



Linköpings universitet

Lärarprogrammet

Tobias Klint

**Modersmålets betydelse i
främmandespråksundervisningen**

Examensarbete 15 hp

LIU-LÄR-L-A-14/99—SE

Handledare:

Helena Grönås

Institutionen för kultur och
kommunikation



Institutionen för kultur och kommunikation
581 83 LINKÖPING

Seminariedatum
4 juni 2014

Språk	Rapport typ	ISRN-nummer
Svenska/Swedish	Examensarbete avancerad nivå	LIU-LAR-L-A-14/99—SE

Titel: Modersmålets betydelse i främmandespråksundervisningen

Title: The Role of the Mother Tongue in Foreign Language Teaching

Författare: Tobias Klint

Sammanfattning

Syftet med denna konsumtionsuppsats är att undersöka modersmålets (förstaspråkets) roll i språkundervisningen, vilket främst syftar på främmandespråksundervisningen. Vidare syftar denna uppsats till att ge klarhet i elevers och lärares attityder till att använda modersmålet i undervisningen.

Behandlad forskning har visat att en användning av förstaspråket i språkundervisningen kan vara gynnsam för inläringen. Dock är det viktigt att denna användning inte sker på ett överdrivet sätt utan måttligt och metodiskt. En användning av förstaspråket har också visat sig ha gynnsamma effekter på inläringen i form av att bidra till skapandet av en god, trygg och ordningsam inlärningsmiljö. Att använda förstaspråk är främst gynnsamt på lägre färdighetsnivåer och i vissa fall är det till och med omöjligt att inte använda förstaspråket. Vidare är det främst rörande grammatik och vokabulär som förstaspråket kommer till nytta.

Gällande elevers och lärares attityder till förstaspråket i språkundervisningen menar en majoritet av elever såväl som lärare sig ha en positiv inställning till detta. Detta gäller även för elever och lärare på olika färdighetsnivåer även fast stödet för förstaspråket sjunker bland mer avancerade inlärare. Vidare bör tilläggas att undersökningarna som studerats kring elevers och lärares attityder främst har gjorts i länder där kunskaper i andraspråket (engelska) är svaga, vilket kan ha föranlett mer positiva attityder till användning av förstaspråket.

Nyckelord: L1, L2, monolingual/bilingual approach, foreign language teaching

Innehållsförteckning

1	INLEDNING.....	1
1.1	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
1.2	MATERIAL OCH METOD	2
1.2.1	<i>Material</i>	2
1.2.2	<i>Metod</i>	2
1.3	DEFINITION AV CENTRALA BEGREPP	3
1.4	DISPOSITION.....	5
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	6
2.1	SYNEN PÅ FÖRSTASPRÅKET VID SPRÅKINLÄRNING I ETT HISTORISKT PERSPEKTIV	6
2.1.1	<i>Behavioristisk inlärningssyn</i>	6
2.1.2	<i>Nativistisk inlärningssyn</i>	7
2.1.3	<i>Interimspråket</i>	7
2.1.4	<i>Processbarhetsteorin</i>	8
2.2	METODIK INOM SPRÅKUNDERVISNINGEN	8
2.2.1	<i>Traditionella metoder</i>	9
2.2.2	<i>Alternativa metoder</i>	10
2.2.3	<i>Current Communicative Methods</i>	11
2.3	STYRDOKUMENTENS RIKTLINJER OM ANVÄNDNING AV FÖRSTASPRÅKET I SPRÅKUNDERVISNINGEN..	12
3	RESULTAT	13
3.1	BETYDELSEN AV FÖRSTASPRÅKET FÖR SPRÅKINLÄRNINGEN	13
3.1.1	<i>Argument för en enspråkig undervisningssyn</i>	13
3.1.2	<i>Argument för en tvåspråkig undervisningssyn</i>	15
3.2	NÄR OCH HUR FÖRSTASPRÅKET SKA ANVÄNDAS I UNDERVISNINGEN FÖR ATT STÖDJA SPRÅKINLÄRNINGEN	18
3.2.1	<i>Användning av förstaspråket på olika nivåer</i>	19
3.2.2	<i>Användningen av förstaspråket vid klassrumsorganisation</i>	19
3.2.3	<i>Grammatikundervisning, ordinlärning och kommunikation</i>	20
3.3	ELEVERS OCH LÄRARES ATTITYDER TILL ATT INVOLVERA FÖRSTASPRÅKET I UNDERVISNINGEN	22
4	DISKUSSION.....	25
4.1	EFFEKTERNA AV ATT INKLUDERA FÖRSTASPRÅKET	25
4.2	ANVÄNDNING AV FÖRSTASPRÅKET UTIFRÅN ETT RÄTTVISEPERSPEKTIV.....	27
4.3	ATTITYDER TILL ANVÄNDNING AV FÖRSTASPRÅKET	28
4.4	VIDARE FORSKNING	28
	REFERENSLISTA	29

1 Inledning

Språket är, och har genom mänsklighetens historia varit, i centrum av människans liv. Det är bland annat med hjälp av språket som vi kan uttrycka våra tankar, känslor och vår vilja. Vår värld är mer globaliserad än någonsin tidigare och Cook (2008: 1) drar det till sin spets då hon påstår att enspråkiga personer idag är en utrotningshotad art. Med denna globalisering blir således också vårt behov av att lära oss nya språk större än någonsin tidigare.

Varför man lär sig ytterligare språk kan ha sin grund i att man av olika anledningar flyttat till ett annat land och där behöver lära sig ett nytt språk. Det kan vara så odramatiskt som att man helt enkelt väljer att bosätta sig i ett annat land, vilket inom exempelvis Europeiska Unionen är relativt enkelt idag. Att man flyttar kan också ha sin bakgrund i mer traumatiska anledningar som politisk oro, ekonomiska svårigheter eller krig. Oavsett anledning till varför man valt att flytta till ett annat land blir det av stor vikt att lära sig språket för att kunna leva ett så gott liv som möjligt både socialt och ekonomiskt.

Andra anledningar till varför man lär sig ytterligare språk kan vara mindre harmfulla och behöver inte vara kopplade till att man flyttar till ett annat land. Exempel på detta i Sverige är att man i grundskolan och gymnasiet läser fler språk än svenska. Här får ens språkkunskaper inte lika stor betydelse som då man immigrerar till ett annat land. Dock är sådana här språkkunskaper allt annat än betydelselösa. Att kunna fler språk kan vara en viktig del av ens karriärmöjligheter, att kunna tillgodose sig kultur från runt om i världen, eller helt enkelt prata med människor på utlandssemestern.

Oavsett varför man väljer att lära sig ytterligare ett språk påverkas inlärningshastigheten och inlärningsframgången av en kombination av sociala, psykologiska och biologiska faktorer (Abrahamsson 2009: 234). Men likväl har undervisningen en roll att spela för hur snabbt och hur väl ett språk tillägnas och det är denna aspekt jag i denna uppsats intresserar mig för. Då språkinläring är allt annat än ett okomplicerat projekt anser jag det vara av stor betydelse att undersöka hur denna process kan underlättas. Som blivande engelsklärare anser jag det vara av stort intresse att undersöka en mycket omstridd fråga, nämligen huruvida modersmålet kan underlätta främmandespråkinläringen.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilken roll förstaspråket har i främmandespråksundervisningen samt att undersöka elevers och lärares attityder till användning av förstaspråket i undervisningen.

Frågeställningar:

- Vad har användandet av förstaspråket för betydelse för främmandespråksinläringen?
- När och hur ska förstaspråket användas i undervisningen för att stödja språkinläringen?
- Vad är elevers och lärares attityder till att involvera förstaspråket i främmandespråksinläringen?

1.2 Material och metod

I följande avsnitt redovisas material och metod.

1.2.1 Material

Då detta är en konsumtionsuppsats består det material som utgör grunden för detta arbete av vetenskapliga artiklar, böcker, forskningsrapporter och avhandlingar. Således baseras resultatet av samtliga frågeställningar på verk av ovanstående slag.

Avgränsningar. Den språkundervisning som åsyftas i syftet gäller främst främmandespråksundervisning (för definition, se avsnitt 1.3). Således är också den forskning som behandlas mestadels inriktad på just främmandespråksundervisning men delvis också andraspråksundervisning. Vidare ämnas inte undersöka språkundervisningen på en särskild nivå eller bland elever i en viss ålder utan istället inkluderas forskning rörande olika stadier och sedan görs jämförelser mellan dessa. Vidare bör tilläggas att jag ämnar undersöka förstaspråkets plats i formell klassrumsundervisning. Avsikten är inte undervisning av några specifika språkliga aspekter så som exempelvis undervisning av vokabulär. Istället kommer jag försöka inkludera ett spektrum av olika språkliga aspekter och sedan föra en diskussion kring dessa.

1.2.2 Metod

Gällande de teoretiska utgångspunkterna rörande den allmänna synen på förstaspråkets roll vid språkinläringen har jag främst utgått från böckerna *Andraspråksinläring* av Niclas

Abrahamssons, utgiven 2009, och *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* av Kenneth Hyltenstam och Inger Lindberg, utgiven 2013. För forskning rörande syftet har jag sökt vetenskapliga artiklar, avhandlingar, böcker och forskningsrapporter via Linköpings universitets interna bibliotekskatalog och databaserna LIBRIS, ERIC, LLBA. I min sökning har jag tagit hänsyn till kollegial granskning (eng. peer review) och publiceringsår. Vidare har jag genom de verk jag funnit hittat än fler källor som varit användbara. De källor som återkommer i flertalet verk har ansetts som extra viktiga. Dock bör tilläggas att forskning kring förstaspråkets roll i främmandespråksundervisningen inte är ett särskilt stort forskningsfält vilket har medfört begränsningar i att endast inkludera nytutgiven forskning. Vidare bör tilläggas att svensk forskning rörande syftet är än mindre i omfång.

Följande sökord är i huvudsak de som använts vid sökning på ovannämnda databaser:

L1, L2, Second Language Acquisition, Transfer, The role of L1 in L2 learning, monolingual/bilingual approach in foreign language teaching

1.3 Definition av centrala begrepp

För att börja med att definiera *modersmål* är detta det språk som tillägnas först, därav även kallat *förstaspråk* (Abrahamsson 2009: 13). Vidare är ett *andraspråk* det språk som tillägnas efter det att ens förstaspråk utvecklas eller börjat utvecklas. Den främsta skillnaden mellan första- och andraspråk gäller således inte ens språkförmågor, alltså att det ena språket nödvändigtvis behöver vara starkare än det andra, utan helt enkelt ordningsföljden för när respektive språk lärts in. Hammarberg (2013: 67) skriver att förstaspråket utvecklas tidigt i småbarnsåren medan andraspråket lärns in efter denna period. Abrahamsson (2009: 13) belyser det faktum att förstaspråket inte nödvändigtvis alltid är det starkaste språket då han menar att framför allt barn i immigrationssammanhang ofta har sitt andraspråk som sitt starkaste språk.

Det bör vidare tilläggas att man kan ha fler än ett förstaspråk då man exempelvis har föräldrar eller andra vårdnadshavare som talar olika språk och dessa lärns in parallellt (Hammarberg 2013: 67). På samma sätt kan man ha flera andraspråk. Immigranter som kommer till Sverige och lär sig svenska kan och har ofta redan ett andraspråk med sig (Hammarberg 2013: 67–68). Här skulle man kunna tala om ett tredjespråk men då den kognitiva inläringen av ett andra- respektive tredjespråk är likartad nöjer jag mig med att definiera dem som andraspråk.

En distinktion mellan ett andraspråk och ett *främmandespråk* bör dock nämnas. Det som å ena sidan kännetecknar ett andraspråk är att det lärs in i den miljö där det används som det huvudsakliga kommunikationsspråket (Abrahamsson 2009: 14). Exempel på detta är då man lär sig tyska i Tyskland. Främmandespråksinläring å andra sidan innebär att man lär sig ett nytt språk i en miljö där det inte används som det huvudsakliga kommunikationsspråket. Att lära sig engelska, franska eller spanska i Sverige är således exempel på främmandespråksinläring. Det som främst skiljer främmandespråks- och andraspråksinläring är gällande syftet varför man lär sig språket. Ett andraspråk, till skillnad från ett främmandespråk, kan anses vara viktigt av den anledningen att det påverkar hur pass någon kan integreras i samhället där han eller hon bor. Abrahamsson (2009: 16) nämner också att ett andraspråk kan tillägnas både formellt (i klassrummet) och informellt (utanför klassrummet) då det är detta språk som huvudsakligen används i samhället. Även om ett främmandespråk inte används som det huvudsakliga kommunikationsspråket annat än i klassrummet kan man tänka sig att även detta språk kan tillägnas informellt via exempelvis TV, musik och litteratur (Abrahamsson 2009: 16).

Trots att det alltså råder en distinktion de båda språken emellan är det viktigt att understryka att både inläringen av ett andraspråk och ett främmandespråk uppvisar en liknande utvecklingsgång (Abrahamsson 2009: 193). Därav menar Hammarberg (2013: 28) att även ett främmandespråk kan inkluderas i den övergripande termen andraspråk. Även i de studier och verk jag haft tillgång till görs ingen nämnvärd skillnad på främmandespråk och andraspråk. Vidare menar Harmer (2007: 19) att det kan vara problematiskt att göra en distinktion mellan andraspråk och främmandespråk då exempelvis många inlärare av engelska som främmandespråk använder engelska på internet där det mycket väl kan vara det huvudsakliga kommunikationsspråket. I linje med detta menar Philipson (1992: 25) att engelskan till och med bör anses som ett andraspråk i de nordiska länderna då detta språk är en sådan viktig del av högre utbildning såväl som stora delar av yrkeslivet. I denna uppsats, utifrån ovanstående redogörelse, åtskiljs inte andraspråk från främmandespråk annat än när en sådan distinktion är nödvändig. Försättningsvis använder jag de vedertagna förkortningarna L1 (Language 1) för förstaspråk och L2 (Language 2) för andraspråk och därmed också främmandespråk. I de fall där jag specifikt åsyftar främmandespråk och inte andraspråk används inte förkortningen L2.

Slutligen skulle jag vilja ta upp två relevanta begrepp med hänsyn till syftet för denna uppsats, nämligen *inläring* och *tillägnande*. Det förra åsyftar ett explicit och medvetet anskaffande av

ett språk medan det senare avser ett mer naturligt och automatiserat anskaffande av ett språk (Abrahamsson 2009: 15–16). Då barn lär sig sitt L1 handlar det om ett tillägnande av språket men då en person lär sig sitt L2 talar man ofta om inläring. Jag kommer främst använda mig av termen inläring eftersom denna term föredras på svenska samt att min uppsats berör explicit inläring av språket.

En distinktion som bör lyftas fram är skillnaden mellan L1- och främmandespråksinläring. Butzkamm (2011: 380) nämner viktiga skillnader gällande anskaffandet av ett L1 respektive ett främmandespråk. Den första skillnaden gäller tiden. Clark (2009: 377) menar att barn i 3-årsåldern använder L1 upp till 70 timmar i veckan. Detta jämförs med vuxna främmandespråksinlärare som använder språket en knapp tiondel av detta. En ytterligare skillnad rör det faktum att inlärare som lär sig ett främmandespråk i ett formellt sammanhang vanligtvis måste samsas om en enda lärare med 15-30 andra elever (Butzkamm 2011: 380). Detta jämförs med en situation där ett barn som lär sig sitt L1 vanligtvis har en-till-en kommunikation med en förälder eller dylikt. Vidare nämner Butzkamm (2011: 380) att ett främmandespråk inte kan användas på ett naturligt sätt i vardagen vilket L1 kan. Slutligen belyses motivation som en skillnad i anskaffandet av ett L1- respektive ett främmandespråk. Butzkamm (2011: 380) menar att det ofta föreligger en större motivation att lära sig L1 då man inte har något annat språk att kommunicera på, vilket inte är fallet med främmandespråk. I ovanstående resonemang påvisas en skillnad mellan när det gäller specifikt främmandespråks- och L1-inläring, dock kan vissa ovannämnda punkter, exempelvis den formella inläringen, också appliceras på andraspråksinläring i strikt bemärkelse av termen.

1.4 Disposition

I uppsatsens första kapitel presenteras en inledande text där uppsatsens relevans framhålls. Vidare innefattas syfte och frågeställningar, material och metod samt definition av begrepp i detta kapitel. I efterföljande kapitel presenteras teoretiska utgångspunkter kring synen på L1:s inverkan på språkinläringen genom historien fram tills idag. I detta kapitel presenteras vidare hur synen på L1 har inverkat på språkundervisningsmetodiken samt presenteras en genomgång av vad styrdokument säger om L1:s plats i L2-undervisningen. I det tredje kapitlet utreds uppsatsens syfte genom att uppsatsens frågeställningar besvaras. Avslutningsvis förs en diskussion kring resultatet samt ges förslag till vidare forskning i det fjärde kapitlet.

2 Teoretiska utgångspunkter

I följande del presenteras en historisk tillbakablick kring synen på L1:s betydelse inom L2-forskningen samt hur detta påverkat språkundervisningens metodik. Även vad svenska styrdokument säger om L1:s plats i språkundervisningen presenteras.

2.1 Synen på förstaspråket vid språkinlärning i ett historiskt perspektiv

Då denna uppsats specifikt behandlar rollen av L1 vid språkundervisning anser jag det här vara nödvändigt att kort ge en historisk tillbakablick på hur synen på L1:s inverkan vid språkinlärning har förändrats från L2-forskningens början tills idag.

2.1.1 Behavioristisk inlärningssyn

Då forskningen kring L2-inlärning började ta fart i mitten av 1900-talet ansågs L1 vara den i särklass största orsaken till inlärares språkliga fel. Hammarberg (2013: 32) menar att denna insikt länge tagits för given i traditionell språkundervisning. Den allmänna teorin om inlärning som rådde vid denna tid var behaviorismen (Abrahamsson 2009: 30–31). Inom behaviorismen ansågs språkinlärning, tillsammans med all annan form av inlärning, vara etablering av nya vanor som tillägnas genom imitation, övning, belöning och bestraffning. En grundläggande tanke inom behaviorismen var att redan befintliga vanor har inverkan på anammandet av nya vanor. Här kommer således begreppen *positiv* och *negativ transfer* till användning. Positiv transfer, å ena sidan, infaller då redan inlärd vanor överensstämmer med de vanor som ska läras in. Negativ transfer, å andra sidan, är ett resultat av att de nya vanorna inte stämmer överens med de befintliga vanorna, vilket får till följd att inlärningen störs. Utifrån dessa tankar utvecklades kontrastiv analys som ett resultat av behovet av en mer effektiv språkundervisning (Hyltenstam 1979: 11). Denna analysmodell ansågs kunna förutse vilka svårigheter en inlärare skulle möta utifrån dennes L1, det vill säga att om de språkliga aspekterna i L2 liknade de i L1 ansågs de vara enkla att lära in medan de som skiljde sig ansågs vara svåra att lära in (Lado 1957: 59). Således var det här frågan om att kunna förutse positiv respektive negativ transfer. Hui (2010: 98) menar att man inom kontrastiv analys ansåg att negativ transfer oftare var förekommande än positiv transfer.

Inom den behavioristiska inlärningssynen ansågs således L1 ha en direkt avgörande påverkan på L2-inlärningen. Dock kom denna kontrastiva analysmetod att ifrågasättas utifrån en rad uppvisade problem. Hammarberg (2013: 34) skriver att då man med empiriska undersökningar började pröva denna metod visade det sig att de kontrastiva förutsägelserna

ofta var felaktiga. Abrahamsson (2009: 35) nämner att ett av de allvarligaste problemen med kontrastiv analys var att inlärare producerade fel som inte kunde härledas till en jämförelse mellan L1 och L2. Inlärare gjorde exempelvis fel där L1 och L2 uppvisar liknande strukturer, vilket torde generera positiv transfer. Ett ytterligare problem gällande kontrastiv analys var att inlärare inte nödvändigtvis uppvisade språkliga fel där dessa förväntades, det vill säga då språkliga strukturer i L1 respektive L2 skiljde sig åt. Bland de lingvister som förkastade kontrastiv analys var Dulay och Burt (1973: 249) som menade att få språkliga fel som en inlärare gör kan härledas ur L1.

2.1.2 Nativistisk inlärningssyn

Under 1960-talet var det inte bara kontrastiv analys som kom under stark kritik utan Chomsky (1959: 42) ifrågasatte hela den behavioristiska synen på språkinlärning då han menade att barn gjorde språkliga yttranden som de inte kan ha lärt sig genom imitation. Vidare menade Chomsky att barns inflöde av språk allena inte är tillräckligt för att de ska anamma något så komplext som ett språk. Utifrån ovanstående kritik kom den behavioristiska språkinlärningssynen såväl som kontrastiv analys att tappa sin ställning. I dess ställe framträdde en mer nativistisk syn på språkinlärning. Chomsky (1981: 34–38) menade att barn med hjälp av LAD (Language Acquisition Device), en medfödd språkinlärningsutrustning och UG (Universal Grammar), kunde tillägna sig språk med endast hjälp av lite inflöde. Här är det således inte den omgivande miljön som blir avgörande för språkinlärningen utan snarare den medfödda språkutrustningen. Huruvida UG var tillgänglig även vid L2-inlärning rådde det delade meningar om. Hammarberg (2013: 46–47) nämner olika perspektiv på rollen som UG ansågs kunna ha för L2-inlärningen. Ett sådant perspektiv var att barnet förlorade åtkomsten av UG då denne växte upp och måste då således förlita sig på andra kognitiva processer. Ett annat perspektiv var att UG fortsatte att fungera även i L2-inlärningen. Ytterligare ett perspektiv var att man kunde tänka sig att en kombination av vissa aspekter av L2-inlärning kunde tillskrivas UG medan andra aspekter inte kunde det. Hur det än ligger till är det uppenbart att L1, inom ett nativistiskt perspektiv på L2-inlärning, får en minimal betydelse, vilket är raka motsatsen mot vad det ansågs ha inom det behavioristiska inlärningsparadigmet.

2.1.3 Interimspråket

I samband med ifrågasättandet av behaviorismen och uppkomsten av en nativistisk syn på språkinlärning fick även språkforskningen ett uppsving. Hammarberg (2013: 27) menar vidare att L2-forskningen på allvar tog fart då teorin om *interimspråket* började undersökas i

slutet av 1960-talet. Interimspråket är en inlärares variant av L2 vid vilket specifikt tillfälle som helst. Hur detta interimspråk formas och ser ut beror enligt Selinker (1972: 216–217) på fem huvudsakliga processer, nämligen transfer från L1, transfer från undervisning, inlärningsstrategier, kommunikationsstrategier och övergeneralisering av L2-former. Här är således L1 åter på tapeten då transfer från L1 anses vara en av de processer som formar interimspråket. Även Abrahamsson (2009: 112) understryker att transfer endast är en av andra, minst lika viktiga, processer. Hammarberg (2013: 35) menar att L1:s påverkan på interimspråket hade en nedtonad betydelse till en början men kom mer i fokus under 1980-talet.

2.1.4 Processbarhetsteorin

Utifrån ett stort antal morfemstudier av inlärares interimspråk framkom att inlärningsgångar och utvecklingsstadier uppvisade likheter oavsett inlärnarnas L1 (Abrahamsson 2009: 60). Utifrån dessa fynd kom processbarhetsteorin att utvecklas för att förklara inlärares uppvisade inlärningsordningar (Håkansson 2004: 154). Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 15-16) är processbarhetsteorin inte knuten till ett visst språk utan har testats och visat sig giltig på flertalet klart skilda språk. Det som processbarhetsteorin framförallt betonar är den syntaktiska och den morfologiska utvecklingen av språket och att dessa följer en specifik ordning oavsett inlärares L1 (Abrahamsson 2009: 124). I enlighet med detta visade det sig i Norrby och Håkanssons (2007: 112) studie att invandrare som lär sig svenska som andraspråk i Sverige inte uppvisar skillnader vad gäller inlärningsgång gentemot vad universitetsstudenter som lär sig svenska som främmandespråk i Australien gör, detta trots deltagarnas olika L1. Dock kan transfer från L1 spela en betydligt större roll när det gäller uttal vilket exempelvis Källström (2012: 198) menar. Sammanfattningsvis påverkar inte L1 L2-inläringen på ett avgörande sätt även om det fortfarande är en av de processer som bygger upp inlärares interimspråk.

Ovan har jag gett en mycket översiktlig beskrivning av pendelrörelsen som L1 haft gällande L2-inläringen. Synen på vilken roll L1 har vid L2-inläring har givetvis också influerat synen på undervisningsmetodik, vilket jag kommer beskriva närmare nedan.

2.2 Metodik inom språkundervisningen

I följande redogörelse presenteras några huvudsakliga metoder när det gäller språkundervisning. Synen på användandet av inlärares L1 i undervisningen har under åren

genomgått regelbundna förändringar. Nazary (2008: 141) delar upp några av de främsta metoderna för undervisning av engelska som främmandespråk på följande sätt: *Traditionella Metoder* (eng. Traditional Methods), *Alternativa Metoder* (eng. Alternative Methods) och *Nutida Kommunikativa Metoder* (eng. Current Communicative Methods).

2.2.1 Traditionella metoder

Nedan presenteras några teorier som var framträdande under den moderna språkundervisningens första tid. Denna period sträcker sig från det att ”moderna” språk började undervisas under 1800-talet till behaviorismens storhetstid runt mitten av 1900-talet.

Grammar-Translation Method. Undervisning av nya språk är allt annat än en modern företeelse. Redan för 500 år sedan skedde systematisk undervisning av det dåvarande dominerande språket, latin (Richards & Rodgers 2001: 3). Under 1700-talet började även språk som franska, italienska och engelska undervisas i europeiska skolor. Sätten på vilket man gjorde detta var likt den dåvarande latinundervisningen. Som namnet Grammar-Translation antyder handlade det om översättningar (Harmer 2007: 63). Det rådde ytterst lite fokus på förmågor som att kunna tala eller lyssna, istället underströks vikten av att kunna läsa och skriva – och detta med en stor noggrannhet (Richards & Rodgers 2001: 5–6). Harmer (2007: 63) nämner översättning av lösryckta meningar från L1 till L2 och vice versa som ett av de huvudsakliga arbetssätten. Gällande L1:s roll var detta det dominerande språket i klassrummet och Richards och Rodgers (2001: 6) hävdar att det var med inlärares L1 som all undervisning bedrevs. Under 1800-talets andra hälft uppstod ett motstånd mot metoden utifrån dess uppenbara begränsningar att inte lära elever att tala språket.

Direct Method. Bland de faktorer som frammanade en ny syn på språkundervisning var 1800-talets européers behov av att inte bara kunna översätta L2 till L1 utan även att kunna använda L2 för att kommunicera muntligt (Richards & Rodgers 2001: 7). Utifrån intresset att utveckla undervisningsprinciper som efterliknande L1-inläringen utvecklades *den naturliga metoden* (eng. The Natural Method) som senare kom att kallas Direct Method. Grundtanken var att språkundervisning skulle ske utan översättning och utan användning av L1 i klassrummet då betydelser istället överfördes genom demonstrationer, visuella hjälpmedel och handlingar (Richards & Rodgers 2001: 10). Här fick således det enspråkiga tillvägagångssättet (eng. the monolingual approach), det vill säga att endast tala L2 i

klassrummet, sin början. Att endast använda L2 kom att bli en norm inom språkundervisning som fortfarande idag är relativt etablerad (Harmer 2007: 64).

Audio-Lingual Method. Liksom Direct Method var Audio-Lingual Method ett tillvägagångssätt med fokus på muntlig färdighet (Larsen-Freeman 2000: 35). Vidare nämner Larsen-Freeman att en skillnad mellan dessa metoder är att den tidigare hade fokus på inläring av vokabulär medan den senare hade fokus på att drilla meningsstrukturer i klassisk behavioristisk anda. Syftet med undervisningen var att skapa språkliga vanor genom oavbrutna upprepningar av L2-enliga yttranden (Harmer 2007: 64). Larsen-Freeman (2000: 35) menar att L1 ansågs vara ett hinder för att forma L2-enliga vanor och borde därför undvikas. Larsen-Freeman (2000: 35) återger ett exempel från ett Audio-Lingualistiskt klassrum i Mali och nämner bland annat att inte ett enda ord på inlärares L1 yttrades. Ett problem med Audio-Lingual Method var att de språkvanor som skapats i klassrummet inte kunde appliceras i kommunikativa situationer utanför klassrummet (Larsen-Freeman 2000: 53).

2.2.2 Alternativa metoder

Tiden från mitten av 1900-talet till 80-talet benämns ibland som *Eran av Metoder* (eng. Age of Methods). Mot slutet av denna tid uppkom några metoder som ofta grupperas tillsammans och som kommer att presenteras nedan. Dessa metoder nådde dock aldrig allmän acceptans inom språkundervisningen (Richards & Rodgers 2001: 711). Harmer (2007: 68) menar dock att olika aspekter av dessa metoder återfinns i undervisningssammanhang idag.

Silent Way. Fokus i Silent Way-metoden var att inlärare själva i så stor mån som möjligt skulle producera L2-yttranden medan läraren skulle ha en mer nedtonad roll (Richards & Rodgers 2001: 81). Caleb Gattegno, som är grundaren av denna metod, menade att lärande sker bäst då inlärare själva får upptäcka och skapa med språket istället för att blint upprepa vad läraren säger. Larsen-Freeman (2000: 67) menar att inlärares L1 mycket väl kan användas för att ge instruktioner eller för att förbättra uttal men även för att ge återkoppling, speciellt där L2-färdigheten är låg. Vidare kan läraren dra nytta av de L1-kunskaper som inlärare redan besitter vid L2-inläringen.

Suggestopaedia. Fokus för Suggestopaedia ligger på undervisningsmiljön och att inlärare ska uppleva en trygghet så att deras känslomässiga gard sänks (Harmer 2007: 68). Larsen-

Freeman (2000: 83) menar att inlärares L1 kort sagt kan användas närhelst det skulle behövas, exempelvis för att klargöra betydelse. Vidare är tanken att användandet av L1 gradvis ska minskas allt efter undervisningens gång. Celik (2008: 77) poängterar det faktum att användandet och inkluderandet av L1 kan skapa en avslappnad stämning, vilket inom denna metod är mycket viktigt.

Total Physical Response. Richards och Rodgers (2001: 73) nämner att Total Physical Response metod bygger på ihopkopplandet av uppmaningar och fysisk aktivitet. Grundtanken är att försöka imitera hur barn lär sig sitt L1. Harmer (2007: 68) menar att ett typiskt moment kan innefatta att inlärare ges en befallning på L2 om något de ska uträtta fysiskt, exempelvis 'ta upp triangeln från bordet och lägg den vid tavlan'. Inlärares L1 har en nedtonad roll i denna metod men kan användas för att förklara principerna som ligger till grund för metoden (Larsen-Freeman 2000: 115).

Community Language Learning. Gällande Community Language Learning betonas vikten av att se inlärare som hela individer med intellekt, känslor, fysiska reaktioner, instinktiva försvarsmekanismer samt en vilja att lära (Larsen-Freeman 2000: 81). Ett sätt att i början skapa trygghet för inlärare är att använda sig av L1 (Larsen-Freeman 2000: 101). Vidare kan L1 användas som en brygga för att göra det okända känt och L1 kan också användas vid tillfällen där inlärare behöver uttrycka sina känslor. Dock är tanken att i senare stadier av språkutvecklingen använda L1 mindre och mindre.

2.2.3 Current Communicative Methods

Med tidigare metoder låg fokus mestadels på att kunna kommunicera på L2 men under 1970-talet började man ifrågasätta om man gick tillväga på rätt sätt för att uppnå detta mål (Larsen-Freeman 2000: 121). Man menade att inlärare inte kunde använda det de lärt sig inom klassrummets väggar utanför klassrummet. Utifrån detta började mer kommunikativa metoder ta form under 1980-talet. Celik (2008: 77) skriver att dessa metoder till en början inte tillät användning av L1, dock etablerades en mer tillmötesgående syn på L1 efterhand.

Communicative Language Teaching. Fokus för denna metod ligger snarare på innehåll än form, dock är formen för den sakens skull inte oviktig men den är inte målet (Harmer 2007: 69). Om uppgifterna i klassrummet innefattar meningsfull kommunikation antas språkinläringen kunna ske automatiskt. Här är det således mycket viktigt med riklig

exponering av L2 och många tillfällen att också använda L2 på ett autentiskt sätt (Harmer 2007: 69). Larsen-Freeman (2000: 121) skriver att såväl lingvistisk som kommunikativ kompetens är viktigt. Hon menar att kommunikativ kompetens innefattar att veta när, hur, vad och till vem man ska kommunicera. Eftersom fokus ligger på både form och innehåll tillåts L1 ha en plats i denna undervisningsmetod (Larsen-Freeman 2000: 132). Dock uppmanas användandet av L2 i största möjliga mån och detta i alla olika göromål som sker i klassrummet.

Natural Approach. Denna metod började utvecklas i slutet av 1970-talet och har likheter med Direct Method som var dominerande under stora delar av 1800- och 1900-talet (Larsen-Freeman 2000: 107). Här anses L2-inläring bäst ske genom naturlig exponering av L2 och därav läggs inget nämnvärt fokus på exempelvis grammatik (Richards & Rodgers 2001: 190). Vidare menar Richards och Rodgers att ett stort fokus ligger på begripligt och meningsfullt inflöde. Krashen och Terrell (1983: 60) nämner att inlärare har en tendens att lätt falla tillbaka till L1 då de tvingas producera L2-uttranden för tidigt. Vidare bör L1 undvikas då undervisningen försöker återspegla hur L1-inläringen går till (Richards & Rodgers 2001: 178).

2.3 Styrdokumentens riktlinjer om användning av förstaspråket i språkundervisningen

Gällande engelska och moderna språk på gymnasiet står det uttryckligen i Läroplan för gymnasieskolan, Gy11 att undervisningen ska i "allt väsentligt" bedrivas på L2 (Skolverket 2011: 53). Vidare står det att inläringen kan ta stöd i olika hjälpmedel. När det gäller engelska på grundskolan står det inte uttryckligen i Läroplan för grundskolan, Lgr 11, att undervisningen ska bedrivas på engelska dock står det i likhet med Gy11 att elever "ska ges förutsättningar att kunna använda olika hjälpmedel för lärande, förståelse, skapande och kommunikation." (Skolverket 2011: 30). Det samma gäller för moderna språk på grundskolan.

Gällande ämnet svenska som andraspråk på grundskolan står det inget uttryckligen om användandet av L1. För ämnet på gymnasiet står det dock i Gy 11 att jämförelser ska göras med tidigare språkkunskaper (Skolverket 2011: 182). I kursplanen för svenska för invandrare står inget om användandet eller inkluderandet av L1 dock nämns att hjälpmedel kan användas för lärande (Skolverket 2012: 8). Gällande läs- och skrivinläring för analfabeter eller de med

annat alfabet än svenska står det mer uttryckligen att undervisningen kan ske på elevers L1 (Skolverket 2012: 9).

3 Resultat

Nedan presenteras resultat av min undersökning kopplat till respektive frågeställning.

3.1 Betydelsen av förstaspråket för språkinläringen

Frågan huruvida L1 bör användas i språkundervisningen är mycket omdiskuterad. Butzkamm (2003: 29) menar att L1:s roll i språkundervisningen är det mest omdiskuterade ämnet näst efter grammatikundervisningens roll. Vidare menar Kelleher (2013: 2037) och Hui (2010: 97) att L1 har varit en kontroversiell fråga gällande såväl undervisning som inläring under många år. Celik (2008: 75) benämner denna fråga som ett dilemma utan några givna svar.

Skolor i många länder rekommenderar en monolingvistisk syn på språkundervisning (Butzkamm 2003: 29, Celik 2008: 75). Enligt Tang (2002: 37) har dock en strikt syn på ett monolingvistiskt klassrum tappat mark de senaste årtionden. Många menar att det behövs en omprövning av L1:s roll i språkundervisningen då en tilltro på användandet av L1 fått ny luft under vingarna (Schweers 1999: 6, Halasa & Al-Manaseer 2012: 72). Hui (2010: 97) menar att trots årtionden av forskning råder det ännu inte konsensus i frågan. Det råder således en meningsskiljaktighet mellan å ena sidan en enspråkig syn (eng. monolingual approach), att endast L2 bör användas i språkundervisningen, och å andra sidan en tvåspråkig syn (eng. bilingual approach), att L2 såväl som L1 kan användas.

3.1.1 Argument för en enspråkig undervisningssyn

För att lära sig ett språk måste man på ett eller annat sätt möta det, därav ter det sig som en självklarhet att L2 måste användas i något mått (Mart 2013: 12). Vidare menar Cook (2001: 409) att det är helt klart positivt att i undervisning möta största möjliga mån av L2. Nation (2003: 1) tillägger att användningen av L2 bör maximeras varhelst det går. Dessa tankar är varken främjande eller kontroversiella inom någon undervisningssyn. Dock menar vissa att man helt uteslutande ska ha en enspråkig norm i klassrummet. Denna tanke grundar sig i den så kallade L2=L1 hypotesen, vilket påstår att L2-inläringen är identisk med L1-inläringen (Abrahamsson 2009: 44), vilket i sin tur får till följd att endast L2-input är nödvändigt för lärande.

Ett av de främsta argumenten för ett enspråkigt synsätt är barns L1-inläring. Cook (2001: 406), som själv inte stödjer en enspråkig syn, menar att den enda fullkomligt framgångsrika språkinlärningsmetoden används av just barn. De lär sig språk genom endast inflöde av målspråket och utan någon hjälp av något tidigare språk, därav menar man inom ett enspråkigt synsätt att språkundervisningen borde utformas på ett liknande sätt för att på bästa sätt gynna språkinläringen.

Inom ett enspråkigt perspektiv anses L1 kunna ha rent av negativa följder för språkinläringen. Harmer (2007: 134) menar att en nackdel med att tillåta L1 kan vara att exponeringen av L2 minskar, vilket i sin tur skulle vara negativt för språkinläringen. Nation (2003: 1) understryker vikten av att inlärare får möta rikligt med L2, i alla fall när det handlar om främmandespråk, då de kanske inte får möta detta utanför klassrummet. Vidare menar Dujmovic (2007: 92) att användandet av L1 kan göra elever bekväma och till och med beroende av L1, vilket får till följd att de inte försöker använda, ens den begränsade, språkförmågan de besitter. Halasa och Al-Manaseer (2012: 74) påpekar även att många som förespråkar en enspråkig syn på språkundervisning antar att L1 påverkar L2-inläringen på ett negativt sätt och bör därför undvikas. I likhet med detta nämner Cook (2001: 406) att behovet att separera L2 från L1 är kopplat till 1950-talets kontrastiva analys.

Ett ytterligare argument för att applicera en enspråkig syn är att visa att L2 är viktigt, vilket görs genom att det används regelbundet. Mart (2013: 12) menar att inlärare inte kommer att anse L2 som viktigt om L1 används parallellt. Dujmovic (2007: 93) tillägger att inlärare bör visas vikten av L2 genom dess regelbundna användning. Här handlar det således om en indirekt påverkan som L1 antas ha vid L2-inläringen.

Att inte inkludera L1 i språkundervisningen kan även vara grundat i andra anledningar än rent språkliga. Auerbach (1993: 12) menar att det kan finnas politiska anledningar till att en enspråkig syn framhålls. Problemen i USA under 1900-talets början ansågs bero på utländska influenser och av den anledningen implementerades en enspråkig undervisning (English-only), vilket ansågs skulle bidra till att åter "amerikanisera" USA och därigenom få bukt på många av problemen. Dujmovic (2007: 92) pekar även på att en enspråkig undervisningssyn kan ha en historisk koppling. Eftersom användningen av L1 var tätt kopplad till Grammar-Translation metoden (se kap. 2) förkastades även användningen av L1 då metoden förlorade trovärdighet under slutet av 1800-talet. Vidare nämner Horst, White och Bell (2010: 332)

även att Krashens (1985: 80) betoning av att endast begripligt inflöde är nödvändigt vid språkinläring historiskt har haft stort inflytande på utbildning av lärare.

3.1.2 Argument för en tvåspråkig undervisningssyn

Gällande gynnsam språkinläring menar Mirza, Mahmud och Jabbar (2012: 71) att en enspråkig undervisningssyn på senare tid förlorat mark. Bakgrunden till detta är framförallt kritik mot att ett L2 bäst lärs in likt ett L1. Cook (2001: 406) nämner bland annat att barn och äldres språkinläring skiljer sig åt då vuxna har mer utvecklade hjärnor med större korttidsminne och därav bör man inte anta att denna metod fungerar för äldre inlärare bara för den fungerar för barn. Vidare tillägger Macaro (2001: 534) att det i stort sätt är omöjligt att återskapa en L2-miljö som liknar en miljö där barn lärs sig sitt L1. Dujmovic (2007: 93) nämner vidare att ett undvikande av L1 rent utav kan vara kontra-produktivt för språkinläringen. Pachler och Field (2001: 85) menar också att undervisning på L2 inte nödvändigtvis leder till inläring av L2.

Rent allmänt kan användningen av L1 fungera som ett hjälpverktyg vid språkinläringen (Kim & Petraki 2009: 58). Gällande detta hävdar Butzkamm (2011: 380) att man bör ta tillvara på elevers redan inlärd språkkunskaper och använda dem som resurs. Således bör L1 föredragningsvis ses som en resurs snarare än något som till varje pris bör undvikas (Halasa & Al-Manaseer 2012: 73). Vidare nämner Butzkamm (2003: 29–30) till och med att elevers L1 är den största tillgången de har då de kommer till klassrummet och bör därför användas systematiskt. Butzkamm (2003: 31) tillägger även att då L1 inte kan förbjudas i inlärares huvuden bör man istället använda detta som ett verktyg för lärande. Utöver detta finns det inte någon tydlig forskning som visar att en enspråkig inlärmingsmiljö per automatik skulle medföra positiva effekter (Kelleher 2013: 2037). I kontrast till detta menar Nation (2003: 1) att forskning visar att L1 har en liten men viktig roll att spela vid L2-inläringen.

L1 bidrar till direkta positiva effekter för språkinläringen. L1 kan bidra till att olika aspekter av språkinläringen gynnas. I Halasa och Al-Manaseers (2012: 76–80) undersökning visade det sig att L1 kan bidra positivt till inläringen av grammatik. Undersökningen bestod av två grammatikprov gjorda av 50 universitets elever i Jordanien. Alla elever hade arabiska som L1. Undersökningen gällde användning av engelskans relativpronomen där eleverna förväntades skriva egna meningar med relativpronomen och sätta ihop färdiga satser med hjälp av relativa pronomen. Innan det första grammatikprovet fick samtliga elever en

genomgång på engelska gällande de grammatiska reglerna för hur relativa pronomen används. Totalt producerades 692 fel rörande elevernas användning av relativpronomen. Vid det andra grammatikprovet förklarades de grammatiska reglerna på arabiska samt gjordes jämförelser mellan arabiskan och engelskans av relativa pronomen. Totalt producerades 140 fel vid det andra testtillfället. Sammanfattningsvis producerade dessa arabiska inlärare fler målspråksenliga meningar efter det att de fått undervisning på L1.

Dujmovic (2007: 95–99) studerade attityder till L1 i främmandespråksklassrum vid ett universitet i Kroatien. Totalt deltog 100 förstaårsstudenter som alla hade kroatiska som L1 och studerade engelska på en medelnivå. 81 % av deltagarna menar att L1 hjälper dem att lära sig engelsk grammatik bättre. Vidare menar 70 % att L1 hjälper dem att förstå engelska vokabulär bättre.

Gällande L1:s betydelse för skriftlig produktion på engelska gjorde Kobayashi och Rinnerts (1992: 193–204) en undersökning på ett universitet i Japan. Totalt deltog 48 universitetsstudenter som var uppdelade i två grupper, låg färdighet och hög färdighet, baserat på intervjuer och ett standardiserat grammatiktest. Båda grupperna fick skriva två olika essäer vid olika tillfällen. Den ena essän skulle först skrivas på L1 (japanska) och sedan översättas till L2 (engelska) medan den andra essän skulle skrivas direkt på L2. Gällande syntaktisk komplexitet, stil och organisation var det gynnsamt för den gruppen med låg färdighet i engelska att först skriva essän på L1. Dock var det inte till någon större hjälp att först skriva essän på L1 för den andra gruppen med bättre kunskaper i engelska.

Hamin och Majid (2006: 6–11) påvisar liknande resultat som de ovan. Deras undersökning bestod av 60 högstadiееlever från Malaysia som alla läste engelska som L2. Samtliga elever hade tidigare fått låga betyg på det nationella provet i engelska. 30 elever bestod av en kontrollgrupp som i skrivprocessen inte fick använda L1 medan de övriga 30 fick använda sig av L1 i sin skrivproduktion. Skrivandet bestod av att generera idéer, skriva utkast och slutligen revidera texten och ämnet för essän var miljöföroreningar. Resultatet visade att undersökningsgruppen som fick använda sitt L1 genererade dubbelt så många idéer än kontrollgruppen. Vidare producerade undersökningsgruppen generellt bättre texter gällande organisation, innehåll, vokabulär än vad kontrollgruppen gjorde. Således ger detta vid handen att L1 kan gynna språkinläringen vid låga färdighetsnivåer.

L1 bidrar till att skapa ett positivt inlärningsklimat. Att använda sig av L1 i undervisningen kan också innebära indirekta positiva effekter på språkinläringen. Auerbach (1993: 19) nämner att användandet av L1 kan ge en känsla av trygghet, vilket kan reducera inre känslomässiga barriärer, vilket i sin tur gör att inlärare vågar ta risker och använda L2 mer i sin språkinläring. Även Dujmovic (2007: 95) menar att nya inlärare av L2 känner sig tryggare om de vet att de har möjlighet att fråga frågor på L1 och möjligtvis få förklaringar på L1. Vidare kan en klassrumsmiljö där endast L2 är tillåtet skapa en blygsamhet då det känns onaturligt att använda L2 i en kontext där alla pratar samma L1 (Dujmovic 2007: 94). Nation (2003: 2) pekar också på det faktum att en tvåspråkig undervisningssyn kan gynna blyga inlärare som känner att de inte behärskar L2 särskilt väl. Butzkamm (2011: 389) menar också att grammatik kan uppfattas som mindre skrämmande om parallella strukturer dras till L1. Som exempel nämner Butzkamm att substantiv kan till en början vara skrämmande för engelsktalande inlärare av kinesiska men då de får förklarat för sig att dessa fungerar på liknande sätt som engelskans oräknebara substantiv blir dessa kinesiska strukturer mindre skrämmande. Användandet av L1 kan även förhindra problembeteenden. Butzkamm (2003: 36) hävdar att lågpresterande pojkar ofta känner en frustration av att inte förstå det läraren försöker förmedla, vilket i sin tur kan leda till att problembeteenden utvecklas.

Att använda L1 kan ha ytterligare indirekt positiva effekter på språkinläringen. Celik (2008: 78) belyser det faktum att L1 spelar en viktig roll i etablerandet av elevers kulturella och sociala identitet och därav är det också viktigt att L1 respekteras. Nation (1990: 63) nämner att ett förbud mot L1 kan uppfattas som negativt, vilket kan få negativa psykologiska effekter. Exempel kan relationen mellan lärare och elev påverkas på ett negativt sätt (Mirza, Mahmud och Jabbar 2012: 72). Angående vikten av en bra relation mellan lärare och elever hävdar Schweers (1999: 9) att hans spansktalande elever blev mer angelägna att lära sig L2 (engelska) utifrån att deras relation fördjupades. Här är det dock viktigt att understryka att de båda språkens status och ställning i landet har stor betydelse huruvida ett exkluderande av L1 kan få dessa negativa effekter. Nation (2003: 7) understryker detta faktum genom att uppmana lärare att visa respekt för elevers L1 i de länder där L1 och L2 konkurrerar med varandra. Ett sätt att rent av avvärja negativa attityder till L2 är att välkomna L1, vilket kan få till följd att öppenheten för att lära sig L2 ökar (Schweers 1999: 13). Dock betonar Nation (2003: 7) det uppenbara att det är L2-lärarens jobb att lära ut L2, vilket får till följd att detta måste också vara det huvudsakliga undervisningsspråket.

L1 bidrar till effektiv undervisning. Att använda L1 kan också gynna språkinläringen genom att undervisningen blir effektivare. Auerbach (1993: 19) menar att användandet av L1 kan bidra till en snabbare process vid inläring av L2. Butzkamm (2003: 31) hävdar till och med att L1 är det redskap som snabbast, säkrast och mest precist hjälper till att få tillgång till ett L2. Cianflone (2009: 1) instämmer men uttrycker sig lite mer försiktigt då han menar att användandet av L1 kan spara in undervisningstid som kan användas till annat. Celik (2008: 78) nämner att det framförallt är på lägre färdighetsnivåer som användning av L1 kan spara tid. Gällande nybörjare påpekar Dujmovic (2007: 94) att L1 kan användas för komplicerade förklaringar och instruktioner så att tid istället finns över till att öva på L2.

Sammanfattningsvis kan L1 ha både en direkt och indirekt roll vid språkinläring. Mirza, Mahmud och Jabbar (2012: 73) menar dock att L1 inte är det ultimata redskapet för L2-inläringen även om det är ett redskap. I samklang med detta nämner Cook (2001: 410) att även om maximal exponering av L2 är viktigt för språkinläring förnekar detta inte att L1 också har en roll att spela. Tang (2002: 41) sammanfattar debatten huruvida L1 har en plats i språkundervisningen genom att påstå att en välgenomtänkt användning av L1 inte behöver minska elevers exponering av L2 utan istället kan bistå språkinlärningsprocessen. I likhet med detta menar Levine (2003: 356) att L1 tycks tjäna sina syften tillsammans med L2 vid språkinläringen. Avslutningsvis menar Hamin och Majid (2006: 11) att den aktuella frågan vi bör ställa oss är snarare *när*, och inte om, L1 bör användas.

3.2 När och hur förstaspråket ska användas i undervisningen för att stödja språkinläringen

Gällande L1:s plats i språkundervisningen har tilltron på dess relevans ökat (Mart 2013: 9). Dock understryker Halasa och Al-Manaseer (2012: 72) att det trots detta råder meningsskiljaktigheter rörande hur mycket L1 som bör användas. Detta är en viktig fråga att ställa då många menar att en överanvändning av L1 istället kan få negativa konsekvenser för språkinläringen, exempelvis ett ogynnsamt beroende av L1 (Mirza, Mahmud & Jabbar 2012: 73). En annan fara med en överanvändning av L1 är, som nämnt tidigare, att för mycket L1 hindrar exponeringen av L2 (Harmer 2007: 134). Dock menar Butzkamm (2003: 32) att L1 inte tar fokus från L2 om det används på rätt sätt. Nazary (2008: 137) listar en rad faktorer som bör tas hänsyn till i planeringen av hur och när L1 ska användas. Som exempel nämns: inlärares L1, ålder, språknivå, antal inlärare i klassen och skolpolicy gällande L1 i språkundervisningen. Vidare menar Harmer (2007: 89) att det också kan bero på inlärares

individuella inlärningsstil huruvida L1 bäst används. Mart (2013: 10) menar i likhet med detta att L1 bör användas då det behövs och här kan inlärare ha olika behov. Med detta i åtanke kommer följande redogörelse inte vara tillämpbar för alla inlärare.

3.2.1 Användning av förstaspråket på olika nivåer

En uppfattning är att den nivån inlärare befinner sig på är avgörande huruvida L1 bör användas eller inte (Hui 2010: 102). Kelleher (2013: 2041) drar slutsatsen att L1 med fördel kan användas i tidiga stadier av L2-inläringen då det inte minst kan ge uppmuntran och motivation till inlärare. Även Butzkamm (2011: 390) menar att nybörjare såväl som genomsnittliga inlärare med fördel kan få hjälp av L1. Mirza, Mahmud och Jabbar (2012: 72) påstår till och med att det kan vara omöjligt att inte använda L1 där inlärare befinner sig på en allt för låg språknivå. Dock hävdar Butzkamm (2011: 390) att inlärare på högre nivåer bör hålla tillgodo med L2. Kelleher (2013: 2041) menar i likhet med detta att då inlärare blir mer säkra såväl som avslappnade i sin L2-användning behöver de inte förlita sig på L1 i samma grad som då de befinner sig på nybörjarnivå. Auerbach (1993: 20–21) hävdar dock att L1 med fördel kan användas i skrivprocesser även på mer avancerade nivåer. Gällande mer avancerade nivåer påpekar Dujmovic (2007: 94) att L1 kan användas för att spara tid genom att exempelvis användas till att förklara abstrakta vokabulär. På en lägre nivå framhåller Dujmovic att L1 kan komma till användning vid instruktioner eller för utvärdering av ett moment. För att L1 med fördel ska kunna användas som ett kognitivt och pedagogiskt redskap anser Butzkamm (2003: 31) att inlärarna bör vara sju år och uppåt så att L1 har fått fasta rötter. Dujmovic (2007: 94) förespråkar en gradvis minskning av användandet av L1 allteftersom deras språkförmåga förbättras. Butzkamm (2003: 36) liknar detta med Storbritannien då de bytte valutasystem: från det att priset på båda valutorna visats försvann det gamla systemet mer och mer allteftersom den nya valutan blev förståelig för folket.

3.2.2 Användningen av förstaspråket vid klassrumsorganisation

Gällande momenten där L1 kan fungera stödjande bör de, enligt Halasa och Al-Manaseer (2012: 75), beröra området kring klassrumsorganisation, vilket Nation (2003: 2) definierar som att exempelvis ge instruktioner, kontrollera beteenden och förklara aktiviteter. Elever måste veta vad de förväntas göra, vilket kan kommuniceras via L1 (Halasa & Al-Manaseer 2012: 75). Dock menar Nation (2003: 2) att klassrumsorganiseringen med fördel kan skötas på L2, speciellt om inlärarna har begränsad L2-input utanför klassrummet. Butzkamm (2003:

32) som är positivt inställd till L1-användning i klassrummet menar även han att klassrumsorganiseringen bör behandlas på L2.

L1 kan även användas för att upprätthålla disciplin (Halasa & Al-Manaseer 2012: 75). Gällande specifikt tillrättavisande av problembeteenden menar Celik (2008: 78) att L2 har mindre effekt än L1. Beers Fägersten (2012: 92) gjorde en studie av språkanvändning i främmandespråksundervisning på en högstadieskola i Stockholm. Ett av de områden där läraren vid upprepade tillfällen använde L1 (svenska) var gällande disciplinande syften, exempelvis tillsägelse av pratiga elever. Även Mattioli (2004: 22) och Macaro (2001: 539) menar att reprimander med fördel kan göras på L1. Cook (2001: 415) nämner att L1 ofta är behövligt för att bringa tillsägelser på specifikt lägre nivåer. Likaså understryker Halasa och Al-Manaseer (2012: 75) samt Cook (2001: 412) att L1 även kan användas för att berömma elever.

Att använda L1 kan också gynna språkinläring i form av stöd och motivation. Ett exempel på detta är att L1 kan hjälpa elever vidare då uppgifterna på L2 går över inlärnarnas kapacitet (Nation 2003: 3). Likaså hävdar Brown (2001: 180) att L1 har en funktion då inlärnarna känner att uppgiften är för svår eller oklar men även i situationer där de känner sig omotiverade. Vidare kan L1 användas för att skapa en trygg atmosfär och fungera stödjande då elever blir distraherade (Schweers 1999: 7, Cook 2001: 412). En annan viktig funktion som L1 har är att kontrollera om inlärnarna uppfattat L2 korrekt eller ej, vilket sker väldigt smidigt och säkert på L1 (Celik 2008: 78, Halasa och Al-Manaseer 2012: 75). Utöver detta kan L1 användas för att förklara språkiga fel samt för att göra sammanfattningar av L2-kommunikation (Piasecka 1988: 98–99, Cook 2001: 412).

3.2.3 Grammatikundervisning, ordinläring och kommunikation

Grammatik är ett område där många anser att L1 kan användas. Bolander (2005: 28) menar att grammatik och kommunikation hör tätt samman och att budskapet någon förmedlar påverkas av den grammatiska formen. Således blir grammatik inte en oviktig del inom en kommunikativ syn på lärande. Ellis (2006: 102) menar vidare att grammatik bör undervisas där de språkliga färdigheterna inte är på en nybörjarnivå. Gällande L1:s roll i grammatikundervisningen menar Mirza, Mahmud och Jabbar (2012: 73) att det kan vara ett användbart verktyg som underlättar inläringen. Också Atkinson (1987: 241), Piasecka (1988: 98) och Mattioli (2004: 22) nämner att grammatikundervisningen är ett tillfälle där

användning av L1 kan vara befogad. Cook (2001: 414) tillägger att L2 bör användas som utgångsläge men att L1 kan bistå undervisningens effektivitet. Kelleher (2013: 2038), å sin sida, menar att om L1 ska ha en roll i klassrummet är det bland annat när det gäller undervisning av komplex grammatik. Celik (2008: 78) menar att komplex grammatik kan skapa missförstånd, vilket L1 kan hjälpa till att reda ut. Vidare menar Schweers (1999: 9), när det gäller viktiga koncept, att det är av större betydelse att elever förstår dem än att de förklaras på L2. Celik (2008: 78) hävdar att det ibland är mycket effektivare att förklara ett komplext koncept på L1 än att göra detta på L2.

Ordförråd är ett annat område där L1 kan ha en positiv roll för språkinläringen och ett stort ordförråd är viktigt för att kunna tolka, förstå och uttrycka sig (Hyltenstam & Lindberg 2004: 16). Ranalli (2009: 162) påpekar att vikten av ordinläring har fått ett uppsving efter att under en tid förbisetts i undervisningen. Exempelvis skulle L1 kunna användas då exempelvis inte synonymer räcker till för att förklara ett visst ord (Halasa & Al-Manaseer 2012: 75). Även Mattioli (2004: 22) såväl som Kelleher (2013: 2038) menar att förklaring av vokabulär är en funktion som L1 kan fylla. Ramachandran och Rahim (2004: 164–175) undersökte inläringseffekt rörande engelska vokabulär hos 60 inlärare i 16 års ålder från Malaysia under 4 veckor. Halva gruppen fick undervisning om vokabulären med hjälp av förklaringar på L1 medan den andra gruppen använde andra metoder. I slutet på varje vecka testades eleverna och resultatet för samtliga test visar att gruppen som fått hjälp av L1 vid inläring av vokabulären också mindes dessa bättre. Detta ger vid handen att L1 kan fungera som ett redskap för att effektivt lära sig vokabulär. Även Dujmovic (2007: 94) anser att L1 kan vara ett sätt på vilket mycket tid kan sparas vid inläring av ny vokabulär. Gällande kognitiv processning nämner Cook (1997: 286) att inlärare är mindre effektiva att tillägna sig information på L2 än på L1.

Sali (2014: 310–316) gjorde en studie med tre engelsklärare, som alla hade turkiska som L1, på en högstadieskola i Bursa, Turkiet. Genom inspelade observationer och intervjuer visade det sig att lärarna använde L1 främst för att förklara olika aspekter av engelskan. 20 % av all L1 interaktion gällde således grammatiska aspekter av engelskan. I intervjuer med lärarna menade samtliga av dem att L1 används mest för att förklara grammatik eller vokabulär. En av lärarna uttrycker också att L1 kan hjälpa till att öka kommunicerandet i klassrummet.

I en mer kommunikativ kontext kan man tänka sig att L1 kan användas som en form av scaffolding. Butzkamm (2003) menar att L1 exempelvis kan göra det möjligt för inlärare att läsa texter på en svårighetsgrad som de, utan stödet från L1, hade betraktat som avskräckande. Cook (2001: 418) nämner också att scaffolding med hjälp av L1 är en process som kan bistå inlärare att påbörja och upprätthålla verbal interaktion med varandra. Anton och Dicamilla (1999: 237) påvisar i sin studie av kollaborativa samtal att scaffolding med hjälp av L1 hjälper L2-inläringen att ske. För att reparera brusten kommunikation kommer L1 ofta till pass. I en nordisk studie utförd av Lehti-Eklund (2012: 136–148) studerades 17 finska inlärare av svenska genom observationer. Det visade sig att eleverna främst använde sig av L1 när de var i behov av att reparera just brusten kommunikation.

Ovanstående resonemang handlar således om språkväxling där en övergång till L1 i vissa sammanhang kan bistå språkinläringen. Butzkamm (2003: 36) understryker att L1 bör användas selektivt och på ett förnuftigt sätt och inte för att läraren saknar tillräckliga kunskaper i L2. I likhet med detta framhåller Kelleher (2013: 2037–2038) att för att L1 ska få en positiv effekt på inläringen måste dess användning vara sparsam och genomtänkt.

Sammanfattningsvis framstår användningen av L1 som relevant framförallt på lägre nivåer av språkinläringen. Dock menar vissa att L1 kan komma till användning även på mer avancerade nivåer. L1 kan användas inom sådant som rör klassrumsorganisation men också i mer direkt undervisning.

3.3 Elevers och lärares attityder till att involvera förstaspråket i undervisningen

Som tidigare nämnts har en mer och mer tillåtande syn på L1 etablerats inom undervisningen för främmandespråk under de senaste årtionden. I följande redogörelse kommer forskning presenteras rörande lärares och elevers attityder till att involvera L1 i språkundervisningen att presenteras.

Både elever och lärare anser att L1 kan användas på ett lämpligt sätt och att det gynnar språkinläringen. Mirza, Mahmud och Jabbar (2012: 73–76) gjorde en studie med elever och lärare i Bangladesh. Totalt deltog 60 universitets elever och 20 lärare. Samtliga deltagare hade bengali som L1 och eleverna befann sig på en nybörjarnivå i engelska. För insamlandet av data användes observationer, intervjuer och frågeformulär. Endast en av eleverna anser att L1

aldrig bör användas av läraren medan 90 % menar att L1 kan användas stundvis. Vidare menar ungefär 70 % att användandet av L1 assisterar inläringen av L2 på ett betydande sätt. Eleverna anser att L1 främst bör användas vid genomgång av komplex grammatik, inläring av nya ord, och vid instruktioner. Observationer visade att L1 främst används vid specifikt grammatikundervisning, vokabulär och instruktioner. Vidare anser lärarna att andelen L1 som bör användas beror på elevers kunskapsnivå. Sammanfattningsvis råder det här ett tydligt elev- och lärarstöd för att läraren ska använda sig av L1 stundvis då detta anses kunna gynna språkinläringen. Vidare är det framförallt vid undervisning av grammatik, vokabulär och instruktioner som L1 bör vara ett redskap.

Liknande resultat som ovan framkom i en studie av Tang (2002: 38–41). Här studerades 20 lärare och 100 elever på ett universitet i Peking. Elevernas engelska befann sig på en medelnivå. Både observationer, intervjuer och frågeformulär användes vid datainsamlingen. Resultatet visar att 72 % av lärarna anser att L1 bör användas i språkundervisningen. 95 % av eleverna anser att L1 bör användas stundvis medan endast tre elever ansåg att det inte bör användas alls. Gällande vilka moment L1 bör användas för nämner ungefär 70 % av eleverna och ungefär 40 % av lärarna grammatikförklaringar eller vid förklaringar av nya ord. Gällande svåra koncept menar 48 % av eleverna och 44 % av lärarna att L1 kan användas. Endast sju av samtliga deltagare tycker att L1 bör användas vid instruktioner. Vidare menar var femte elev att L1 hjälper dem i sin språkinläring på ett betydande sätt och var fjärde lärare menar att L1 påtagligt bistår L2-förståelse. Även denna studie ger vid handen att både elever och lärare anser att L1 har en plats i språkundervisningen då det råder ett stort stöd bland lärare och elever att L1 på något sätt inkluderas. Generellt är stödet för en L1-användning större hos eleverna än lärarna. Vidare är det främst inom grammatik- och vokabulärundervisning som L1 har en plats. Endast en liten del av deltagarna menar att L1 bör användas vid instruktioner.

Nazary (2008: 145–147) studerade endast elever vid ett universitet i Tehran. Eleverna läste engelska som främmandespråk och hade olika inriktningar i sina övriga studier. Totalt deltog 22 elever på en låg nivå, 30 elever på medelnivå och 33 elever ansågs vara avancerade. 22 % på låg nivå, 16 % på medelnivå och 21 % på avancerad nivå anser att läraren ska använda L1 i undervisningen. Gällande specifikt grammatik menar 40 % på låg nivå, 26 % på medelnivå och 39 % på avancerad nivå att L1 ska användas. Gällande ordinläring menar endast en elev (3 %) på medelnivå att L1 bör användas medan 18 % på låg nivå och 21 % på avancerad nivå

anser detta. Gällande instruktioner menar 31 % på låg nivå, 13 % på medelnivå och 27 % på avancerad nivå att L1 bör användas. Denna studie visar på att elever på en låg språknivå är mest öppna för användning av L1. Den visar även att avancerade inlärare är generellt sätt mer öppna för användandet av L1 än vad inlärare på en medelnivå är. Vidare har användning av L1 gällande grammatik störst stöd bland deltagarna.

I en likande undersökning på en koreansk skola i Vietnam gjord av Kim och Petraki (2009 61–75) deltog totalt 30 elever, 10 elever på vardera låg, medel- och avancerad nivå. Även 12 lärare varav 6 var engelsktalande (Grupp A) med 6 hade koreanska som L1 (Grupp B). Gällande lärarna i Grupp A menar endast en lärare att L1 ibland kan vara användbart men resterande fem lärare anser att L1 är mycket lite eller aldrig användbart. Grupp B, å andra sidan, anser L1 vara användbart eller relativt användbart. 12 elever menar att L1 ofta är användbart och ingen av eleverna anser att det aldrig är användbart. För bästa effekt på språkinläringen anser fem elever på låg nivå att L1 bör användas frekvent. Sex elever på medelnivå menar att det bör användas ibland och sju elever på avancerad nivå anser att det bör användas mycket lite. Både Grupp A och Grupp B menar att L1 aldrig eller endast ibland bör användas på avancerad nivå, lite oftare på medel- och låg nivå. De områden där L1 anses mest relevant för samtliga grupper är klassrumsorganisation och förklaring av grammatik och vokabulär. Sammanfattningsvis råder det bland lärare och elever en enstämmighet i att L1 bör utnyttjas mer frekvent på lägre nivåer och avta i takt med att språknivån ökar.

I Machaals (2012: 130–149) avhandling studerades totalt 13 lärare och 197 elever på blandade nivåer på en högskola i Saudi Arabien. Samtliga deltagare hade arabiska som L1 och studerade engelska. På frågan om L1 bör användas i språkundervisningen svarade 63 % av eleverna och 77 % av lärarna att det bör göra det. Av 86 % av eleverna ansågs L1 vara relevant vid förklaringar av nya ord. 78 % ansåg det relevant vid förklaring av tvärspråkliga skillnader arabiska och engelska emellan. Vidare menar 64 % av eleverna att L1 kan användas för att skapa en god atmosfär. Denna undersökning visar att lärarna ter sig mer öppna för en användning av L1 än vad eleverna gör, även fast dessa också är relativt positiva till dess användning. Vidare ansågs L1 kunna bistå grammatikundervisning, inläring av vokabulär och i att skapa en god atmosfär.

Nordin m.fl. (2013: 481–485) studerade 45 studenter på varierade nivåer på ett universitet i Malaysia. Samtliga deltagare hade malaysiska som L1 och studerade engelska. 39 elever

tycker att läraren kan byta mellan engelska och malaysiska och att ett sådant byte av språk gagnade deras språkinläring. Gällande hur ofta man ska använda L1 i klassrummet råder det delade meningar om, men en övervägande majoritet (31 elever) menar att L1 bör användas ibland. Hur stor plats L1 bör ta skiljer sig åt för olika moment/situationer. Det som tydligt framkommer är att L1 har en viktig funktion när det gäller grammatik och när det gäller att få elever att känna sig tryggare och mer avslappnade. Sammanfattningsvis finns det ett stöd för användning av L1 då detta antas gynna språkinläringen.

I en studie gjord av Kelleher (2013: 2038–2041) undersöktes 162 studenter vid ett universitet i Seoul med hjälp av frågeformulär. Deltagarna hade koreanska som L1 och studerade engelska på olika nivåer. Syftet var att undersöka om, när och varför deltagarna tyckte att L1 skulle användas. 64 % anser att L1 har en positiv inverkan på språkinläringen medan 36 % inte tycker detta. Anledningen till varför eleverna använder L1, förutom att det hjälper inläringen, menar 11 % att det hjälper dem att känna sig mer avslappnade. På frågan när eleverna anser att L1 bör användas framträder framförallt grammatikundervisning och ordinläring. Således anser en majoritet av dessa elever att L1 är en faktor som påverkar deras språkinläring. Endast en mindre andel av deltagarna menar att L1 tillför skapandet av en god atmosfär.

Sammanfattningsvis finns det i studierna ovan ett stöd, bland både elever och lärare på olika nivåer, att L1 är ett verktyg som kan komma till användning i undervisningen. Enligt elever och lärare är det främst gällande undervisning av grammatik och vokabulär som L1 antas ha en funktion. Dock nämns även att L1 kan fungera som ett verktyg för att skapa en god inlärningsmiljö.

4 Diskussion

Uppsatsens syfte har varit att undersöka L1:s roll i språkundervisningen och därtill utrannsaka elevers och lärares attityder till L1 i undervisningen. Nedan följer en diskussion kring uppsatsens frågeställningar.

4.1 Effekterna av att inkludera förstaspråket

Bör L1 inkluderas i språkundervisningen? Som Celik (2008) nämner är detta en fråga utan givna svar. Utifrån tidigare forskning har det visat sig att måttlig och klok användning av L1

kan vara gynnsam för språkinläring. De sammanhang där L1 har visat sig mest gynnsam rör bland annat förklaringar av grammatiska strukturer och inläring av vokabulär. Här är det viktigt att understryka att språk som skiljer sig mer åt kanske kan gynnas mer av en L1-användning. Gällande främmandespråk i allmänhet kan man fråga sig om L1 bör användas utifrån det faktum att elever kanske inte får någon tillgång till målspråket utanför klassrummet, vilket exempelvis Harmer (2007: 134) påpekar. Detta argument är inte applicerbart på engelska som främmandespråk i Sverige, då det finns gott om inflöde av engelska i det svenska samhället. Just detta faktum har bidragit till att svenskar generellt sett har goda engelskkunskaper, vilket Philipson (1992: 25) nämner. Vidare kan det vara svårt att hitta denna måttliga och kloka balans av L1 och L2 som forskningen förespråkar, däribland Tang (2002: 41). Situationen blir inte enklare utifrån det faktum att en för generös användning av L1 kan göra elever mer skada än nytta (Mirza, Mahmud & Jabbar 2012: 73).

Som nämnts ovan kan språkinläring bistås av L1 i de fall där L1 och L2 skiljer sig mycket åt. Dock kan L1 även ha positiva effekter där L1 och L2 ligger nära varandra. Exempelvis kan en användning av svenska, som ligger relativt nära engelska, bidra till att en god inlärningsmiljö skapas. Exempelvis använde sig Beer Fägersten (2012) sig av L1 (svenska) vid tillrättavisning för att skapa ordning, vilket enligt Celik (2008) antas ha bättre effekt. Gällande klassrumsorganisation går åsikterna isär gällande huruvida L1 bör användas eller inte. Exempelvis menar Nation (2003: 2) och Butzkamm (2003: 32), som båda är öppna för en L1-användning generellt, att kommunikation som rör klassrumsorganisering med fördel kan skötas på L2. Dujmovic (2007: 94) påstår i motsats till detta att L1 med fördel kan användas även vid klassrumsorganisering då detta blir tidseffektivare. Endast runt 10 % av eleverna på en medelnivå i Tangs (2002), Nazarys (2008), och Kim och Petrakis (2009) studier menar att L1 bör användas vid klassrumsorganisering. Av lärarna som undervisar på medelnivå framkom det i Kim och Petrakis (2009) studie att ungefär en fjärdedel menar sig vara positiva till L1-användning vid klassrumsorganisering. Denna meningsskiljaktighet mellan forskare, elever och lärare ger vi handen att det inte finns några tydliga svar när L1 ska användas utan det måste göras en avvägning utifrån faktorer som ålder, nivå, skolpolicy, elever i klassen och så vidare (Nazary 2008: 137).

Trots att den redovisade forskningen har berört effekterna av en L1-användning i främmandespråkundervisning kan detta i teorin även appliceras på andraspråkundervisning i strikt bemärkelse, alltså att de som lär sig ett andraspråk skulle gynnas av ett inkluderande av

L1 i undervisningen. I praktiken kan detta dock te sig problematiskt då det i grupperna ofta finns många olika L1. Även om läraren skulle kunna behärska olika L1 blir det ett oerhört tidsslöseri att översätta och ge förklaringar till respektive språkgrupp. Av denna anledning kan det te sig svårt att applicera L1 i andraspråksundervisning om man inte också har homogena språkgrupper, vilket får till följd att annan intressant kulturell kunskap går förlorad i klassrummet.

4.2 Användning av förstaspråket utifrån ett rättviseperspektiv

Även om L1 skulle kunna tänkas gynna språkundervisningen kan det ur ett rättviseperspektiv bli problematiskt. I den svenska skolan finns det elever från många olika länder. Vissa elever har endast vistats i Sverige en kortare tid och en användning av L1 (svenska) i engelskundervisningen skulle kanske inte gynna dem. I en sådan situation skulle de elever som behärskar svenska flytande få en fördel gentemot de elever vars svenska är bristfällig.

Vidare pekar forskningen på att en användning av L1 blir mer relevant på lägre nivåer och i likhet med detta finns det i styrdokumentet inga restriktioner kring användning av L1 annat än på gymnasial nivå (Skolverket, 2011). Dock är den svenska skolan inte uppdelad i färdighetsnivåer utan åldersnivåer. Detta kan medföra att användningen av L1 i språkundervisningen, på exempelvis högstadiet, kan bli problematisk ur ett rättviseperspektiv. Detta då det kan finnas olika språkförmågor i samma klass, vilket kan få till följd att vissa inte utmanas tillräckligt om allt för mycket förklaras på L1 medan andra känner sig vilsna då inget L1 används. Huruvida L1 kan gynna språkinläringen behöver inte endast vara kopplat till elevers färdighetsnivå utan kan också vara kopplat till personligt tycke och inlärningsstil (Harmer 2007: 89).

Synen på rollen av L1 i språkundervisningen har förändrats genom historiens gång. Dessa förändringar har sin bakgrund i syftet till vad man ska använda språket till. Under 1800-talet var inte syftet att kunna kommunicera, vilket fick till följd att L1 fick större plats än L2 i språkundervisningen. Under mitten av 1950-talet låg stort fokus på att kunna tala L2, vilket fick till följd att L1 uteslöts då detta ansågs störa inläring. Idag betonas en kommunikativ kompetens, vilket öppnar upp för användandet av L1. Exempelvis menar Lehti-Eklund (2012) utifrån hennes studie att L1 kan användas för att reparera brusten L2-kommunikation. Även fast formen (exempelvis grammatik) inte är slutmålet för kommunikativ kompetens så är det ändå en del av detta. Både Bolander (2005) och Ellis (2006) menar att formen har en funktion

att spela i kommunikationen och som redan nämnts kan L1 bistå inläring av exempelvis grammatik. Dock kan man fråga sig hur mycket L1 kan bidra till att öka den kommunikativa kompetensen, det kan mycket väl finnas andra metoder som är effektivare, dock har detta inte undersökts i denna uppsats.

4.3 Attityder till användning av förstaspråket

Gällande elevers och lärares attityder till L1 visar det sig att de är övervägande positiva till en användning av L1 i klassrummet. Dock bör understrykas att undersökningarna är gjorda i länder där L2-kunskaper (engelskkunskaper) generellt sätt är låga. Detta kan medföra en större acceptans för eller behov av L1. Några liknande undersökningar har inte gjorts i en svensk kontext men rimligtvis skulle man kunna tänka sig att en användning av L1 är mindre positiv på grund av svenskars relativt goda engelskkunskaper. Dock är det inte sagt att detta även skulle gälla för andra främmandespråk, som exempelvis tyska, spanska och franska. Som nämnts tidigare kan attityder till en användning av L1 vara kopplat till vilken status L2 har i landet. Många av undersökningarna gjordes i Mellanöstern eller Asien, där engelska generellt inte har hög status, vilket kan vara en ytterligare förklaring till de uppvisade positiva attityderna till L1-användning.

4.4 Vidare forskning

Ett första förslag till vidare forskning skulle kunna vara att, i en svensk kontext, undersöka elevers och lärares attityder till en användning av L1 i språkundervisningen då sådana undersökningar inte kunnat hittas. Här skulle det också vara intressant att göra en jämförelse mellan olika ämnen (engelska, franska, tyska och spanska) samt i olika årskurser.

Vidare skulle det vara värdefullt att göra en longitudinell studie av effekten av en användning av L1. En sådan undersökning skulle behöva minst två mer eller mindre identiska grupper (färdighetsnivå, inlärningsstilar, lektionstillfällen, material och så vidare) med den enda skillnaden att läraren i den ena gruppen använde sig av L1 på ett måttligt och planerat sätt. En sådan undersökning skulle bistå med värdefull information till debatten om L1-användning i språkundervisningen.

Referenslista

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Anton, Marta & Dicamilla, Frederick (1999). Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, 83 (2), 233–247.
- Atkinson, David (1987). The Mother Tongue in the Classroom: a Neglected Resource? *ELT Journal*, 44 (4), 241–247.
- Auerbach, Elsa Roberts. (1993). Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.
- Beers Fägersten, Kristy (2012). Teacher Discourse and Code Choice in a Swedish EFL Classroom. I: *Teachers' roles in second language learning: classroom applications of sociocultural theory*. Bogum Yoon & Hoe Kyeong Kim (red.). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, Inc.
- Bolander, Maria (2005). *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.
- Brown, Douglas (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2. Uppl. White plains, NY: Pearson Education.
- Butzkamm, Wolfgang (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29–39.
- Butzkamm, Wolfgang (2011). Why Make Them Crawl If They Can Walk? Teaching with Mother Tongue Support. *RELC Journal*, 42 (3), 379–391.
- Celik, Servet (2008). Opening the Door: An Examination of Mother Tongue Use in Foreign Language Classrooms. *Journal of Education*, 34, 75-85.
- Clark, Eve V (2009) *First Language Acquisition*. 2. Uppl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam (1959). Review of "Verbal Behavior" by B.F. Skinner. *Language*, 35, 26–58.
- Chomsky, Noam (1981). Principles and parameters in syntactic theory. I: *Explanation in Linguistics: the Logical Problem of Language Acquisition*. Norbert Hornstein & David Lightfoot (red.). London: Longman.
- Cianflone, Eugenio (2009). L1 use in English courses at university level. *ESP World*, 8 (22), 1–6.
- Cook, Vivian (1997). The consequences of bilingualism for cognitive processing. I: *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Annette de Groot & Judith F. Kroll (red.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Cook, Vivian. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 27, 402–423.
- Cook, Vivian (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Dujmovic, Mauro (2007). The use of Croatian in the EFL classroom. *Metodicki Obzori*, 2 (1), 91–100.
- Dulay, Heidi & Burt, Marina (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23 (2), 245–258.
- Ellis, Rod (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83–107.
- Flyman Mattsson, Anna & Gisela Håkansson (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk: en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur
- Halasa, Najwa Hanna & Al-Manaseer, Majeda (2012). The Use of the First Language in Second Language Learning Reconsidered. *College Student Journal*, 46 (1), 71–81.
- Hamin, Siti Stapa & Majid, Abdul Hameed (2006). The Use of First Language in Limited English Proficiency Classes: Good, Bad or Ugly? *Jurnal e-Bangi*, 1 (1), 1–12.
- Hammarberg, Björn (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). 2. Uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4. Uppl. Harlow: Longman.
- Horst, Marlise; White, Joanna & Bell, Philippa (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of bilingualism*, 14 (3), 331–349.
- Hui, Yan (2010). The Role of L1 Transfer on L2 and Pedagogical Implications. *Canadian Social Science*, 6 (3), 97–103.
- Hyltenstam, Kenneth (1979). Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring. I: *Svenska i invandrarperspektiv*. Kenneth Hyltenstam (red.). Lund.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004). Förord. I: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela (2004). Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). Lund: Studentlitteratur.

- Kelleher, Mark (2013). Overcoming the First Language Taboo to Enhance Learning a Foreign Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 2037–2042.
- Kim, Yuri. & Petraki, Eleni. (2009). Students' and Teachers' Use of and Attitudes to L1 in the EFL Classroom. *Asian EFL Journal Quarterly*, 58-89.
- Kobayashi, Hiroe & Rinnert, Carol (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42 (2), 183–215.
- Krashen, Stephen D & Terrell, Tracy D (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Källström, Roger (2012). *Svenska i kontrast: tvärspråkliga perspektiv på svensk grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lado, Robert (1957). *Linguistic Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Larsen–Freeman, Diane. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lehti-Eklund, Hanna (2012). Code-switching to first language in repair – A resource for students' problem solving in a foreign language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 17 (2), 132–152.
- Levine, Glenn. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87 (3), 343-364
- Macaro, Ernesto (2001). Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 531–548.
- Mart, Çağrı Tuğrul (2013). The Facilitating Role of L1 in ESL Classes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3 (1) 9–14.
- Machaal, Brahim (2012). *Assessing the Role of Arabic in EFL Classes: An Activity Theory Approach*. Diss. London Metropolitan University, England.
- Mattioli, Gyl (2004). On native language and intrusion making do with words. *The English Teaching Forum*, 42, 20-25.
- Mirza, Golam Hoshain; Mahmud, Khaled & Jabbar, Jahanara (2012). Use of Other Languages in English Language Teaching at Tertiary Level: A Case Study on Bangladesh. *English Language Teaching*, 5 (9), 71–77.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

- Nation, Paul (2003). The role of the first language in foreign language learning. *The Asian EFL Journal*, 5 (2), 1-8.
- Nazary, Mustafa (2008). The Role of L1 in L2 Acquisition: Attitudes of Iranian University Students. *Novitas Royal*, 2 (2), 138–153.
- Nordin, Noli Maishara; Ali, Farrah Dieba Rashid; Zubir, Sharifah Intan Safina & Sadjirin, Roslan (2013). ESL Learners' reactions towards code switching in classroom settings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 478–487.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2007). *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Pachler, Norbert & Field, Kit. (2001). *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School*. 2. Uppl. Routledge: London.
- Philipson, Robert (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piasecka, Krystyna. (1988). The bilingual teacher in the ESL classroom. I: *Current issues in teaching English as a second-language to adults*. Sandra Nicholls & Elizabeth Hoadley-Maidment (red.). London: Edward Arnold.
- Ramachandran, Sharimllah Devi & Rahim, Hajar Abdul (2004). Meaning recall and retention: The impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. *RELC Journal*. 35, 2, 161–178.
- Ranalli, Jim (2009). Developing Students' Effective Use of Vocabulary-Learning Strategies. *CALICO Journal*, 27 (1), 161–186.
- Richards, Jack C & Rodgers, Theodore S (2001). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 2. Uppl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sali, Pinar (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System*, 42, 308–318.
- Schweers, William. Jr. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37 (2), 6–9, 13.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: www.skolverket.se/publikationer?id=2705
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>.

Skolverket (2012). *Utbildning i svenska för invandrare - kursplan och kommentarer*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: www.skolverket.se/publikationer?id=2939.

Tang, Jinlan. (2002). Using L1 in the English Classroom. *English Teaching Forum*, 40 (1), 36-44.