när man väljer att inte svara på frågor på lektionen (fråga 15), 47 % anger detta som en av orsakerna. I knappt en tredjedel av svaren angavs endast en orsak, och då valdes ”rädd att säga fel inför kompisarna” oftast, följt av att inte kunna svaret och inte kunna orden. Att inte kunna svaret eller orden som behövdes, valdes totalt sett i 53 % 43 % av svaren. En av de elever som angav både ”rädd att säga fel inför kompisar” och ”vill inte säga fel inför läraren” la till följande kommentar som visar att det ibland inte räcker att känna sig säker på att man kan svaret:

- (17) Ibland kan man fast inte vågar och då ångrar man sig efter  
(Fråga 15, elevsvar 55)

Tre av de intervjuade eleverna upplevde nervositet inför att prata i gruppen, att det kändes obekvämt att ”prata så att alla hör”, vilket både hindrade beredvilligheten att räkka upp handen vid frågor från läraren, men även gjorde att det kändes obehagligt att få ordet tilldelat. Det hindret gällde i vissa fall även i andra ämnen. Likaså upplevdes ovissheten om huruvida det man skulle säga är korrekt som ett hinder av dessa tre. Såväl Elevrespondent 43 och Elevrespondent 8 hör till de elever som vanligtvis inte deltar aktivt vid genomgångar och aktiviteter, men av olika anledningar: Elevrespondent 43

känner att ämnet är svårt och känner sig obekvämt i gruppen, även på andra lektioner, medan Elevrespondent 8 snarare tycker det är för enkelt och därmed tråkigt.

- (18) Är det för enkelt så brukar jag alltid typ sitta och kolla på nåt annat [på datorn, red.] (Elevrespondent 8)
- (19) Det är bara om jag är säker på att det är rätt svar [...] det är då jag kan våga alltså att svara ut för hela klassen (Elevrespondent 25)
- (20) Läsa, det är jätteroligt, men om man ska alltså prata och improvisera det är svårt [...], jag är inte säker på mitt ordförråd (Elevrespondent 43)

På frågan i enkäten om orsaker till att man någon gång inte pratat så mycket spanska som man hade tänkt sig på lektionerna (fråga 18), valde de flesta elever endast en orsak och de två som fick flest kryss, lika många vardera, var att läraren ställde inga eller för få frågor och att man var blyg. Totalt sett valdes dessa orsaker i 36 respektive 35 % av elevsvaren. Svartalernativet om att inte tro man kunde säga det man ville på rätt sätt valdes också i 36 % av svaren<sup>21</sup>. Något mer än hälften av eleverna (60 %) svarar att det har hänt någon "enstaka gång" att man hade tänkt prata mer, medan 26 % svarade att det hade aldrig hänt. En elev som svarade att det hade hänt någon enstaka gång, förklarade såhär:

- (21) Jag gillar att bara tänka det för mig själv och lär mig väldigt bra genom att bara lyssna på läraren och vad de andra säger (Fråga 18, elevsvar 45)

Elevsvar 45 är bland de som tyckte det är kul att prata spanska, men inte vill prata mer spanska på lektionerna. Samtidigt svarar eleven instämmande på att gärna svara på lärarens frågor, och till att läsa högt. Eleven angav bristande ordkunskap och osäkerhet om svaret på frågan som orsaker till inte att svara på lärarens frågor.

Att känna sig blyg eller osäker angavs även i elevsvar från elever som annars själva tyckte de har lätt för sig och anger tydliga integrativa motivationsfaktorer, exempelvis elevsvar 59: Eleven anger instämmer-värden på påståendena om att det är kul att prata spanska, bekvämt med att läsa högt, pratar alltid, vill gärna prata mer, och har lätt för sig. Eleven anger samtidigt för lätt som motverkande på motivationen, men att det avhjälpes genom anpassat material. Eleven angav både rädd att säga fel inför läraren och frågan/övningen är för lätt som orsaker till inte att svara. Det framkom att vid början av ett nytt arbetsområde kunde eleven känna sig osäker. Elevrespondent 26, som är en elevtyp som i princip alltid räcker upp handen vid initieringar från läraren, förklarade i

---

<sup>21</sup> Tre fritextsvar har kategoriserats som hörande till språklig osäkerhet, som t.ex. elevsvar 44: "kan ej". Tre svar kunde inte kategoriseras, ett svar var tomt. Frågan var tänkt som en uppföljning på frågan innan, angivelse av hur ofta det hade hänt att man innan lektionen hade tänkt delta mer muntligt än vad det sedan blev på lektionen, men svaren visade att flera elever tolkat det som allmänna orsaker till inte att prata på spanska, t.ex. elevsvar 23 som angav "aldrig" på hur ofta man tänkt prata mer, och sedan ändå markerade en orsak (för blyg).

sin intervju att när eleven inte räcker upp handen, då är det för att hen verkligen inte kan svara, oftast för att de substantiv behövs saknas i ordförrådet, vilket typiskt händer vid början av ett arbetsområde. Att ”*höfta till*” med meningar utan att hänga upp sig på om det blir fel grammatik har denna elev inga problem med annars. En annan situation där eleven känner att det kan vara svårare är när läraren, typiskt vid början på en lektion, ställer lite blandade frågor som inte har med arbetsområdet att göra, då kan eleven känna att hen saknar ordförråd. Exempel på en sådan fråga är ”*När börjar vi?*” eller ”*Vet du vad det är?*”. Elevrespondent 43 och Elevrespondent 27 nämnde också denna typ av situation, men för dem upplevdes det som svårt, något som hindrar deras deltagande. Elevrespondent 8, å andra sidan, nämnde ett tillfälle med en vikarie som pratade mycket ”kring-snack” på spanska, som stimulerande för lusten att delta aktivt i undervisningen.

#### **4.2.2 Elevernas idéer för att öka målspåkstandet**

Sista frågan var en öppen fråga om vad som skulle kunna få eleven att prata mer spanska på lektionerna (fråga 19). En femtedel av eleverna svarade att de inte vet. Av de som skrev förslag hade de flesta att göra med synpunkter på innehållet i undervisningen: att göra det ”*lättare*”, ”*roligare*”, ”*intressantare*”, men även konkreta förslag som ”*läsa högt mer*” eller ”*prata i mindre grupper*” (20 svar totalt). Härnäst kom formuleringar kring att våga mer själv och inte vara blyg (13 svar). Andra återkommande teman i svaren var behov av bättre ordkunskap (11 svar) och att läraren ställer fler frågor (7 svar). Både i elevintervjuerna och i enkäterna uppmärksammades det att om fler pratade spanska, så skulle fler också våga.

- (22) Om alla pratade spanska och inte bara få, för då hade det känts mer naturligt. Att läraren sa till alla att prata spanska (Fråga 19, elevsvar 74)
- (23) Lära mig mer om fraser jag behöver just för att fråga i klassrummet. Som vad betyder detta ord osv. (Fråga 19, elevsvar 70)
- (24) Mer övningar att kommunicera med varandra. Lära oss nya saker osv. (Fråga 19, elevsvar 3)

Elevrespondent 25 nämnde även att om klassen gör en övning där alla på förhand förväntas säga något, t.ex. om alla ska läsa högt efter tur så är det lättare att överkomma sin nervositet. De intervjuade elever nämnde också att förberett talande som redovisningar inte var fullt lika nervöst att genomföra som att svara på vad de upplever som frågor utan sammanhang.

### **4.3 Sammanfattning av elevernas perspektiv**

Här inleds med att summera de resultat som kan svara på forskningsfråga 1, därefter svar på forskningsfråga 2 och analys av möjliga samband.

#### **4.3.1 Forskningsfråga 1**

Många elever såg konkreta syften med att lära sig spanska som att de vill åka till Spanien på semester och använda spanskan där, eller har planer på att arbeta i Spanien, eller

andra spanstalande länder. Vissa nämnde även att komma närmre spanstalande släkt. Generellt sade sig eleverna motiveras till att lära sig spanska av uppfattningen om att det är bra att kunna fler språk än engelska och mitt eget och av att spanska upplevs som ett språk de kan ha nytta av. Genomgående förväntade man sig att kunna interagera muntligt, t.ex. beställa mat eller annat. Att spanskan upplevdes som rolig och att få bra betyg nämndes bland det som motiverade eleverna mest. Det fanns dock de elever som inte såg något syfte med att lära sig spanska, exempelvis för att man inte hade några planer på att arbeta i Spanien, men även som ett mer generellt konstaterande. En dryg tredjedel av eleverna värderades ha tydliga Ideal L2-självbilder som främsta motivationsdrivkraft, och för nästan lika många verkade L2-inlärningserfarenheter mest betydande för motivationen. För resterande knappa 30 procenten bedömdes Ought-to L2-självbilderna mest betydande. Detta ska dock inte tolkas som att elevens motivation enbart bedöms hämtas från en av dessa källor, utan detta får betraktas som en indikator av vad eleven uttryckte som mest dominerande vid det tillfället.

### 4.3.2 Forskningsfråga 2

Eleverna tyckte generellt sett att de deltog aktivt på de flesta lektioner. Sammanhållet med observationerna verkade eleverna själva rapportera högre engagemang, och avsevärt mer målspråkstalande, än vad som kunde observeras<sup>22</sup>. Orsaker som kan förmodas hindra deltagandet generellt sett är att man upplever ämnet som svårt eller tycker det är tråkigt innehåll på lektionerna.

Elevernas tankar kring att delta muntligt visade på att även om de flesta tyckte det är viktigt att lära sig att *tala* spanska, och nästan alla ansåg det rimligt att tala spanska på lektionerna, så var det bara cirka en tredjedel som sade sig prata på spanska när det ges tillfälle. Något fler ansåg att de var bekväma med att läsa högt, vilket kan förklaras med att eleverna då inte själva behöver tänka på att bilda meningar och leta ord, och risken att säga något fel går ner. Cirka hälften av eleverna uttryckte att de skulle vilja prata mer. De vanligaste hindren för att vilja svara på frågor eller prata spanska överhuvudtaget var att man kände sig blyg, och ville inte riskera att göra fel inför gruppen, samt att man upplevde att man saknade ordförråd eller andra tvivel som hade med språkkompetensen att göra. Man kan summera dessa observationer med att många elever hade låg tilltro till sin muntliga språkförmåga. Att så pass stor andel elever aldrig eller bara någon enstaka gång innan en lektion hade tänkt prata mer spanska än vad de sedan gjorde kan vara en indikation på att eleverna inte tänker så mycket på spanskan utanför klassrummet eftersom att ämnet inte är så högt prioriterat, eller att de inte upplevde att det muntliga uttrycket prioriteras i undervisningen. De elever som svarade att det hade hänt, angav primärt som orsaker att läraren ställde för få frågor, att man kände sig blyg och att man inte trodde man skulle kunna säga det man ville.

---

<sup>22</sup> Man får dock ta i beaktning att endast två av de tre grupper observerades i samband med undersökningen. Förhållandevis fler kan alltså ha varit mer aktiva och målspråkstalande.

De intervjuade eleverna tog själva upp att de inte upplevde så stora hinder inför förberedda muntliga redovisningar på spanskan, utan det som upplevdes svårast var att svara på spontana frågor, även om dessa ibland kan synas enkla som att fråga efter klockan.

### 4.3.3 Möjliga samband

Utifrån teorin om att tilltro till den egna förmågan skulle främja beredvilligheten att prata på målspråket, skulle man kunna tänka sig att de elever som upplevde de hade lätt för sig och tyckte de förstår läraren också skulle kunna vara de som upplevde det som roligt att prata på spanska, och möjligen också gör det. Likaså skulle man kunna förvänta sig att de elever vars motivation främst kom från tydliga Ideal L2-självbilder också är de som i högre grad vill träna på att använda målspråket.

Svaren visade att de elever som främst fick sin motivation till att lära sig spanska från en Ideal L2 självbild sade sig vara mer positivt inställda till att prata spanska på lektionerna än alla elever som helhet betraktat. Dessa elever tyckte också i högre utsträckning att de hade lätt för sig och förstod läraren. I tabellen nedan visas procentandelarna som instämmer per grupp. Störst skillnad visade sig i andelen elever som skulle vilja prata mer spanska på lektionerna.

Tabell 2: Elevernas självvärderade kompetens och muntliga deltagande på målspråket: Andel elever med Ideal L2-självbild som motivationskälla jämfört med svaren från alla elever.

	Ideal L2 självbild (28)	Alla elever (77)
Instämmer (värde 3 el 4), fråga 7 och 8: <b>Har lätt för mig &amp; förstår när läraren pratar</b>	64 %	55 %
Instämmer (värde 3 el 4), fråga 9: <b>Bekväm med att läsa högt</b>	64 %	55 %
Instämmer (värde 3 el 4), fråga 10: <b>Tycker det är roligt att prata spanska på lektionerna</b>	57 %	52 %
Instämmer (värde 3 el 4), fråga 11: <b>Pratar alltid när det ges tillfälle</b>	43 %	32 %
Instämmer (värde 3 el 4), fråga 13: <b>Skulle vilja prata mer spanska på lektionerna</b>	75 %	53 %
Instämmer (värde 3 el 4), fråga 14: <b>Svarar gärna på lärarens frågor</b>	54 %	43 %

Att eleverna i gruppen ”Ideal L2” i högre utsträckning tyckte att de hade lätt för sig medförde dock inte att de också kände sig mer självsäkra inför att prata spanska i klassen: rädsla att säga fel inför kompisarna (54 %) och att vara blyg (46 %) motverkade deras villighet att svara på frågor och som förklaring till när eleverna hade pratat mindre på spanska än vad som man hade tänkt innan. Det största hindret för att svara på frågor inom denna gruppen var dock att inte kunna svaret eller saknade ord, 71 % angav detta som orsak. På tredjeplats över hinder för att svara på spanska kom att man inte ville

säga fel inför läraren (43 %). Utöver att vara blyg angav eleverna att de inte trodde sig kunna säga det de ville på rätt sätt (36 %) och att läraren ställde för få frågor (29 %). En något större andel inom ”Ideal L2”-gruppen angav att de pratade fler än fem meningar på spanska på en vanlig lektion (fråga 16), likaså för intervallet 1-5 meningar, medan att den stora skillnaden visades i att endast 1 elev angav ”ingenting” (9 elever totalt)<sup>23</sup>. Inom ”Ideal L2”-gruppen rapporterade en större andel elever att det hade hänt varje vecka eller varje lektion att de innan hade tänkt prata mer på spanska än vad det sedan blev (21 % mot 14 % i gruppen som helhet). Detta skulle kunna antyda att dessa elever i högre grad tänker på spanskan utanför klassrummet.

I jämförelse visade det sig att för de elever som sade sig prata mest spanska på lektionerna visade sig positiva upplevelser av undervisningen vara i princip lika drivande för motivationen som Ideal L2 självbildsfaktorer. När man undersöker vad de elever som både instämmer på att det är kul att prata spanska och att de utnyttjar de tillfällen som ges på lektionerna<sup>24</sup> anger som viktigast för deras motivation, dominerade affektiva och integrativa orsaker; som att man ”*gillar spanska otroligt mycket*” (elevsvar 28). I likhet med eleverna som helhet var det avsaknad uppmaningar av eller möjligheter som uppfattades som ett hinder för att prata, tillsammans med formuleringar kring att vara blyg. Förslag för att främja mer målspråkspratande inkluderade mindre grupper, att läraren gjorde mer för att alla skulle prata spanska, och önskan om att kunna fler ord för att kunna uttrycka sig.

Elevrespondent 8 illustrerar komplexiteten och det dynamiska i motivationssystemet. I enkätsvaren var eleven ett tydligt exempel på en elev som i sin språkinlärning motiveras av en utvecklad och tydlig Ideal L2-självbild. Elevens faktiska handlingar på lektionerna speglade dock inte någon motivation för att räcka upp handen eller på annat sätt vara benägen att prata spanska. Av intervjun framkom att upplevelsen av undervisningen (L2-inlärningserfarenhet) för stunden påverkade elevens motivation att delta i mycket högre grad än den mer långsiktiga idealiska L2-självbild; t.ex. om en specifik aktivitet upplevdes som kul, eller läraren kunde utmana med stimulerande interaktion, som vikarien gjorde med målspråkstalandet. I annat fall var det andra faktorer som påverkade handlandet; t.ex. önskan om att se en film. I början av sin spanskainlärning kände eleven sig mer utmanad av undervisningen och tyckte sig ha deltagit mer aktivt.

#### **4.4 Lärarnas perspektiv**

Utifrån de tre lärarintervjuer presenteras här lärarnas perspektiv och tankar kring utveckling av den muntliga språkförmågan hos eleverna. Denna del av resultaten avser att svara på forskningsfråga 3.

---

<sup>23</sup> 39 % jmf med 36 % angav fler än fem meningar, 54 % jmf med 49 % angav 1-5 meningar på spanska. Ett svar kunde ej kategoriseras.

<sup>24</sup> Svarevärden 3 och 4 på både fråga 10 och fråga 11, totalt sett 21 elever (27 % av alla elevsvar).



Med formuleringar som ”*den muntliga förmågan tycker jag är den viktigaste*” och ”*det är det viktigaste kommunikationsmedlet*” uttryckte två av lärarna att den muntliga språkförmågan var högt prioriterad i deras undervisning. Båda uttryckte på olika sätt att det också är en utmaning: på grund av att det är en stor grupp, och för att eleverna upplevdes som ”*lite rädda*” för att använda det språket. Den tredje läraren tyckte inte att de olika förmågorna kan, eller borde, prioriteras, men reflekterade att hen själv lägger vikt vid det skriftliga och menade på att den muntliga språkförmågan bygger på förståelsen av språkets uppbyggnad och ordförståelse – som byggs genom att arbeta med texter och skriva. I motsättning till Lärare Grön som menade att uppmuntran och utveckling av elevernas tro på sin muntliga språkförmåga var viktigare än att eleverna kunde grammatiken korrekt, prioriterade Lärare Vit att ordkunskapen och grammatiken ”sitter” innan eleverna förväntades kunna utveckla den muntliga språkförmågan.

När det gäller hur lärarna arbetade med att uppmuntra talande på spanska och att utveckla den muntliga språkförmågan, uttryckte både Lärare Grön och Lärare Röd en ambition om att alla elever måste få tillfälle och uppmuntras att säga något på spanska varje lektion. Båda uttryckte att det krävdes mycket tid att genomföra detta. Lärare Röd hade i praktiken inte genomfört detta konsekvent med den aktuella elevgruppen, som läraren började undervisa från årskurs 8. Lärare Vit hade inga sådana strategier. Lärare Röd observerade en tendens i sin undervisning till att muntliga aktiviteter var mer i fokus i årskurs 6-7, där det är innehållet i undervisningen upplevdes enklare, medan ”*det kommer så mycket med strukturer och grammatik*” i årskurs 8 som tar fokus. Läraren konstaterade vidare att det istället kanske borde bli mer muntligt innehåll, eller i alla fall behålla det muntliga i fokus. Lärare Grön menade att förväntningarna på hur mycket spanska eleverna pratar på lektionstid ökar i högre årskurserna, vilket Lärare Vit också gjorde, men från en uttalat väldigt låg användning av såväl muntliga övningar som klassrumsspråk och spontant målspråkspratande. Alla tre lärare nämnde muntliga dialogövningar i smågrupper som en aktivitet de använder i årskurs 8, även om det användes olika mycket. Lärare Grön fokuserade aktivt på spontan användning och klassrumsspråk i alla årskurserna, och nämnde som exempel på uppmuntring och hur stärka elevernas tilltro till att de kan prata spanska, att hen gärna samtalar några meningar på spanska utanför lektionerna om ”*vardagssituationer som händer här i korridorerna*”. Inövning av klassrumsfraser sågs, utöver att vara ett startskott för alla i årskurs 7, också som ett sätt att ge även de svagare eleverna möjlighet att använda ett fungerande målspråk, medan mer avancerade elever förväntades bilda fler egna meningar genom att t.ex. slå upp ord på datorn. Alla tre lärare menade på att eleverna generellt klarar av att leverera muntliga redovisningar och dialoger som inövats, men att *vardagsspråket* är den stora utmaningen att få eleverna att träna och utveckla.

Blyghet och osäkerhet på sin språkförmåga nämndes som hinder för elevernas målspråkstalande. Två av lärarna tog upp att eleverna ”*är rädda för att göra bort sig inför klassen*” och att i årskurs 8 upplever nog eleverna att ”*allt är skämmigt*”. Lärare Vit menade på att ”*vissa elever inspirerar – eller sätter skräck i de andra genom att vara så*

*duktiga*". Denna lärare ansåg att elevernas tilltro till sin språkförmåga kommer genom att visa dem "systematiken" i språket: när en av de duktigare eleverna sagt en lång mening så bryter de ner meningen tillsammans i klassen för att visa grundbetydningen i t.ex. böjda verb och på så sätt "bevisa" för eleverna att de visst kan. Lärare Röd nämnde också "verktyg" som kunskap om meningsuppbyggnad och glosor som sätt att skapa trygghet för eleverna, men upplevde att "de känner sig ändå inte säkra". Att läraren cirkulerar runt och lyssnar, ställer frågor och lyssnar på högläsning nämns som strategier för att uppmuntra målspråkstalande, där inte elevernas blyghet och osäkerhet ska hindra för mycket. Alla tre lärare använder också någon form av styrd, eller tilldelad, taltid. Lärarna Grön och Vit nämnde att de t.ex. ställer en fråga direkt till en elev, där svårighetsgraden är anpassad utifrån vad eleven förväntas klara av, medan Lärare Röd nämnde slumpval som ett sätt att få fler att vara aktiva på lektionerna.

Lärarna ansåg elevernas generella "självförtroende" och att ha "trygghet i sig själv" eller vara "pratig" som mest avgörande för att våga prata spanska, inte elevens kunskapsnivå. En lärare uttryckte att duktiga elever nog vågar mer generellt sett, att det hänger ihop med självförtroendet. En lärare tyckte dock att de elever som har lätt för sig i ämnet nog har det lite lättare med att prata också, men att det inte har någon effekt om eleven är blyg och inte känner trygghet i sig själv. Det uttrycktes också att vissa elever kunde visa mycket på skriftliga uppgifter, men att de inte hördes i klassrummet.

Alla tre lärare tog upp att kunskapsnivån i deras grupper varierade över hela kunskapskriterieskalan, vilket upplevdes som ett hinder för lärarnas eget målspråkstalande. Att eleverna förstår vad läraren vill förmedla prioriterades av alla tre lärare. För Lärare Vit betydde detta att prata relativt mer svenska än de två andra lärarna, enligt sin egen värdering, vilken bekräftas av observationen. Lärare Vit menade på att mer målspråkstalande skulle ha fått de svagaste eleverna att känna hopplöshet men reflekterade över att "jag pratade mer spanska som ny lärare, men... kanske saknade jag tålamodet...". Samma lärare uttryckte att det kändes svårt att "säga det jag vill" på ett ledigt eller naturligt sätt med eleverna, men uttryckte att det egna målspråkstalande nog skulle ökas när futurum-formen hade lärts ut till eleverna. Även Lärare Röd tog upp risken för att de svagare skulle ge upp vid ökat målspråkstalande från lärarens sida. Både Lärare Grön och Lärare Röd gav som exempel att de ber eleverna översätta instruktioner eller lektionens innehållspunkter som sagts eller skrivits på tavlan på spanska, som ett sätt att säkra att alla är med och har förstått. Det är min uppfattning utifrån intervjun och observationer att Lärare Vit inte använde denna typ av målspråkstalande i årskurs 8.

#### **4.4.1 Jämförande sammanställning med elevernas svar**

De tre lärarna hade olika uppfattningar om hur den muntliga språkförmågan bör prioriteras i undervisningen, och om hur den bäst utvecklas, och även olika strategier för hur eleverna uppmuntras till att prata på spanska. De hade också olika uppfattningar om hur mycket spanskan ska eller kan användas i undervisningen av dem själva. Klassrumsobservationerna bekräftade dessa skillnader, där det också konstaterades att de tre grup-

pernas generella beteende och engagemang skilde sig, från tyst och lugn till pratig och stökig. Särskilt Lärare Vit skilde ut sig på en central punkt för denna undersökning: genom att inte fokusera på utveckling av den muntliga språkförmågan med sitt uttalade fokus på kunskap om språkets struktur och regler över träning i användning av det talade språket. Det är därför lämpligt att undersöka om eleverna i Lärare Vits grupp uppvisade skillnader i t.ex. sin syn på målspråkstalandet eller hur mycket de tyckte sig tala på spanska på lektionerna<sup>25</sup>.

När det gällde vad eleverna tyckte var viktigast att lära sig, avvek inte eleverna i Lärare Vits grupp nämnvärt: 51 % av gruppen som helhet angav tala eller tala samt lyssna som det viktigaste att lära sig, motsvarande i Lärare Vits grupp var 52 %. Däremot visade resultaten en något lägre självvärderad förmåga och förståelse. Andelen som instämde med att vara bekväm med att läsa högt, och att det är kul att prata spanska, sjönk till strax under hälften av eleverna. Som det visas i tabellen under, angav en betydligt lägre andel elever att de skulle vilja prata mer spanska på lektionerna.

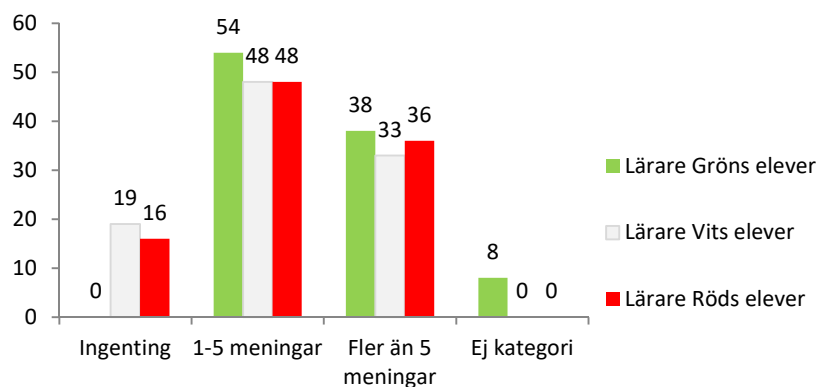
Tabell 3: Elevernas självvärderade förståelse och hållning till muntligt deltagande på lektionerna. Lärare Vits grupp jämfört med totalen: Procentdel elever som svarat ”instämmer”-värden 3 eller 4 på frågorna 7-13 i enkäten.

	7. Jag har lätt för mig/är bra på ämnet spanska	8. Jag förstår när läraren pratar på spanska	9. Jag är bekväm med att läsa högt på spanska	10. Jag tycker det är kul att prata på spanska på lektionerna	11. Jag pratar alltid spanska på lektionerna när det ges möjlighet	12. Jag tycker det är onödigt att prata spanska på lektionerna	13. Jag skulle vilja prata mer spanska på lektionerna
Totalen	64	62	55	52	32	6	53
Vits grupp	60	59	48	48	37	7	37

Ser man till andelen som svarat det högsta värdet (4) på fråga 7, är denna dock större än i de två övriga (37 % i Vits, 28 % i Röds och 25 % i Gröns grupp). Lärare Vit uttalade i intervjun att det fanns många ”*verkligen duktiga*” elever i gruppen, och denna bild verkar stämma med elevernas aktuella L2-självbild. Samma skillnad syntes inte i fråga 8, då andelen som svarat högsta värdet sjönk till 15 % (16 i Röds, 21 % i Gröns grupp). När det gäller andelen som svarat lägsta värdet på fråga 7 ligger Vits grupp i paritet med Röds (11 och 12 %), medan endast en elev i Gröns grupp svarat lägsta värdet (4 %). Fler elever i Vits grupp instämde på att de alltid tar tillfällen att prata spanska på lektionerna. Detta skulle kunna förklaras av att Lärare Vit förväntade sig mindre målspråkstalande och därför möjligen ger färre uppmaningar att prata – och ansträngningen att alltid vilja svara därför inte så stor. Även om Vits elever i lika hög grad som helheten av

<sup>25</sup> Eftersom enkäterna genomfördes vid olika tillfällen i de tre grupper, går det i viss utsträckning att para ihop enkätsvar med undervisningsgrupp. Viss osäkerhet finns dock mellan Grön och Röds grupp. Ett svar som inkommit vid en tid när ingen av grupperna gjorde enkäten organiserat har inte räknats med.

eleverna upplevde att det att tala, eller tala och lyssna, är det viktigaste att lära sig, visade gruppen på en betydligt lägre andel elever som skulle vilja prata mer spanska på lektionerna. Detta kan bero på att eleverna inte såg ett behov av att prata mer spanska på lektionerna då det inte var något deras lärare fokuserade på. Med detta i åtanke undersöktes om Lärare Vits grupp rapporterade betydligt färre som uppskattade sin talmängd till mer än fem meningar per lektion. Procentandelarna som svarat de olika mängdalternativen i varje grupp visas i figuren under.



Figur 2: Procentuell fördelning av elevernas uppskattning av hur mycket spanska de pratar på en vanlig lektion (fråga 16), indelade i de tre undervisningsgrupper under Lärare Grön, Lärare Vit och Lärare Röd<sup>26</sup>.

Lärare Vits grupp hade den minsta andelen elever som menar de pratar fler än fem meningar per lektion på spanska, men det är ingen dramatisk skillnad, likaså med de som ingenting pratar alls (procentskillnaden motsvarar en elev). Av figuren kan man även utläsa att inga elever alls i Lärare Gröns grupp angav att de ingenting pratade på en vanlig lektion. Lärare Grön var den av lärarna som i sin intervju nämnde flest strategier och arbetssätt som syftade till att öka elevernas målspråkstalande. Ingen strukturerad observation genomfördes i samband med denna undersökning av gruppen, men tidigare observationer bekräftar bilden av att målspråket användes mer utbrett i denna grupp.

Sammanfattningsvis ansåg lärarna det olika viktigt att prioritera utvecklingen av elevernas muntliga språkförmåga, där två menade på att denna förmåga är den viktigaste och hade en uttalat ambition om att alla elever skulle prata spanska under en lektion. Introduktion och allmänna frågor på spanska och hälsningsfraser vid start och slut nämndes som verktyg för att uppmuntra elevernas målspråkstalande. Klassrumsfraser användes av en av lärarna för att främja vardagsspråket. Lärarna var medvetna om elevernas osäkerhet, socialt och kunskapsmässigt, som man försökte överbygga på olika sätt, bland annat genom att be elever översätta instruktioner eller annat som läraren sagt på spanska, och ”cirkulera runt” för att kunna lyssna och samtala mer avskilt. Det upplevdes dock som svårt att hinna med att nå runt till alla elever på en lektion.

<sup>26</sup> ”Ej kategori” täcker totalt två svarande som skrivit egen text, se fotnot 19.

## 5 Diskussion

Syftet med denna undersökning var att undersöka vad som motiverar grundskoleelever att lära sig spanska, med fokus på träningen av den muntliga språkförmågan. Ämnet är relevant för språkundervisningen då den aktuella läroplanen för moderna språk i svenska grundskolan (Skolverket, 2015) har ett uttalat kommunikativt innehåll, med fokus på att kunna använda språket muntligt. Forskning visar att för att lära sig ett språk måste inläraren använda det under tiden det lärs – så att säga ”medvetet använda ett utvecklade språk” (MacIntyre & Legatto, 2011:149), vilket elever kan vara mer eller mindre benägna att vilja, eller våga, göra. Högstadiееlever har visats vara mindre benägna att vilja utsätta sig själva för just detta (Skolverket, 2013).

I senare språkinlärningsforskning betraktas motivation för ett visst handlande som en fortlöpande process av övervägande och val som påverkas av ett flertal faktorer, inom eleven och i omgivningen. Inom begreppet ’motivational self system’ rymms tre dimensioner som betraktas som potentiella källor för motivationen att lära sig språk: Ideal L2-självbilden, Ought-to L2-självbilden samt L2-inlärningserfarenheter. Den första rymmer inlärarens egna mål och föreställningar om ett framtida målspråkstalande ’jag’, den andra syftar till förväntningar och krav från omgivningen på inlärarens prestationer, medan den tredje syftar till upplevelsen av inlärningen i sig och erfarenheter av målspråkstalande (Dörnyei & Chan, 2013:438-439). Man kan betrakta handlingen att tala på målspråket som ett tillstånd som eleven kan vara mer eller mindre benägen att hamna i, och hålla sig kvar i, beroende på vilka motivationskällor som dominerar elevens motivation för språket i nuet, och hur omgivande system interagerar med eleven i en given situation eller tidsperiod (Hiver, 2015).

Som undersökningsmetod valdes en fallstudie av årskurs 8 elever och deras lärare på en svensk grundskola. Flera undersökningsinstrument användes för datainsamling: elevenkät, semistrukturerade intervjun med ett urval av elever samt alla lärare, och lektionsobservationer. Av 88 elever deltog 77 i undersökningen, och alla tre lärare deltog.

Resultaten visade att en liten majoritet av eleverna upplevde spanska som ett språk de kunde ha nytta av, t.ex. på resor och det fanns en förväntan att kunna interagera muntligt då, t.ex. beställa mat. Andra motiverande faktorer för att lära sig spanska var att spanska uppfattades som roligt samt betygen, i betydelsen att det skulle resultera i meritpoäng. Eleverna värderade att lära sig tala och tala/lyssna högt, dock var endast cirka hälften av eleverna positivt inställda till att prata spanska på lektionerna. De elever som hämtade sin motivation för språkinlärningen främst från Ideal L2-självbilder rapporterade något högre mängd talande per lektion än totalen och var något mer positivt inställda till att prata. Framförallt var det att tre fjärdelar instämde med påståendet om att man skulle vilja prata mer spanska som stod ut, vilket dock inte speglades i att man också använde alla tillfällen som gavs för detta. För de elever som sade sig prata mest spanska på lektionerna visade sig positiva upplevelser av L2 undervisning och -användning vara motiverande i lika hög grad som Ideal L2-självbildsfaktorer. Att individens motivationspro-

cess interagerar med omgivningen och att motivationskällorna varierar i betydelse beroende på omgivande faktorer illustrerades genom att själv starka internaliserade drivkrafter för att lära sig språket visades att inte nödvändigtvis vara betydande i beslutsögonblicket om att vilja delta i undervisningsaktiviteten.

En del av förklaringen till elevernas relativt försiktiga inställning till att tala spanska på lektionerna finns i elevernas sociala otrygghet i gruppen och deras osäkerhet på sin kunskap, upplevd eller verklig – två faktorer som även lärarna uppmärksammade som hinder för utveckling av den muntliga förmågan. Återhållsamheten kan dock också spegla att eleverna upplevde att lärarna inte prioriterade att tala på spanska, vilket faktiskt var ett medvetet val för en av lärarna. Elevernas förslag för att öka målspråkstalandet inkluderade formuleringar kring just lärarens förväntningar och om att skapa en miljö där det känns mer naturligt att prata spanska, när fler gör det. Värt att uppmärksammas är att i gruppen där läraren verkade lägga mest tid på att uppmuntra målspråkstalande med medvetna sätt, var det inga elever som rapporterade att de ingenting sa på spanska på en vanlig lektion. Resultaten pekar alltså på att lärarens fokus på att uppmuntra övandet av den muntliga språkförmågan påverkar elevernas faktiska målspråksanvändning.

Lärarna i undersökningen upplevde begränsningar för sitt eget målspråkstalande utifrån en upplevd tidsbrist, för att ”så mycket annat” måste hinnas med, samt att vissa elever är kunskapsmässigt svagare, eller att det upplevdes svårt att uttrycka det man ville, t.ex. utifrån att eleverna inte blivit presenterade för alla tempusformer än. Lärarnas attityder till sitt eget målspråkstalande är ett tema för vidare forskning; här vill jag dock uppmärksamma att dessa inte är ovanliga invändningar (Skolinspektionen, 2010; Crouse, 2012; Chambless, 2012), men att man kan ifrågasätta hur valida de är: Dels för att Skolinspektionen (2010) fann att en del lärare lägger för mycket fokus på språkets struktur och ställer högre krav på elevernas kunskap än vad som bedömningskriterierna fordrar (2010:20) – kanske försöker lärarna därmed hinna med mer än vad som krävs – och dels för att det har visats att mer målspråkstalande leder till högre resultat, också skriftligt (Skolverket, 2013). Det torde alltså vara värt tiden att som lärare arbeta för ”att göra sig förstådd” på målspråket hos eleverna – på samma sätt som syftet med undervisningen är att eleverna ska kunna göra sig förstådda (Skolverket, 2015:57). Det kan tyckas självklart, men om eleverna ska få möjlighet att öva sin muntliga språkförmåga måste målspråkstalandet få ta plats och tid i lektionerna, och det är läraren som kan ge det. Den som vill hämta inspiration till hur det spontana målspråkstalandet kan utvecklas även hos relativt sett nybörjare på högstadiet kan se Christie (2016).

Det kan vidare konstateras att för att eleverna ska vilja delta aktivt i undervisningen och vara beredvilliga att öva sin muntliga förmåga räcker det inte att eleven är positivt inställd till att lära sig språk eller till och med har en tydlig Ideal L2-självbild. Jag anser att L2-inlärningserfarenheten kan vara mer avgörande för elevens beredvillighet att prata spanska på lektionen än elevens möjliga föreställningar om sitt framtida målspråkstalande, som kanske upplevs som väldigt långt borta givet högstadieelevernas ålder.

Detta skulle kunna undersökas vidare, liksom huruvida tilltag som individuella kortsiktiga tala-mål som de Munezane (2015) rapporterade om kan anpassas till grundskoleelever som ett medel att skapa förutsättningar för positiva L2-inlärningserfarenheter.

Om man utgår från premissen att man måste träna sitt målspråkstalande mycket och frekvent, är det problematiskt att så pass stor del av eleverna kände sig osäkra inför kompisarna. Gruppstorleken upplevdes hämmande av två av lärarna och, framförallt, för elevernas trygghet. Att grupper om 30 elever upplevs hämmande noterades redan i Skolinspektionen (2010) och med fortsatt popularitet lär det finnas så stora undervisningsgrupper även framöver. Grupperna i undersökningen var blandade från olika hemklasser, och man kan argumentera att energi måste ägnas åt relationsbyggande inom språkklassen för att nå en mognadsfas där eleverna känner trygghet och lugn att fokusera på språkinläringen (Dahlkwist, 2012:136-140). Hur språklärare bäst hanterar gruppdynamiken är en relevant fråga att undersöka vidare för att främja målspråkstalandet hos eleverna. Att känna sig trygg i lärandemiljön borde främja viljan att våga använda sitt ännu "outvecklade språk".

## Referenser

- Agnevall, P. & Olsson, H.H. (2006) *Elevs attityder till moderna språk* (Lärarexamensarbete) Högskolan Kristianstad, Enheten för lärarutbildning. Hämtad från: <http://urn.kb.se.ludwig.lub.lu.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-4005>.
- Aguirre Alvarado, D. & Hansen, C. (2016) Stödstrukturer för språkutveckling Ett muntligt projekt i moderna språk. I *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan* artikel nummer 11/2016. Hämtad 11 november 2016 <http://www.skolporten.se/app/uploads/2016/05/undervisning-larande-11-2016.pdf>.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy The Exercise of Control* New York: W.H. Freeman and Company.
- Bernales, C. (2015) Towards a comprehensive concept of Willingness to Communicate: Learners' predicted and self-reported participation in the foreign language classroom. I *System* Volume 56, februari, s. 1–12. DOI: [dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.11.002](http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.11.002).
- Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder* Stockholm: Liber.
- Cardelús, E. (2015) *Motivationer, attityder och moderna språk: en studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk* Doktorsavhandling i språkdidaktik, Stockholms universitet. DIVA: diva2:886009.
- Chambless, K.S. (2012) Teachers' Oral Proficiency in the Target Language: Research on Its Role in Language Teaching and Learning. I *Foreign Language Annals*, Vol. 45, Iss. 1, s. S141-S162. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2012.01183.x.
- Christie, C. (2016) Speaking Spontaneously in the Modern Foreign Languages Classroom: Tools for Supporting Successful Target Language Conversation in *Language Learning Journal*, v44 n1 s74-89. Hämtad från: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.836751>.
- Crouse, D. (2012) How to stay in the target language. I *The Language Educator* Oktober. Hämtad 10 januari 2017: [https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE\\_pdf/TLE\\_Oct12\\_Article.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Oct12_Article.pdf).
- Dahlkwist, M. (2012) *Lärarens ledarskap – relationer och grupprocesser* Stockholm: Liber.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013) Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory styles and Imagery Capacity Across Two Target Languages. I *Language Learning* 63:3, September, s. 437-462. DOI: 10.1111/lang.12005.



- Gadea, M. (2013) *Att tala på målspråket i undervisningen i moderna språk* Uppsats på Stockholms universitet, institutionen för språkdidaktik. Hämtad från <http://urn.kb.se/ludwig.lub.lu.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-101176>.
- Henry, A. (2015) The dynamics of possible selves. Kapitel 9 i Dörnyei, Z, MacIntyre, P.D. & Henry, A. (red.) *Motivational Dynamics in Language Learning* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Henry, A. (2015b) The dynamics of L3 motivation: A longitudinal over-view/observation-based study. Kapitel 19 i Dörnyei, Z, MacIntyre, P.D. & Henry, A. (red.) *Motivational Dynamics in Language Learning* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Hiver, P. (2015) Attractor states. Kapitel 3 i Dörnyei, Z, MacIntyre, P.D. & Henry, A. (red.) *Motivational Dynamics in Language Learning* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D. (2015) Ten 'lessons' from complex dynamic systems theory. Kapitel 2 i Dörnyei, Z, MacIntyre, P.D. & Henry, A. (red.) *Motivational Dynamics in Language Learning* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P.D. (2007) Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. I *The Modern Language Journal*, 12/1/2007, Vol. 91, Issue 4, s. 564-576. Hämtad från: <http://stor.org.ludwig.lub.lu.se/stable/4626086>.
- MacIntyre, P.D. & Legatto, J.J. (2011) A Dynamic System Approach to Willingness to Communicate: Developing an Idiomatic Method to Capture Rapidly Changing Affect. I *Applied Linguistics* 32/2 s. 149-171 DOI: 10.1093/applin/amq037.
- Mercer, S. (2011) Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. I *System* Vol. 39 2011, s. 335-246. DOI: 10.10116/j.system.2011.07.006.
- Munezane, Y. (2015) Enhancing Willingness to Communicate: Relative Effects of Visualization and Goal Setting. I *The Modern Language Journal*, 99, 1, s. 175-191. DOI: 10.1111/modl.12193 .
- Nylander, E. (2016) *Listening to the voices from Swedish secondary school L3 classrooms* KPU-uppsats. Lunds universitet/Kristianstad Högskola. Utlämnad på KPU-kursplattformen vårtermin 2016.
- Rocher-Hahlin, C. (2014) *Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation? : Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois* (Licentiatavhandling) Lunds universitet, Språk- och litteraturstudier franska. Hämtad från: <http://lup.lub.lu.se/ludwig.lub.lu.se/record/4863310>.

- Skolinspektionen (2010) *Kvalitetsgranskning Rapport 2010:6 Moderna språk* Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Moderna-sprak/>.
- Skolverket (2013) *Att tala eller inte tala spanska* Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3186>.
- Skolverket (2015) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>.
- Stolz, J. (2009) Kodväxlig i språkklassrummet. Om förstaspråkets roll i språkundervisningen. Kapitel i Tornberg, U., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (red.) *Språkdiraktiska perspektiv* Stockholm: Liber.
- Tepfenhart, K. (2011) *Student Perceptions of Oral Participation in the Foreign Language Classroom* Studentarbete vid State University of New York, Oswego Department of Curriculum and Instruction. Hämtad 9 november, 2016 från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518852.pdf>.
- Tornberg, U. (2009) *Språkdiraktik* Malmö: Gleerups Utbildning.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.
- Waninge, F., de Bot, K. & Dörnyei, Z. (2014) Motivational Dynamics in Language Learning: Change Stability, and Context. I *The Modern Language Journal*, 98, 3. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2014.12118.x.
- Yoshida, R. (2013) Learners' self-concept and use of the target language in foreign language classrooms. I *System* Vol. 41, Issue 4, December, s.935-951. DOI: 10.1016/j.system.2013.09.003.
- Österberg, R (2008) *Motivation, aptitude and structural development. A study of linguistic performance in Swedish learners of Spanish L2*. [på spanska] Doktorsavhandling. Stockholm universitet, Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies. DIVA: diva2:199602.

## Bilagor

### 1. Elevenkät

Utseendet på formuläret som det visas här är utskriftsversionen från GoogleForms:

## Spanskan och du...

Hej! Här kommer först några frågor om din motivation för att lära dig spanska och därefter frågor kring att prata på spanska på lektionerna. Dina svar är helt anonyma. Stort tack för din medverkan! Hälsningar Tine

**\*Obligatorisk**

#### 1. Vad motiverar dig att lära dig spanska? \*

Du kan skriva till fler orsaker under Övrigt.

Markera alla som gäller.

- Att mina föräldrar säger att jag måste
- Att jag tycker det är bra att kunna fler språk än mitt eget och engelska
- Att mina föräldrar också pratar flera språk
- Att jag får bra betyg
- Att jag uppmuntras eller stöttas hemma
- Att det är roligt
- Att jag kan använda spanskan på semesterresor
- Att jag kanske vill studera eller arbeta i ett spanstalande land
- Att det är intressant på lektionerna
- Att det är ett bra klassrumsmiljö (arbetsro, kompisar)
- Övrigt: \_\_\_\_\_

#### 2. Vad gör dig mindre motiverat att lära dig spanska? \*

Skriv till fler orsaker under Övrigt.

Markera alla som gäller.

- Lektionerna (tråkigt innehåll)
- Lektionerna (för svårt innehåll)
- Lektionerna (stökigt i klassrummet)
- Lektionerna (för lätt innehåll)
- Att jag inte vet vad jag ska med spanskan till
- Att mina föräldrar inte tycker språk är viktigt
- Att ämnet är inte viktigt för mig (jämfört med andra skolämnen)
- Övrigt: \_\_\_\_\_

3. Vilka av punkterna ovan påverkar din motivation mest? \*

Rangordna de alternativ du valt från de två frågor ovan: Vilka påverkar din motivation för spanskan mest?

---

---

---

---

---

4. Vad tycker du är viktigast att lära sig på spanskan i skolan? \*

Markera alla som gäller.

- Skriva
- Läsa
- Tala
- Lyssna
- Övrigt: \_\_\_\_\_

5. Varför valde du spanska som ditt språkval? \*

Skriv kort den/de viktigaste orsaker till att du valde just spanskan:

---

---

---

---

---

## Lektionerna och att prata spanska

Läs påståenden under och ange hur pass det stämmer in på dig och dina åsikter.

6. Jag lyssnar på genomgångar och deltar aktivt i lektionens innehåll \*

Markera endast en oval.

- Varje lektion
- Någon lektion i veckan
- Mer sällan
- Övrigt: \_\_\_\_\_

7. Jag har lätt för mig/är bra på ämnet spanska \*

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	
Stämmer inte als	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Stämmer mycket väl

8. Jag förstår när läraren pratar på spanska \*

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	
Stämmer inte als	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Stämmer mycket väl

9. Jag är bekväm med att läsa högt på spanska (från boken, till exempel) \*

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	
Stämmer inte als	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Stämmer mycket väl

10. Jag tycker det är kul att prata på spanska på lektionerna \*

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	
Stämmer inte als	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Stämmer mycket väl

11. Jag pratar alltid spanska på lektionerna när det ges möjlighet \*

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	
Stämmer inte als	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Stämmer mycket väl

12. Jag tycker det är onödigt att prata spanska på lektionerna \*

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	
Stämmer inte als	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Stämmer mycket väl

13. Jag skulle vilja prata mer spanska på lektionerna \*

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	
Stämmer inte als	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Stämmer mycket väl

14. Jag svarar gärna på spanska på lärarens frågor \*

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	
Stämmer inte als	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Stämmer mycket väl

15. När jag väljer att inte svara eller prata på spanska är det för att... \*

Vad händer oftast? Lägg till andra orsaker under Övrigt.

Markera alla som gäller.

- Jag är rädd att säga fel, för att inte verka dum för kompisarna
- Jag är rädd att säga fel inför läraren
- Jag vill inte framstå som bättre än de andra
- Frågan (eller övningen) är för lätt
- Frågan (eller övningen) är för tråkig
- Jag inte vet svaret på frågan
- Jag inte kan de ord jag behöver för att svara
- Övrigt: \_\_\_\_\_

16. På en vanlig lektion säger jag... \*

Uppskatta vad som brukar vara normalt på de flesta lektioner. Specificera ditt svar eller lägg till annat under Övrigt.

Markera endast en oval.

- Ingenting på spanska
- En till fem meningar på spanska
- Fler än fem meningar på spanska
- Övrigt: \_\_\_\_\_

17. Det händer att jag innan lektionen hade tänkt prata mer på spanska än vad jag faktiskt gjorde... \*

Markera endast en oval.

- Aldrig
- Någon enstaka gång
- Varje vecka
- Varje lektion

18. När jag inte pratat spanska så mycket som jag hade tänkt, berodde det på att...

Markera alla som gäller.

- Läraren ställde inga eller för få frågor på spanska
- Ingen annan elev sa så mycket heller
- Jag trodde inte jag kunde säga det jag ville på rätt sätt
- Jag är för blyg
- Övrigt: \_\_\_\_\_

19. Slutligen, vad skulle kunna få dig att prata mer på spanska på lektionerna? \*

---

---

---

---

---

20. Stort tack för att du svarade på enkäten!

Om du skulle kunna tänka dig att eventuellt bli intervjuat av Tine om dessa frågeställningar, så fyll i ditt namn och mentorsgrupp här (om du skriver ditt namn är dina svar inte längre anonyma för Tine, men din lärare får fortfarande inte reda på dina svar).

---

## 2. Frågor, lärarintervju

1. Vad anser du allmänt om utvecklingen av elevernas muntliga förmåga, och hur prioriterat är det för dig?
2. Vilka strategier använder du för att uppmuntra elevernas tilltro till sin egen förmåga att prata på spanska?
  - a. Vad hos eleven upplever du som avgörande för om eleven kan/vågar använda spanska?
3. Hur gör du, eller tänker du, för att uppmuntra muntligt, relevant deltagande på spanska på lektionerna?
4. Vilka eventuella samband ser du mellan elevers målspråkstalande och aktivitet på lektionerna, och deras "fallenhet" för språkinlärning / spanska?
5. Hur väljer du själv att prata eller inte prata spanska?
6. AVSLUTA: fråga om något mer att tillägga som jag inte tänkt på att fråga.



### 3. Lektionsobservation, kategorier

1. Läraraktivitet – sv / - sp
  - a. Ställer fråga
  - b. Ger instruktioner / genomgång
  - c. Kritik/classroom management
  - d. Accepterar el. bygger på elevinlägg
  - e. Ger beröm el. uppmuntran
2. Elevaktiviteter
  - a. Räcker upp hand vid initiering
  - b. Räcker upp hand autonomt
  - c. Svarar på spanska
  - d. Svarar på svenska
  - e. Ställer fråga på spanska
  - f. Ställer fråga på svenska
  - g. Följer med i lektionen, passivt
  - h. Följer ej med / upptagen med annat