



UPPSALA
UNIVERSITET

UTBVET 2015/61
SPRÅKFAK 2017/28

Språkläroarutbildning vid Uppsala universitet

Ur en grupp studenters samt en grupp
verksammas språkläroares perspektiv

2017-05-22
Birgitta Hellqvist, Olle Linge, Carin Söderberg
Språkvetenskapliga fakultetsnämnden och
Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering



Innehållsförteckning

Sammanfattning	3
1 Inledning	3
1.1 Ämneslärarprogrammet vid Uppsala universitet	5
1.2 Språkläraryrkesutbildningens struktur	6
1.3 Projektets syfte	6
1.4 Metod	7
1.4.1 Fokusgrupp – lärarstudenter	7
1.4.2 Fokusgrupp – verksamma lärare	7
2 Språkläraryrkesutbildningen ur studenternas perspektiv	8
2.1 Samtal med lärarstudenter - innehåll och struktur	9
2.2 Ämneskurserna	9
2.2.1 Undervisningsformer och undervisningens kvalitet	9
2.2.2 Kunskapskrav	11
2.2.3 Lärarstöd	12
2.2.4 Färdighetsträning	12
2.3 Utbildningsvetenskaplig kärna	13
2.3.1 Kursinnehåll	13
2.3.2 Lärarstöd	14
2.4 Verksamhetsförlagd utbildning	14
3 Språkläraryrkesutbildningen ur verksamma språklärares perspektiv	15
3.1 Samtal med verksamma lärare - innehåll och struktur	15
3.2 Ämneskurserna i språk	16
3.3 Språkdiraktik	17
3.4 Verksamhetsförlagd utbildning / praktik	18
3.5 Utvärdering, betyg och bedömning	20
3.6 Planering	20
3.7 Konflikthantering och att möta elever och föräldrar	21
4 Diskussion	21
5 Möjliga åtgärder för att öka utbildningens kvalitet och attraktivitet	22

Sammanfattning

Föreliggande rapport redovisar resultaten från två fokusgruppssamtal med språklärestuderanter vid Uppsala universitet samt med verksamma språklärare med examen från Uppsala universitet. Projektet har genomförts av Språkvetenskapliga fakulteten tillsammans med Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering (FBA).

Det övergripande syftet var att identifiera tänkbara orsaker till det vikande intresset för språkläraryr utbildningen samt att föreslå möjliga åtgärder för att öka utbildningens kvalitet och attraktivitet och därmed antalet studerande. I rapporten redovisar vi inte eventuella orsaker med anknytning till utbildningen som förklarar det vikande intresset för språkläraryr utbildning utan hänvisar i stället till andra studier som förklarar detta med bl. a. låga löner, yrets låga status, brist på karriärvägar, dålig arbetsmiljö mm. Vi föreslår emellertid ett antal åtgärder (kapitel 5) för att öka utbildningens kvalitet och attraktivitet och därmed också möjligen antalet studerande.

Fokusgruppssamtalen utgick ifrån två huvudfrågor, i samtalet med språklärestudenterna *I vilken grad och på vilket sätt motsvarar språkläraryr utbildningen de förväntningar som studenterna har på utbildningen?* och i samtalet med de verksamma lärarna *I vilken grad och på vilket sätt motsvarar språkläraryr utbildningen de krav som ställs på en språklärare i skolan?*

Resultat i sammanfattning:

Deltagarna i båda fokusgrupperna uttrycker att **språkkursernas innehåll** i huvudsak motsvarar deras förväntningar men skulle önska att didaktiken och praktiska aspekter av undervisningen fick större utrymme. Studenterna skulle på så vis vara bättre förberedda såväl inför sin verksamhetsförlagda utbildning som inför det framtida arbetet som lärare.

Deltagarna i lärarstudentgruppen uttrycker kritik mot **språkkursernas undervisningsform**, framför allt bedömer de att undervisningen inte alltid bedrivs i enlighet med aktuell forskning och därmed inte fungerar som pedagogisk förebild för deras framtida yrkesutövning.

Den utbildningsvetenskapliga kärnan får kritik i fokusgrupperna. Såväl lärarstudenter som verksamma lärare anser att utbildningsvetenskaplig teori och historia får oproportionerligt stort utrymme på bekostnad av mer praktiska aspekter såsom planering, bedömning och konflikthantering.

Flertalet deltagare i båda fokusgrupperna är nöjda med **den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU)**. Man är emellertid överens om VFU-kursens kvalitet i hög grad är individberoende, alltså avhängig av vilken lokal lärarutbildare (LLU)/handledare man placeras hos. De verksamma lärarna, som också i ett par fall fungerar som LLU, efterfrågar egen fortbildning för att ta emot lärarstudenter. Därutöver betonar man i båda grupperna vikten av att studenternas arbete under VFU-perioden inte störs av uppgifter som inte är direkt relaterade till undervisningen i klassrummet.

1 Inledning

En utmaning som den svenska skolan står inför är en ökad brist på examinerade och legitimerade lärare. Trots att lärarexamen är den enskilt största yrkesexamen i det svenska utbildningssystemet med i snitt 8 000 examina/år de senaste 20 åren, råder och förväntas fortsatt råda brist på lärare inom ett antal ämnen, däribland språk (UKÄ, 2015) ¹.

¹ UKÄ (2015) *Ämnen i lärarstudenternas examina: Nuläge och modell för ämnesvis dimensionering.*

Enligt *Skollagen* (UKÄ, 2015) är huvudman skyldig att erbjuda elever i grundskolan minst två av språken franska, spanska och tyska. Vidare ska huvudman sträva efter att erbjuda fler språk. Detta ligger i linje med EU-kommissionens långsiktiga mål (2003; 1993) att alla medborgare ha praktiska kunskaper i minst två språk utöver det egna modersmålet.

Hur ser utvecklingen av språkstudier i grund- och gymnasieskolan ut idag? Rör vi oss närmare målet om praktiska kunskaper i minst två språk utöver modersmålet? Börjesson & Bertilsson (2010)² har kartlagt elever och studenter på språkutbildningar mellan 1960 och 2010. De nyanserar debatten om en kris i svenska språkutbildningar genom att visa att antalet språkstudierande visserligen ha minskat relativt sett under senare år, men att det absoluta antalet i stort sett har varit oförändrat. Procentuellt sett har vi alltså rört oss längre bort från Europakommissionens mål trots att antalet elever som läser språk har inte minskat.

Börjesson & Bertilsson (2010) påpekar att det funnits en ökande politisk ambition vad gäller språk, men att detta fått olika stort genomslag på olika nivåer. I grundskolan är styrningen i högre grad direkt och där erbjuds mer och fler språk. I gymnasieskolan däremot är styrningen mer indirekt, då elevernas eget intresse styr. Meritpoängen, som infördes 2010 och som premierar elever som läst mycket språk vid antagning till högskolan, bör ses i ljuset av detta.

De visar också att det skett stora förändringar mellan språken, särskilt i grundskolan och på gymnasiet, där spanskan vuxit kraftigt på bekostnad av tyskan och en rad mindre språk. Även om det totala antalet språkstudierande inte sjunkit nämnvärt, har alltså det ökade utbudet av olika språk samt förflyttningar mellan språken gjort att vissa språk minskat betydligt.

Ett sjunkande antal språkstudierande på gymnasiet påverkar språkinstitutionerna på högskolan negativt, dels genom att antalet elever som är behöriga att studera språk på universitetet minskar, dels genom att behovet av gymnasielärare i språk minskar, vilket påverkar söktrycket till ämnesläraryr utbildningen (Börjesson & Bertilsson, 2010).

I UKÄ:s rapport från 2015, *Ämnen i lärarstudenternas examina: Nuläge och modell för ämnesvis dimensionering*, framgår att antalet nyexaminerade lärare under perioden 2004 till 2014 har sjunkit och att fördelningen över språken är ojämn. Mellan 2004 och 2014 examinerades i genomsnitt årligen 55 lärare i franska (med en viss minskning av antalet under perioden), 81 lärare i spanska (med en markant ökning av antalet under perioden) och 61 lärare i tyska (med en halvering av antalet under perioden). Siffrorna kan jämföras med examinationsbehovet i dessa språk, som enligt Skolverkets prognos uppgår till i genomsnitt 140 lärare i franska, 200 lärare i spanska och 146 lärare i tyska under åren 2015-2029 (Skolverket, 2014). Siffrorna avser både grundskolan och gymnasieskolan, men som Språklärarnas riksförbund påpekar i rapporten *Språk – Så mycket mer än bara engelska* (2016), kommer bristen att se olika ut för de tre språken. Generellt sett är situationen allvarligast i grundskolan där det råder stor diskrepans mellan antalet antagna till lärarprogrammet och det förväntade behovet mellan 2015 och 2029. I de tre språken i grundskolan förväntas examinationsbehovet för åren 2015-2029 vara totalt 5700 lärare, medan det hösten 2016 bara fanns totalt 16 antagna till lärarprogrammet med inriktning mot dessa språk. I gymnasieskolan är situationen mer gynnsam, särskilt för spanska. Här är det förväntade examinationsbehovet totalt 1600 under femtonårsperioden, men höstterminen 2015 antogs 169 studenter.

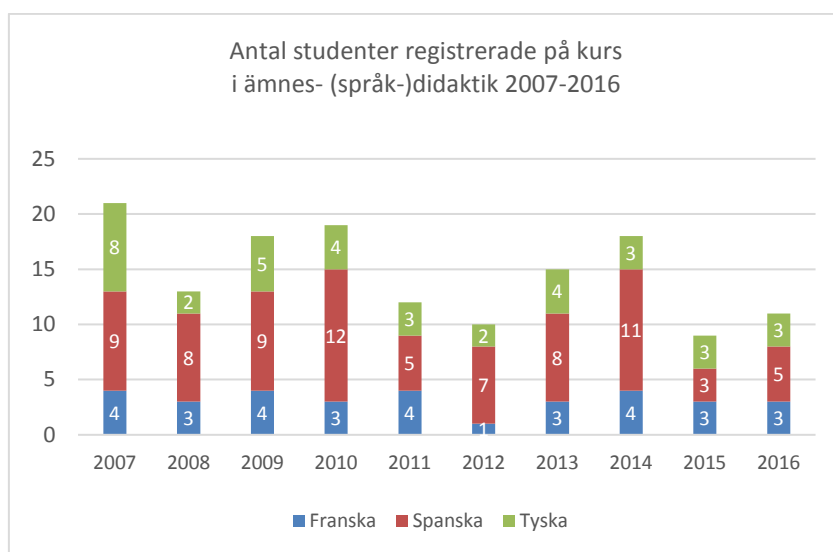
Det bör dock tas i beaktande att uppgifter om antagna till lärarprogrammet inte nödvändigtvis talar om hur många som till slut tar examen, samt att lärare som blir behöriga att undervisa i språk på

² Börjesson & Bertilsson (2010), *Språkens numerärer: elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960-2010*

gymnasienivå också är behöriga i att undervisa i grundskolans senare år. Oavsett detta råder det inga tvivel om att ifall inte betydligt fler studenter antas till språkläraryr utbildningar kommer bristen på lärare i språk att bli allt mer akut.

1.1 Ämnesläraryr utbildningen vid Uppsala universitet

Under de senaste 10 åren har antalet examina vid Ämnesläraryr utbildningen vid Uppsala universitet med inriktning mot undervisning i franska/spanska/tyska i gymnasieskolan³ stadigt legat på mycket låga siffror. Antalet registrerade studenter på de kurser på B-nivå som är speciellt utformade för lärarstudenter är 3,2/år i franska, 7,7/år i spanska och 3,7/år i tyska:



Antalet studenter registrerade på kurs i ämnesdidaktik 2007-2016

Vi har inte lyckats få fram säkerställda siffror på antagna/registrerade språkläraryr studenter före 2007, men vi gör antagandet att antalet studenter i ämnesdidaktik franska/spanska/tyska var betydligt högre (10-15/år) strax efter år 2000. Detta antagande grundar sig på uppgifter från kursansvariga lärare som har sparat anteckningar från dessa kurser. Om vi jämför med antalet examina innehållandes dessa språk över hela landet under perioden 2004-2014 kan vi också se en sådan minskning, förutom för lärare i spanska som har ökat.

Under färdigställandet av föreliggande rapport presenterade Skolkommissionen sitt slutbetänkande (2017-04-20) efter en utredning som syftar till höjda kunskapsresultat, förbättrad kvalitet i undervisningen och en ökad likvärdighet i skolan. I kapitel 5 *Möjliga åtgärder för att öka utbildningens kvalitet och attraktivitet* återkommer vi till detta betänkande som i flera avseenden stödjer de resultat som redovisas i rapporten.

³ Vid Uppsala universitet erbjuder man inte grundskolläraryr utbildning med inriktning franska/spanska/tyska.

1.2 Språkläraryr utbildningens struktur

Fakulteten för utbildningsvetenskaper bedriver ämnesläraryr utbildning med inriktning mot undervisning i språk⁴ i gymnasieskolan i samarbete med Institutionen för nordiska språk, Institutionen för moderna språk och Engelska institutionen vid Språkvetenskapliga fakulteten.

Termin 1	Termin 2	Termin 3	Termin 4	Termin 5	Termin 6	Termin 7	Termin 8	Termin 9	Termin 10
30 hp Ämne 1 1-30 hp	30 hp Ämne 1 31-60 hp	10 hp Ledarskap	30 hp Ämne 1 61-90 hp	30 hp Ämne 2 1-30 hp	30 hp Ämne 2 31-60 hp	15 hp VFU 2-Ä	30 hp Ämne 2 61-90 hp	10 hp Läroplansteori och didaktik (avancerad nivå)	30 hp huvudämne fördjupning (ämne 1 eller 2) (avancerad nivå)
		5 hp Specialpedagogik						10 hp Bedömning, utvärdering och politisk styrning (avancerad nivå)	
		5 hp VFU 1-K						10 hp Lärande och utveckling	
		10 hp Utbildningens framväxt och villkor						5 hp Mångfald och lärande	
								10 hp VFU 3-K	

Tabell 1: Ämnesläraryr programmet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, 300 hp - studiegång HT 2016.

VFU-K = VFU med inriktning mot utbildningsvetenskaplig kärna;

VFU-Ä = VFU med inriktning mot ämnesstudier

Enligt nuvarande studiegång omfattar programmet för språkläraryr studenter sammanlagt 300 hp fördelat på 10 terminer: 210 hp ämneskurser (i två ämnen⁵), 60 hp kärnkurser⁶ och 30 hp verksamhetsförlagd utbildning (VFU). I regel är kärnkurserna och VFU-kurserna förlagda under terminerna 3, 7 och 9 medan övriga terminer ägnas åt ämnesstudier.

1.3 Projektets syfte

Så vitt vi känner till har det inte tidigare vid Uppsala universitet genomförts någon liknande genomlysning av ämnesläraryr utbildning med inriktning mot undervisning av moderna språk (franska, spanska eller tyska). I de kursutvärderingar som regelbundet genomförs är det inte möjligt att separera läraryr studenters specifika synpunkter från övriga studenters då dessa läser gemensamt.

Projektets övergripande syfte var att identifiera tänkbara orsaker till det vikande intresset för språkläraryr utbildningen samt att föreslå möjliga åtgärder för att höja utbildningens kvalitet och öka dess attraktivitet och därmed antalet studerande.

⁴ Vid Uppsala universitet kan ämnena franska, spanska och tyska inom ämnesläraryr programmet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan kombineras med varandra eller med arabiska, engelska, matematik, svenska eller turkiska.

⁵ Vid Uppsala universitet kan ämnena franska, spanska och tyska inom ämnesläraryr programmet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan kombineras med varandra eller med arabiska, engelska, matematik, svenska eller turkiska.

⁶ Ledarskap (10 hp); Specialpedagogik (5 hp); Utbildningens framväxt och villkor (10 hp); Lärande och utveckling (10 hp); Mångfald och lärande (5 hp); Läroplansteori och didaktik (10 hp) och Bedömning, utvärdering och politisk styrning (10 hp).

1.4 Metod

För att få studenternas perspektiv på utbildningen och för att få verksamma lärares perspektiv på vilka kunskaper och färdigheter som läraryrket kräver, har projektgruppen genomfört två fokusgruppssamtal, ett med åtta språklärestudenter och ett med fyra verksamma språklärare med examen från Uppsala universitet. Rekryteringen var svår eftersom det totala antalet språklärestudenter vid universitetet är lågt och eftersom mycket få av de verksamma lärare som vi kontaktat ansåg sig ha tillräckligt med tid att delta.

I fokusgruppssamtalet har vi nått ett litet antal studenter/lärare, men vi tror att det gav fler möjligheter till fria svar och till fördjupning och följdfrågor i jämförelse med en enkätundersökning där man kan få ett underlag från ett större antal individer.

Deltagarna informerades i förväg om syftet med projektet. De fick veta att samtalet skulle spelas in och fick ge ett informerat samtycke till sin medverkan (bilaga 1). De fick i förväg via e-post ta del av de frågor som skulle avhandlas (bilaga 4 och 5). De fick också ett frågeformulär (bilaga 2 och 3) som skulle fyllas i elektroniskt och lämnas in vid tillfället för samtalet. Samtalen spelades in och transkriberades med avseende på innehåll.

För att i så hög grad som möjligt skydda deltagarnas anonymitet, anges varken kön, ämne eller antagningstermin. För att göra texten mer läsvänlig valde vi att ge varje deltagare ett alias (kvinnliga/manliga förnamn). Vartannat namn är manligt och vartannat kvinnligt och namnen är givna utan tanke på personernas kön.

Av samma skäl har vi i de återgivna samtalen bytt ut *franska*, *spanska* och *tyska* mot *SPRÅK*; *Frankrike*, *Spanien* och *Tyskland* mot *LANDET*; kursnamn och lärarnamn mot *KURSEN* respektive *LÄRAREN*.

1.4.1 Fokusgrupp – lärarstudenter

Till fokusgruppen rekryterades åtta språklärestudenter. Informanterna har i redovisningen nedan fått följande alias: Anna, Bill, Cilla, Dick, Ella, Fred, Greta och Hugo.

Sex av studenter är vid tillfället för samtalet mitt i sin utbildning. En är i slutet av utbildningen och en läser sin andra termin.

Flertalet har begränsad erfarenhet av att själva undervisa. Som exempel på tidigare yrkeserfarenhet anger de: läxhjälp, vikariat på låg- eller högstadiet, ansvar för språkkafé i engelska för utbytesstudenter, arbete som elevassistent. En student har något mer omfattande undervisningserfarenhet, också på olika språk.

1.4.2 Fokusgrupp – verksamma lärare

Till denna grupp rekryterades fyra verksamma språklärare med följande alias och yrkeserfarenhet: Inga, undervisat i 1 termin; Johan, undervisat i 22 terminer; Kajsa, undervisat i 24 terminer och Leo, undervisat i 7 terminer.

Svårigheterna att rekrytera lärare till samtalet gör urvalet alltför litet för att man ska kunna dra några säkra slutsatser av undersökningen.

2 Språklärarytbildningen ur studenternas perspektiv

Språklärarytstudenterna fick i förväg sätta ett sammanfattande betyg på den del av ytbildningen som de dittills klarat av (*Underkänd, Godkänd, Väl Godkänd* eller *Mycket Väl Godkänd*). Sju svar (en student satte inte betyg) fördelads på 3 G, 3 VG och 1 MVG, vilket vi tolkar som att dessa studenter dittills var förhållandevis nöjda med sin ytbildning.

I slutet av samtalet uppmanas studenterna även att betygsätta de tre delarna (ämneskurser, ytbildningsvetenskaplig kärna och verksamhetsförlagd ytbildning) på en skala mellan 1 och 10. De betyg som studenterna angav bekräftas i stort sett av de friare svar på intervjufrågorna som återges under 2.2, 2.3 och 2.4.

Ämneskurserna får medelbetyget 5,6 (medianbetyg 7). I de fall studenterna betygsätter ämneskurserna i svenska och engelska är alla utom en mer nöjda med kurserna i svenska och engelska än med kurserna i moderna språk.

När studenterna ombeds betygsätta **den ytbildningsvetenskapliga kärnan** som helhet är kritiken starkare och medelbetyget 4 (medianbetyg 4) bekräftas av de fria svaren under 2.3. Studenterna betonar att betygen inte gäller kursen *Ledarskap 10 hp*, en kurs som samtliga värderade högt och som av sju studenter får betyg 10.

Den verksamhetsförlagda ytbildningen (VFU) får medelbetyget 6 (medianbetyg 6). Studenterna betonar att kvalitén i VFU-kurserna till stor del beror på den LLU (lokal lärarytbildare) som de blir placerade hos.

Då studenterna i förväg uppmanades att uppge vad som hittills varit höjdpunkten respektive det minst givande under den del av ytbildningen som de avverkat angav minst två studenter följande höjdpunkter:

- *ämnes-VFU*;
- delkursen *Skola och lärande i målspråkslandet*;
- kärnkursen *Ledarskap*.

Följande uppgavs av minst två studenter vara det minst givande dittills under ytbildningen:

- första terminen av *ytbildningsvetenskaplig kärna*;
- delkursen *SPRÅK A*;
- delar av kursen i *ämnesdidaktik i engelska*.

På frågan om varför de valt att söka till just Uppsala svarade en student att det var avgörande att det finns en självständig institution för ämnet engelska samt att det ingår en vistelse i målspråkslandet:

Dick: Jag valde Uppsala för att Uppsala är det enda universitetet i landet som har en engelsk institution. På alla andra universitet är det en del utav modernaspråk-institutionen. Plus att jag såg att man fick en månads resa om man läste som språklärare till landet där dom pratar språket, vilket inte alls var en självklarhet för andra.

En annan student angav som skäl att ämneslärarytbildningen vid Uppsala universitet har gott rykte:

Greta: Jag har typ läst några artiklar om det här och jag såg att utifrån vad dom sa så var ämneslärarytbildningen den bästa i Sverige och så var vi två i Sverige med 7-9:an-ytbildningen.

2.1 Samtal med lärarstudenter - innehåll och struktur

Huvudfrågan var: *I vilken grad och på vilket sätt motsvarar språkläraryr utbildningen de förväntningar som studenterna har på utbildningen?*

Inför samtalet fick studenterna följande fyra frågor:

1. Hur upplever du **ämneskurserna** i språk?
2. Hur upplever du **den utbildningsvetenskapliga kärnan** (pedagogik, ledarskap mm.)?
3. Hur upplever du **VFU-kurserna**?
4. Är det något ytterligare du vill ta upp som kan hjälpa oss att svara på frågan: *I vilken grad och på vilket sätt motsvarar språkläraryr utbildningen de förväntningar som studenterna har på utbildningen?*

På särskilda *ämneskort* förtydligades vad frågorna 1-3 avsåg (de fetstilta punkterna i listan nedan motsvarar de frågor studenterna tog upp):

- kursernas omfattning;
- **undervisningsformer** (2.2.1);
- **undervisningens kvalitet** (2.2.1.);
- **kunskapskrav** (2.1.2);
- examinationsformer;
- litteratur/material;
- **lärar-, handledarstöd** (2.2.3);
- **färdighetsträning** (2.2.4) och
- antal undervisningstimmar.

Samtalets övergripande struktur bestämdes av att varje fråga diskuterades i 10 minuter. Två moderatorer deltog i låg grad i samtalen.

2.2 Ämneskurserna

Den största delen (70 %) av *Ämnesläraryrprogrammet* ägnar studenterna åt sina ämnesstudier: sju terminers studier av två ämnen varav två kurser à 7,5 hp ämnesdidaktik och minst en kurs (7,5 hp) med studier i målspråkslandet.

Trots att samtalet var strukturerat på så sätt att utbildningens tre delar skulle få lika stort utrymme, återkommer studenterna under hela samtalet till sina ämnesstudier i språk. Intresset för ett språkområde och dess kultur är för många studenter det som motiverar deras val av yrkesutbildning och de betraktar goda ämneskunskaper i språk som avgörande för att verka som språklärare.

Fred: Spelar inte så stor roll ... om jag lär mig massa didaktik [...] på B-kursen eller C-kursen, om jag inte klarar språket. Det är ju det första jag måste lära mig.

2.2.1 Undervisningsformer och undervisningens kvalitet

Det framgår tydligt av samtalet att lärarstudenterna anlägger ett metaperspektiv på ämneskursernas innehåll och på undervisningens kvalitet. De är kritiska mot att undervisningen vid universitetet inte bedrivs i enlighet med den aktuella forskning i pedagogik och didaktik som tas upp under den ämnesspecifika didaktikkursen.

I utdraget nedan diskuterar studenten kritiskt den grammatikundervisning, som hon fick under första terminen vid universitetet:

Ella: Jo, alltså grammatiken och översättningen på första terminen *SPRÅK* var ju väldigt mycket katederundervisning så. [...] det är ju inte jättebra för oss lärarstudenter därför att, vi tar ju säkert med oss det litegrann då; att så här lärde jag mig grammatiken [...]

[...] och sen så lär man sig i didaktikkursen att man inte ska bedriva sin grammatikundervisning på det sättet.

Ella problematiserar diskrepansen mellan den undervisning hon är föremål för vid universitetet och den undervisning hon själv förväntas bedriva i framtiden.

Samma student konstaterar också att kunskaperna rycks ur sitt sammanhang och att lärarna inte samarbetar och därigenom försvårar inlärandet:

Ella: [...] ja, då var det en PowerPoint och så var det exempel och så kom det en tenta. Skittråkigt! Fruktansvärt! och så ska man lära in det utantill och så vidare, så man får inte samma ... man förstår inte riktigt användningen och där tror jag att många tycker att det blir väldigt tråkigt. [...] Så det var väldigt stor skillnad på olika delkurser inom ämnet, tyckte jag. Det var också olika lärare och dom samarbetade inte med varandra.

I utdragen nedan diskuterar två studenter grammatikundervisningen i *SPRÅK B* och hur de olika momenten borde integreras men inte gör det:

Fred: Nej, sen är det ju samma, vi hade ju samma, i princip samma sorts undervisning på B-kursen också, alltså skild grammatikdel och skild översättning och som inte egentligen hängde ihop.

Ella: Det ser ut som dom hör ihop som om det är samma kurs men det är fortfarande olika lärare och helt olika undervisning och man fick fortfarande inte integrera så mycket av grammatikundervisningen i översättningen. Alltså, dom hör ju ihop men ... men man fick inget samband mellan dom, dom var fortfarande som skilda moment.

Ett annat problem som framkommer i samtalet är hur studenterna bemöts utifrån sina förkunskaper. Studenterna är medvetna om att lärarens förväntningar är en faktor som positivt eller negativt kan påverka inläringen. I exemplet nedan, beskriver Anna de låga förväntningar som hon upplever att hon bemöts med när hon kommer till *SPRÅK A* samt vilka konsekvenser detta kan få:

Anna: När man tycker att studenterna ingenting kan när de kommer in genom dörrarna till *SPRÅK A* då är det precis tvärtom mot vad man tycker om studenterna i engelska A och du vet ändå inte alls vilka elever du har. Om det är så man ser på oss det är det som vi kommer att prestera [...] men det är det som vi lär oss på pedagogik: om du har låga förväntningar på dina elever då kommer du inte få någonting tillbaka.

Detta är förvisso Annas subjektiva upplevelse men det faktum att hon jämför med bemötandet i kursen *Engelska A* där hon upplevde att förväntningarna på hennes förkunskaper var höga ger hennes uppfattning trovärdighet.

Anna upplevelse bekräftas av Greta:

Greta: Jag tycker att engelskan faktiskt var på många sätt bättre än *SPRÅK* för att där diskuterade man inte bara ... kanske för att ju folk har högre nivå när de börjar med engelskan också... men bara det att man låter fokus vara på vara på innehållet och inte på formen. Det tycker jag utvecklar en väldigt mycket och att de får eleverna att känna sig kompetenta och det tycker jag att *SPRÅK* har varit riktigt dåliga med. De första lektionerna jag var på i *SPRÅK A* då gick jag hem och grät efteråt.

Studenterna uppmärksammar också den demoraliserade effekt som ett stort antal avhopp från språkkurserna har:

Anna: Och det som bekymrade mig väldigt mycket [...] det är att på pappret står det 60 personer när man börjar terminen och sen det finns på plats kanske 35 på ett ungefär och sen efter två veckor redan finns det bara 20 och efter ungefär sex veckor då finns det 12.

Studenterna måste sammanfattningsvis betraktas vara ganska nöjda med ämneskurserna (flertalet gav betygen 6, 7 eller 8) men lyfter trots det fler undermåliga än goda exempel när det gäller undervisningsformer och undervisningskvalitet. Vi känner inte till att man undersökt vad som orsakar dessa stora avhopp från språkkurserna.

När det gäller ämneskursernas innehåll är studenterna mer oense. Någon ser enbart till nyttan: vad kommer jag att behöva undervisa om? :

Cilla: [...] vilket är det mest populära verksmättet under 1900-talslitteratur? [...] det har i alla fall ingenting med läraryrket att göra tycker jag det är som ditt exempel också att vad ska man ha det här till istället för att lägga mer fokus på att utveckla talad *SPRÅK* liksom eller...

Dick: För alltså, jag tycker verkligen om litteraturkurserna men jag ser inte hur de kommer vara så jätteanvändbara [...] i mitt läraryrke sen så förstår jag liksom att det ingår i språken och jag tycker det är jättekul.

Flertalet studenter betonar emellertid vikten av breda kunskaper i språket för att stimulera det livslånga engagemang som krävs för att du vara en bra lärare:

Ella: Alltså, jag förstår att ni tänker att man inte kan lära ut det men jag tänker att det ett verktyg för oss lärare att fortsätta utveckla våra språk också. Alltså även om vi känner som någon fördjupning att dom kan vara, att: "nej jag kommer inte lära ut det här till mina elever nej" men jag måste fortfarande ... jag kommer ju måsta jobba på mitt eget språk och även när jag går ut och är lärare och lär ut så har jag ju fortfarande mycket kvar att lära och det är ju ett verktyg för mig kanske ... så att jag tycker det är relevant ändå.

2.2.2 Kunskapskrav

Oavsett utbildningsnivå ska de förkunskaper som formellt krävs vara tillräckliga för att studenten ska kunna tillgodogöra sig kursen och sedan klara kursmålen. I samtalet med språkläraryrketerna är det

tydligt att de förkunskapskrav⁷ som ställs för att antas till *Franska A/Spanska A/Tyska A* är för låga för att studenterna efter genomgången kurs ska kunna nå upp till kursmålen:

Dick: Allmänt så känner jag att det verkar som att kravet för att komma in är steg 3 ... men det känns som väldigt många lärare glömmet det [...]

Det märks att [...] de som bara har steg 3 och inte har varit och pluggat utomlands eller så, de stannar inte kvar ... för de hinner inte med.

En orsak till avhopp från språkkurserna kan alltså vara otillräckliga förkunskaper. Inläggen nedan bekräftar detta:

Anna: [...] Dessutom tycker jag att man behandlar så mycket material de första tre veckorna eller fyra veckorna så att [...] då är det nästan, nästan verkligen omöjligt [...] Jag tyckte att den där terminen var mycket bekymmersam.

Bill: [...]för nya studenter eller för folk som kommer direkt från gymnasiet eller kanske har läst steg 3 och så vidare, fick en enorm uppförsbacke, dels är tempot väldigt högt, dels har dom inte dom nödvändiga förkunskaperna för att kunna ta, hänga med ordentligt och kanske inte studieteknikerna [...] jag hade läst ett år *SPRÅK i LANDET* efter gymnasiet. Jag hade den fördelen av det så det gick bra. Men jag menar dom allra flesta som gick den kursen hade jätteproblem för alltså, du hade inte den mängdträningen.

2.2.3 Lärarstöd

Studenterna är självständiga och väl medvetna om betydelsen av den egna insatsen för lyckade resultat men som lärarstudenter söker de, bland sina lärare, goda exempel att efterlikna och noterar också att det ofta saknas medvetna pedagogiska val. Konsekvenserna gör dem mycket frustrerade:

Hugo: [...] jag har gått snart en hel termin och vi har tenta nästa vecka och jag har inte fått en enda genomgång i grammatik, jag har inte fått en enda att *LÄRAREN* ställer sig upp, visar på tavlan ... ingenting.

Greta: Det fanns nästan inga genomgångar.

Hugo: Fastän man ber om det liksom: "snälla lär mig!" *LÄRAREN*: "det ordnar sig". Fast ... det gör ju inte det.

Greta: Under ... grammatikkursen så hade vi ju egentligen inga föreläsningar men det var seminarier när vi gick igenom uppgifterna och sen sista kvarten så ruschade de igenom en PowerPoint och sa: "det här kan ni ju" och så fortsatte dom, men det kunde vi ju inte ... då hade vi inte behövt gå den kursen och det var väldigt synd för att det var svårt att gå igenom själv i efterhand för det tog väldigt mycket tid.

2.2.4 Färdighetsträning

Om man betraktar språket som en dynamisk social praktik och studenten som en aktör som eftersträvar en mer personlig kontakt med målspråket och dess kultur, bör träning i muntlig språkfärdighet

⁷ Det formella förkunskapskravet är moderna språk från gymnasieskolan *franska/spanska/tyska 3* eller *franska/spanska/tyska steg 3*, alternativt *Introduktionskurs i franska/spanska A11+A12/tyska I+II*.

kompletteras med att målspråket är arbetspråk i klassrummet. Detta uppskattas mycket av studenterna som upplever att det underlättar deras lärande:

Ella: [...] det är ju guld värt att i princip [...] all undervisning (bedrivs) på *SPRÅKET*, för då får man ju den här övningen i färdigheterna samtidigt som man läser litteraturen och samtidigt som man ...

I de kurser där målspråket inte är arbetspråk i klassrummet är studenterna mycket kritiska:

Anna: [...] ett av de största problemen i A-nivå är att vi har alldeles för lite muntlig, muntliga övningar, det betyder att *LÄRAREN* som undervisar i *KURSEN X* [...] vill inte prata *SPRÅKET* på lektionerna, inte i *KURSEN X* och inte i *KURSEN Y* och *LÄRAREN* gör det inte ens med mig.

[...] jag tycker att det här är väldigt viktigt för när vi kommer in på universitetet och tycker åh va roligt nu ska vi läsa *SPRÅKET* då vill vi också prata *SPRÅKET* och det är inte tillräckligt och vi gör det inte ens tillräckligt på B.

2.3 Utbildningsvetenskaplig kärna

60 hp (20 %) av utbildningen utgörs av den utbildningsvetenskapliga kärnan (se tabell 1) fördelade på fem kurser på grundnivå: *Ledarskap*, *Specialpedagogik*, *Utbildningens framväxt och villkor*, *Lärande och utveckling*, *Mångfald och lärande* samt 2 kurser på avancerad nivå: *Läroplansteori och didaktik* och *Bedömning, utvärdering och politisk styrning*.

Kurserna inom den utbildningsvetenskapliga kärnan, förutom kursen *Ledarskap*, fick, som vi tidigare redovisat, relativt låga betyg av studenterna:

Hugo: [...]om man jämför med våra ämnesstudier där det är ganska skralt med bunden liksom lektionsundervisning. Men på *ledarskap* var det ju liksom hela tiden, det var work-shops och det var liksom olika föreläsare och liksom, han la upp genomgångar som han spelat in på you-tube som man fick kolla på hemma ...

Greta: Hen hade gått igenom kurslitteraturen.

Hugo: Ja. Alltså såhär superhög nivå.

Bill: Av alla kurser, jag har läst alla didaktikkurser, eller alla (kärnkurser). Den är klart bäst.

Greta: Visst var den. Jag älskade den.

Anna: Jag tycker att, jag tycker att *ledarskap* kursen var excellent, verkligen, det är min allra favoritkurs faktiskt i utbildningsvetenskapliga kärnan.

I kommentarerna ovan är det tydligt att studenterna inte är oreflekterat gnälliga utan har en klar blick för hur de tycker att undervisning ser ut när den fungerar som bäst. Undervisningen i kursen *Ledarskap* kan enligt studenterna fungera som en förebild för deras egen framtida undervisning.

2.3.1 Kursinnehåll

När det gäller övriga kurser i kärnan lyfter studenterna i högre grad kritik mot kursinnehållet än mot undervisningsformerna. Nedan diskuterar tre av studenterna relevansen i de teoretiska studier som ingår i deras utbildning:

Hugo: Hela lärarutbildningen, bara: "gubben gjorde det här", "sen sa den här gubben det här [...]"

Dick: [...] "på femtiotalet hände det här i den här riktningen", "sen på sextiotalet dethär" ... och liksom ja, det är intressant men det känns inte särskilt relevant.

Bill: Jag håller med dig ... men det är relevant.[...]men när det finns en begränsad mängd poäng, vi har väldigt, liksom, ont om tid, då skulle jag hellre ... [...] situationen idag och hur arbetar jag i klassrummet ...

Studenterna förstår betydelsen av bred utbildningsvetenskaplig kunskap men önskar, eftersom tiden är begränsad, en tydligare anknytning till den verklighet som de tror sig möta som lärare i gymnasieskolan:

Dick: [...] Men jag tycker att allmänt så [...] det känns inte så aktuellt, vi pratade om, alltså, vi hade en poäng i genus och det vi gjorde var att prata om [...] genushistoria, eller liksom feministhistoria, vilket är intressant i sig men jag är mer intresserad av vad är det för genusproblem som händer i skolan [...] alltså vad är det för problem som händer i skolan idag när vi bara har en poäng [...]

Bill: [...] alltså mångfald exempelvis var fem poäng och då ska du trycka in all typ av [...] sexuella normer, [...] olika etniciteter, funktionsnedsättningar, genustillhörighet, allt sånt ska tryckas in på fem poäng [...].

2.3.2 Lärarstöd

När det gäller lärarstöd under kurserna i utbildningsvetenskaplig kärna återkommer studenterna flera gånger till kursen *Ledarskap* vars lärare tycks upplevas som en förebild som lärare. De kommer också flera gånger tillbaka till att de lärare vid universitetet som samtidigt arbetar i skolan fungerar bra:

Bill: [...] generellt sett dom kurser som leds av lärare som faktiskt är lärare är klart mycket bättre.

Ella: Det har jag också lagt märke till.

Bill: [...] Det gäller på ämnesdidaktiken, det gäller på pedagogiken, den styrs av en kille, han är lärare på xx-skolan till hälften åtminstone. Och där arbetar man med formativ bedömning och du får praktiska exempel på nationella prov och hur skulle du formulera det här och ... jag vill bara nämna den, jag tyckte att det arbetssättet funkade bra.

2.4 Verksamhetsförlagd utbildning

Den verksamhetsförlagda utbildningen omfattar sammanlagt 30 hp (10 %) av utbildningen (se tabell 1) fördelat på två VFU-perioder relaterade till den utbildningsvetenskapliga kärnan (sammanlagt 15 hp) och en period relaterad till ämnesstudierna (15 hp).

En av studenterna hade ännu inte varit ute på någon VFU-period. De övriga hade avverkat en, två eller alla tre VFU-perioderna.

Generellt sett tycks studenterna vara relativt nöjda med tiden ute på skolorna.

Dick: Jag tyckte att generellt sett så var VFU bra. Det var, alltså när man väl var ute på skolan med handledaren och allt så, det var det var bra. Strulet var innan och efter.

Anna: Jag kan säga, jag har gjort en VFU, det var på tre veckor, den första pedagogiska terminen. Jag tyckte att det var lysande men jag också tyckte att det var ren tur att jag hamnade hos en handledare som var super, hon är underbar lärare, superskicklig, superprofessionell, har haft VFU-studenter tidigare. Sen fick jag se på en mycket intressant skola i ett svårt område [...] där jag bor. Så jag är väldigt medveten om socioekonomiska problem om hur det är.

Studenterna är också mycket medvetna om att en lyckad VFU-period är avhängig av hos vem de blir placerade:

Hugo: Sen är det olika var man hamnar och sådär. Jag fick ju bara två lektioner som jag fick hålla i, varav den ena så satt dom och gjorde nationella prov så hon var inte ens där utan en vikarie kollade på mig.

Greta: Min handledare var borta några dagar för hon skulle till *LANDET* och då skulle, den andra som hade VFU hos henne blev min provisoriska handledare.

3 Språkläraryr utbildningen ur verksamma språklärares perspektiv

Vi har redan tidigare redogjort för svårigheterna att rekrytera lärare till samtalet, vilket gör urvalet alltför litet för att man ska kunna dra några tydliga slutsatser av undersökningen. Dessutom är vi medvetna om att alla fyra samtalsdeltagarna både har fullföljt sin utbildning, tagit ut examen och fortfarande arbetar som gymnasielärare. De studenter som inte fullföljt sin utbildning och de lärare med examen, som valt att lämna läraryrket, är därför inte representerade i materialet. Icke desto mindre kom det upp många intressanta och relevanta synpunkter under samtalet. Två av de verksamma lärarna har erfarenhet av handledning av lärarstudenter, vilket gav dem ytterligare ett perspektiv och två verksamma lärare var relativt nyexaminerade från ämneslärarprogrammet och hade därmed hela sin utbildning i färskt minne.

Lärarna som deltog i samtalet var övervägande positiva till den utbildning de fått vid Uppsala universitet: på en skala mellan *ett* (underkänt) och *fyra* (mycket väl godkänt) gav tre lärare sin utbildning *väl godkänt* och en lärare gav utbildningen *mycket väl godkänt*.

Under samtalet ombeds lärarnas också att betygsätta läraryr utbildningens tre delar på en skala mellan 1 och 10 och också här är omdömet övervägande positivt. Såväl ämneskurserna som VFU/praktik får medelbetyg: 8. Den utbildningsvetenskapliga kärnan/allmänt utbildningsområde får däremot betydligt sämre medelbetyg: 5,5.

3.1 Samtal med verksamma lärare - innehåll och struktur

Huvudfrågan under samtalet var: *I vilken grad och på vilket sätt motsvarar språkläraryr utbildningen de krav som ställs på en språklärare i skolan?*

Inför samtalet fick lärarna de tre frågorna nedan. Liksom i fokusgruppssamtalet med lärarstudenter fick de frågor som deltagarna helst talade om det största utrymmet. Punkterna under respektive fråga förtydligar vad frågorna avser och de fetstilta punkterna i listan motsvarar de områden som lärargruppen ägnade mest tid under samtalet:

1. Vilka teoretiska kunskaper, relevanta för ditt arbete som lärare, fick du tillräckligt/otillräckligt av under utbildningen?
 - **Språkkunskap – om språkets uppbyggnad, om idiomatik och korrekthet.**
 - Kultur och samhälle – om kultur och samhälle där målspråket talas.
 - Historisk och aktuell kontext – om samhällsliga förutsättningar och politisk/ideologisk styrning av skolan.
 - **Metodologi – om vilka metoder som enligt aktuell forskning bäst gynnar elevers språkinlärning (läsförståelse, hörförståelse, skriftlig och muntlig produktion samt interaktion).**
 - Resurser, material – om vilka resurser och vilket material som finns och är relevanta.
 - Individuellt lärande – om utvecklings- och inlärningspsykologi samt om individuell språkutveckling.
 - **Utvärdering, betyg och bedömning – om vilken typ av utvärdering, återkoppling och bedömning som, enligt aktuell forskning, bäst gynnar lärandet.**
2. Vilken färdighetsträning, relevant för ditt arbete som lärare, fick du tillräckligt/otillräckligt av under utbildningen?
 - **Språkfärdighet – att muntligt och skriftligt behärska målspråket.**
 - Kontext – tolka styrdokument och formulera kriterier för bedömning av måluppfyllelse.
 - **Metodologi – identifiera, konstruera och genomföra övningar för att på bästa sätt träna de olika språkkompetenserna (läsförståelse, hörförståelse, skriftlig och muntlig produktion samt interaktion).**
 - Resurser, material – identifiera, anpassa och implementera olika resurser och material i undervisningen.
 - **Planering – konkret planera en lektions, en termins och ett läsårs arbete.**
 - Hålla lektion i klassrummet – interagera med hel grupp och med individer, inspirera till intresse och underlätta lärande.
 - Individuellt lärande – bedöma individuella förutsättningar för lärande och stötta den individuella språkutvecklingen.
 - **Utvärdering, betyg och bedömning – utvärdera och återkoppla för fortsatt lärande.**
3. Är det något ytterligare du vill ta upp som kan hjälpa oss att svara på frågan: *I vilken grad och på vilket sätt motsvarar språkläraryr utbildningen de krav som ställs på en lärare i skolan?*

Samtalets övergripande struktur bestämdes av att var och en av de tre delfrågorna diskuterades i 10 minuter. Två moderatörer deltog i någon grad i samtalen. Distinktionen mellan de teoretiska kunskaper (fråga 1) och den färdighetsträning (fråga 2) som de hade fått under sin utbildning blev tydlig under samtalet, varför redovisningen nedan i stället har strukturerats utifrån de områden lärarna tog upp: *ämneskurserna i språk; språkdiraktik; VFU/praktik, utvärdering betyg och bedömning; planering samt konflikthantering och att möta elever och föräldrar.*

3.2 Ämneskurserna i språk

Jämfört med studentgruppen uppehåller sig lärargruppen i lägre grad vid de rena språkkurserna under samtalet. Lärarna i fokusgruppen tycks vara överens om att språkkurserna var av hög kvalitet.

Inga: Jag tycker att jag fick med mig en mycket gedigen språkkunskap, särskilt under A-kursen.

Kajsa: [...] jag alltid liksom känt mig väldigt nöjd med min språkutbildning och känt att jag haft med mig mycket.

Språkkurserna innebar emellertid hårt arbete och en upplevd press, eftersom nivån på kurserna var hög och tempot krävande. Så här uttrycker en lärare känslan av otillräcklighet:

Kajsa: Jag kan ju känna själv att jag jobbade mycket. Jag kände väl ofta kanske en stress att mitt *SPRÅK* inte var tillräcklig... den fungerade väl i utbildnings... i skolan och undervisningen, men jag kunde känna att jag hela tiden fick jobba ganska mycket själv med att hålla mig uppdaterad.

3.3 Språkdiraktik

Enligt nuvarande programstruktur har språklärestudenterna (under sin andra termin ämnesstudier) två kurser à 7,5 hp i ämnesdidaktik, dels kursen *Ämnesdidaktik* vid Institutionen för moderna språk, dels kursen *Skola och lärande i målspråkslandet*, som är förlagd till något universitet/institut i målspråkslandet. Kursen ser lite olika ut i de tre språken: i Sevilla (Spanien) och i Besançon (Frankrike) är kursen helt inriktad på inläring och undervisning av spanska/franska som främmande språk medan studenterna som åker till Tübingen i Tyskland huvudsakligen ägnar sig åt egna studier i tyska med bara något inslag (skolbesök) av didaktik.

En lärare med examen enligt nuvarande (2011 års) programstruktur betonar värdet av kursen *Skola och lärande i målspråkslandet* som för spanskans del innebär tre veckors språk- och didaktikkurs i Sevilla i Spanien.

Leo: [...] när jag gick ut på min sista praktik då hade jag precis varit i *LANDET* och där fick vi så mycket... det var så mycket vi fick där, tyckte jag. Där hade jag velat vara... vi var där en månad, det tyckte jag var för lite, jag skulle vilja åka igen, för att fräscha upp allt, för det var så mycket jättebra tips på metoder och... ja, suveränt. Och det kunde jag prova jättemycket när jag kom ut på praktiken, det var jättekul, för då var det verkligen nu kan jag prova det här om det funkar, om det funkar med den här gruppen. Så det tyckte jag var väldigt bra. Så den är jag jätteglad att jag fick åka på, jag hade önskat att den varit längre också. För också det här med att få upp... när man inte är van... när man är här... när vi gick egna språkkurser på eftermiddagarna också, vilket också var jättebra, när man fick slipa till [...] sitt egna språk.

En av de verksamma lärarna gick ämneslärarprogrammet i början av 2000-talet och handleder idag lärarstudenter. Hen noterar att studenterna är mindre väl förberedda när de kommer ut på sin praktik. Hen jämför med den undervisning i didaktik som hen själv fick under utbildningen och som sträckte sig över ett helt år:

Kajsa: [...] jag kan också i och för sig se en stor skillnad när man handleder eller tar emot studenter så kan jag ibland känna att det verkar skilja sig lite från när jag var ute på praktik.

Moderator 1: På vilket vis tänker du då?

Kajsa: Jag hade ju med mig från utbildning, [...] material som jag kunde prova och se om det fungerade i praktiken också. Och det upplever jag inte att mina

studenter har. De kommer faktiskt som ganska blanka när dom kommer ut på praktik. [...]

Jag har för mig att vi kunde lägga upp, vi fick ju exempel från våra seminarium och pratade ju mycket kring det här med autentiskt material och tema och hur man kunde liksom bygga upp och arbeta på det viset, vilket jag var väldigt peppad på och provade liksom med hull och hår när jag hade min egen praktik.

Teorin upplevdes ändå av någon i viss grad anknyta till praktiken: en av de nyexaminerade lärarna uttryckte att didaktikkursen varit praktiskt orienterande och dessutom direkt användbar under den verksamhetsförlagda utbildningen:

Inga: Jag vill nog ändå gärna lyfta fram till exempel didaktikkursen i *SPRÅK*. [...] den gav väldigt mycket värdefull input, vi pratade om hur man gör grammatik roligt, hur man kan jobba med en text och hur man kan anpassa så att alla elever jobbar med samma text men på sin nivå. Sen om jag skulle gå om det idag när jag jobbat som lärare så skulle jag kunna koppla den till VFU:n på ett annat sätt, det kanske var det som var tanken, det kanske bara inte kom ända fram i det [...].

[...]

B-kursen jag läste, alltså min B-kurs i *SPRÅK*, där pratade vi om hur man undervisar i grammatik så att eleverna lär sig saker på olika sätt, och hur undervisar man så att det blir roligt. [...] Jag [tog] ändå med mig småövningar ut på praktiken och testade.

3.4 Verksamhetsförlagd utbildning / praktik

Den största delen av samtalet i lärargruppen ägnades åt vikten av VFU/praktik och av anknytning till praktiken i de teoretiska kurserna. Ett par av lärarna handleder själva studenter och har möjligen därför intresse i och egen erfarenhet av den praktiska delen av lärarutbildningen.

Lärarna diskuterar den verksamhetsförlagda utbildningen både som de kom ihåg den själva som studenter och som de uppfattar den nu i egenskap av handledare för språklärestudenter.

Generellt uttrycker de att det idag finns brister när det gäller praktiskt tillämpad didaktik och tillräckliga förberedelser inför den verksamhetsförlagda utbildningen:

Kajsa: [...] det är en ganska stor skillnad att komma väl förberedd ut på en praktik och kunna verkligen ligga redan på en annan nivå än att man ska börja liksom på någon form av, jag vet inte, auskultationsnivå. Och kommer jag ut och inte är så förberedd är det klart att praktiken i sig också upplevs som en större utmaning och man kanske hamnar i situationer som man inte var beredd på och som kan upplevas som skrämmande eller sådär. Det tror jag också kan bidra till att, nu vet inte jag om det är många avhopp eller, men i alla fall inte göra lärarutbildningen mer attraktiv, det tror jag inte. Utan jag tror att en större förberedelse inför sin VFU skulle bidra till att man får ut mer av sin utbildning.

Johan: Det är väldigt väldigt sällan som du får möjlighet att läsa en kurs där du sedan får gå tillbaka till din klass och faktiskt göra något av det gå

tillbaka till någon som faktiskt kan mer och som kan hjälpa en att tyda ut vad hände nu, som kan vara en stöttning och se till att vänta nu, du har nog missförstått det där, och sedan gå tillbaka och prova igen för det är ju så man lär sig.

En av lärarna med lärarexamen från 2016 ger uttryck för den frustration som det innebär att inte under VFU:n kunna fokusera på arbetet i skolan eftersom hon var tvungen att samtidigt redigera inlämningsuppgifter av teoretisk natur:

Inga: [...] jag tyckte att det var en stor stress under praktiken. Jag hade inte jobbat något inom skolan innan jag började på lärarprogrammet, så när jag kom ut på praktik så blev det så otroligt många intryck, det var dels träffa elever, träffa lärarkollegor, ett helt nytt sammanhang, man blir väldigt trött av nya sammanhang, och sen så var man ju mellan 8-17 på praktik platsen och följde med på möten för att verkligen få en helhetsbild av läraryrket och inte bara gå hem när eleverna går hem, för det är inte det det handlar om. Och sedan skulle man sitta på kvällen och skriva om skolans likabehandlingsplan och det är ju jätteviktigt och det måste man få med sig, men det kändes ibland som att det var inte riktigt så kopplat, [...].

Detta bekräftas av en av de mer erfarna lärarna:

Johan: De [lärarstudenterna] kommer ut och de har så många konstiga uppgifter som de ska göra [...].

Kajsa: [...] det verkar som att studenterna upplever det som ganska stressande... de har mycket arbeten att utföra, ja på kvällarna då och det är ju väldigt mycket... det hade ju varit bättre... eller jag vet, du, har inte jag exakt, men det känns som att det kan vara nästan en annan kurs eller något annat eller jag vet inte riktigt vad de har, men det känns inte alltid som att det är så direkt kopplat till deras praktik.

Precis som i fokusgruppen med lärarstudenter så betonar de verksamma lärarna att det är avgörande hos vilken lärarutbildare/handledare man placeras. Så här uttrycker en lärare vikten av att få en bra handledare med vilken det didaktiska upplägget kunde diskuteras och utvecklas:

Inga: [...]hänger det mycket på handledarna under praktikerna. Jag hade en väldigt bra handledare när jag hade praktik i *SPRÅK*. Jag har också varit på praktiker när handledaren inte varit så bra och då är det ju jättetufft, då får man ju på något vis stå och gärna och göra allt grovjobbet själv och på något vis försöka komma på något som man inte vet, och där är det ju tänkt att handledaren... att man har en dialog, nu tänkte jag jobba med det här, hur kan man göra det...

Lärarna som inte hade egen erfarenhet av handledning uttrycker önskemål om hur arbetet under praktiken skulle kunna se ut:

Leo: Det hade man önskat när man var på praktiken att man verkligen fått gjort lektionsplaneringar och verkligen prova och kanske fått i uppgift så här ja men du ska göra en hur du arbetar med en text, verkligen prova de här olika stegen som man gör i språk, det hade varit bra uppgifter, om det varit så att du ska göra det: nu tar vi hörförståelse, vad ska man tänka på, för då kan man få jättebra feedback av sin handledare också, så att

man inte får välja... så att det styrs lite, för då måste man verkligen prova de olika områdena som man jobbar med dagligen nu.

3.5 Utvärdering, betyg och bedömning

I fokusgruppsamtalet med verksamma lärare framgår det tydligt att betyg och bedömning är något mycket svårt och något som de hade önskat mer av i utbildningen. De menar att bedömning ständigt är närvarande i skolan och vid planering av undervisningen, men att detta inte betonades tillräckligt under utbildningen. Så här formulerar en lärare det:

Leo: För sen i slutändan är det ju ändå mycket att man ska kunna, vad är det för uppgifter vi gör, hur kan jag utvärdera det här, kan jag använda det i min bedömning och det blir jättesvårt. För man tänker ju så dagligen hur jag ska använda, hur ska det här bli bra, hur kan jag använda det här, vad kan jag titta på här. Det hade jag verkligen velat jobba mer med, haft mer exempel på under utbildning. [...] Det tar ju jättemycket tid när det är så svårt. Jag tycker fortfarande att det är svårt.

Kajsa: Ja, det tycker jag med, och det jag också kan känna är att någonstans vill man också locka fram lusten, men det hör inte riktigt ihop när man plötsligt börjar prata om betyg och bedömning. [...] Jag kände också det att det hade jag också gärna haft mer av under själva utbildningen, för det är en så stor del när man väl är ute, när man väl sitter där så är det de här betygen som ska ut.

Samtidigt är lärarna medvetna om att betygsättning naturligtvis är ett komplext område som inte kan rymmas helt inom en lärarutbildning. Även erfarna lärare tycker att det är svårt:

Johan: Jag instämmer ju med dig [att bedömning borde tas upp mer på utbildningen], men jag kan ju också känna så här, jag har jobbat i tio år nu, [...] men jag är inte helt säker på att jag skulle känna mig helt trygg med att säga att det där var bra eller det där var... jag är fortfarande... var det rätt nu?

Utöver det svåra med att sätta rättvisande betyg baserat på styrdokumentet, talar lärarna också om vikten av hur man kommunicerar bedömning till eleverna:

Kajsa: Ja, jag blir rädd när man säger mer betyg och bedömning. Jag tror också att det är jätteviktigt att vi lär oss att kunna prata om bedömning med eleverna, för det kan så lätt bli något som får motsatt effekt, att man håller isär, jag försöker hålla isär den här personliga utvecklingskurvan och...

Sammanfattningsvis tycker lärarna att bedömning är något som borde tränas mer konkret under lärarutbildningen, helst med exempel från verkligheten med utrymme för diskussion och handledning.

3.6 Planering

När det gäller planering, både långsiktig (över en termin eller ett läsår) och kortsiktig (en lektion), upplever lärarna att det inte funnits tillräckligt med utrymme för att träna på att planera undervisningen under lärarutbildningen. Så här svarar en lärare på frågan om hur mycket träning hon fick vad gäller

planering:

Leo: VFU:n, det var enstaka lektioner kändes det som, inte någon... Jag hade önskat en sådan här läsårsplanering eller en terminsplanering.

Moderator: Långsiktig?

Leo: Ja, för det gjorde jag första gången när jag blev klar. Det känns ju inte så bra, så det hade jag önskat att man hade fått träna på och gjort.

Denna brist verkar vara mest uttalad vad gäller långsiktig planering:

Inga: Jag håller med. PÅ VFU:n var det kanske ett undervisningsmoment eller de fem, sju, åtta eller fyra veckor som man var ute. Dels lektionsplanering och den terminen. Men jag hade inte heller gjort ingen terminsplanering, det var när jag fick mitt först jobb som lärare som jag insåg att, just det, nu måste jag ju titta...

3.7 Konflikthantering och att möta elever och föräldrar

Ytterligare en kunskap/färdighet som de verksamma lärarna anser saknas i utbildningen är hur man kommunicerar med föräldrar och hur man hanterar konflikter.

Kajsa: Jag tänker mycket på att läraryrket idag och något som vi skulle behöva mera verktyg ute på skolorna så handlar det ju om det här tycker jag, att möta elever och föräldrar och framförallt samtal.

[...]

Det är en väldigt liten del av energin, i alla fall för mig. Jag känner mig... jag har utvecklat det här med att möta och prata med människor genom åren, så det har ju hjälpt mig enormt mycket, men då har man ju fått gå igenom de här riktigt djupa dalarna.

4 Diskussion

I samtalsdeltagarnas berättelser återkommer ett antal teman i båda grupperna. En sådan överlappning talar för att dessa synpunkter inte är begränsade till en specifik tid och att problem som funnits tidigare fortfarande, trots förändringar av utbildningens struktur, finns kvar.

Med få undantag är både studenter och verksamma lärare relativt eller mycket nöjda med ämneskurserna. En väsentlig synpunkt, gemensam för de tre språken, är emellertid att det formella krav som ställs för att antas till A-kursen (steg 3 från gymnasieskolan) inte alls motsvarar de faktiska förkunskaper som krävs för att klara kursen. När det gäller kursernas innehåll anser ett par av studenterna att språkkurserna borde innehålla mer av sådant stoff som de senare kommer att kunna använda i klassrummet, medan flertalet studenter tycker det är bra att fokus ligger på att utveckla deras egen kunskap om språket och kulturen.

De brister som främst betonas när det gäller ämneskurserna berör undervisningsformen. Studentgruppen påpekar att det finns ont om pedagogiska/didaktiska förebilder under utbildningen, då till exempel grammatikundervisning sker med en metodik som de sedan under didaktikkursen avråds från att tillämpa i sin egen undervisning. Detta är en återkommande synpunkt i studentgruppen vilket kan tyda på att undervisningen i språkkurserna inte bedrivs i enlighet med aktuell pedagogisk och

didaktisk forskning. Studenterna noterar också att deras olika lärare inte alltid samordnar sin undervisning, något som får negativa konsekvenser för inläringen.

Utöver detta är studenterna kritiska mot att en del av undervisningen i målspråket sker på svenska, vilket gör att de inte får möjlighet att förbättra sina muntliga färdigheter i språken. Mer undervisning på målspråket är inte bara önskvärdt för studentens egen språkutveckling utan också för att det tydligt påbjuds i kursplanen för Moderna språk för gymnasieskolan att undervisningen i allt väsentligt skall bedrivas på målspråket.

Det som tydligast kritiserats i båda grupperna är den utbildningsvetenskapliga kärnan. Deltagarna motiverar de låga betygen med att man uppfattar att oproportionerligt mycket tid läggs t.ex. på pedagogisk teori och historia, medan många praktiska och direkt nödvändiga moment som planering och betyg och bedömning samt konflikthantering inte får tillräckligt mycket tid. Studenterna har inte blivit övertygade om att ett så stort fokus på teori på bekostnad av praktik och rådande situation i skolan är motiverat. Uppfattningen att det är för lite praktiskt tillämpad språkdiraktik i studenternas språkkurser tas speciellt upp i gruppen med verksamma lärare, där man uttrycker att de studenter som kommer ut på VFU saknar tillräckliga didaktiska förberedelser.

Den tydligaste slutsatsen vad gäller den verksamhetsförlagda utbildningen är att kvaliteten är avhängig av vid vilken skola studenten placeras och vilken LLU/handledare studenten får. De som placerats hos en engagerad handledare som de kan betrakta som ett pedagogiskt föredöme har också upplevt att de fått ut mycket av VFU/praktiken. Även om de flesta av studenterna som deltog var förhållandevis nöjda tycks det ändå vara ett orosmoment att något så viktigt avgörs av något som är bortom deras egen kontroll. I båda grupperna tar man upp arbetsbelastningen under VFU som ett problem. Man menar att de krav som ställs på studentens aktiva deltagande i verksamheten i skolan är tillräckligt stort, och att ytterligare uppgifter som inte är direkt relaterade till VFU skapar onödig stress. Från lärarnas sida tar man också upp att mer stöd och fortbildning för att handleda studenter behövs.

5 Möjliga åtgärder för att öka utbildningens kvalitet och attraktivitet

- Med utgångspunkt i diskussionen ovan föreslås att de lärare som undervisar blivande språklärare får utrymme för kontinuerligt utvecklingsarbete/språkdiraktisk forskning. En sådan insats har stöd i Skolkommissionens betänkande *Samling för skolan - Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*, på sidan 153, där man diskuterar centrala inslag i framgångsrika program för lärarutbildning. För att möjliggöra detta föreslås Fakulteten för utbildningsvetenskaper verka för att i uppdraget till Institutionen för moderna språk inkludera medel för språkdiraktisk forskning.
- Vidare föreslår projektgruppen att man vid Institutionen för moderna språk ser över antagningskraven till *Franska A/Spanska A/Tyska A* med syftet att synkronisera dessa med de faktiska krav som ställs för att efter genomgången kurs klara kursmålen.
- När det gäller ämneskurserna i franska/ spanska/ tyska där lärarstudenter finns med föreslås slutligen att de konsekvent bedrivs på målspråket. Studenterna efterfrågar detta inte bara för att få mer egen språkfärdighetsträning utan också för att aktuell språkdiraktisk forskning förordar målspråket som arbetspråk under språkinläring/ undervisning och för att studenterna själva som lärare i gymnasieskolan förväntas undervisa på målspråket. I flertalet språkkurser är det redan en självklarhet varför det bör vara oproblemiskt att införa i samtliga språkkurser.

- Vad gäller den utbildningsvetenskapliga kärnan så önskar studenter och verksamma lärare att ett större fokus ligger på det man kan kalla skol- eller lärarfärdigheter. Man önskar mindre teori och historia och mer färdighetsträning i planering, betyg och bedömning och konflikthantering.

Om Fakultetsnämnden för utbildningsvetenskaper bedömer att den utbildningsvetenskapliga kärnan utgörs av oundgänglig baskunskap behöver detta motiveras för studenterna på ett tydligare sätt.

- Projektgruppen föreslår vidare att den verksamhetsförlagda utbildningen, som idag utgör 10% av utbildningen, får större utrymme. Frågan om mer faktisk tid i skolan kommer inte upp i samtalen, men båda grupperna uttrycker starka önskemål att teorikurserna vid universitetet kopplas tätare till praktiken under VFU så att man kommer bättre förberedd till arbetet i skolan. Även en sådan insats har stöd i den del där man i skolkommisionens betänkande diskuterar centrala inslag i framgångsrika program för lärarutbildning: *Programmen har omfattande inslag av praktik under handledning av erfarna lärare integrerat med kurser om undervisning och lärande.*
- Det är också tydligt att man bör arbeta vidare med säkra kvaliteten på VFU-kursen, vilken i hög grad är avhängig av engagemang och kompetens hos den individ där studenten gör sin verksamhetsförlagda utbildning. Kommunernas ansvar för fortbildning och utveckling av de lokala lärarutbildarna bör betonas.
- Slutligen föreslås att studenterna under sina VFU-perioder inte ska ha ytterligare uppgifter att arbeta med. Detta för att hela deras fokus ska kunna riktas mot arbetet med eleverna i skolan.



UPPSALA
UNIVERSITET

Språkvetenskapliga
fakultetsnämnden
Box 256
SE-751 05 Uppsala
Besöksadress:
S:t Olofsgatan 10 B

Fortbildningsavdelningen
för skolans internationalisering
Box 2136
SE-750 02 UPPSALA
Besöksadress:
von Kraemers allé 1

Projektansvariga:
Birgitta Hellqvist
FD, Utbildningsledare
Birgitta.Hellqvist@uadm.uu.se

Olle Linge
Projektledare, FBA
Olle.Linge@fba.uu.se

Carin Söderberg
Timplärare, FBA
Carin.Soderberg@fba.uu.se

Bilaga 1

Informerat samtycke till deltagande i fokusgruppssamtal

Föreliggande fokusgruppssamtal genomförs inom ramen för ett utvecklingsprojekt vid Språkvetenskapliga fakultetsnämnden och Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering.

Projektets övergripande syfte är att identifiera orsaker till bristande intresse för språkläroartutbildningen och att ge förslag på hur man ska kunna öka antalet studerande och stärka Uppsala universitetets språkläroartutbildning.

Fokusgruppssamtalen förväntas ge svar på i vilken grad och på vilket sätt språkläroartutbildningen motsvarar de förväntningar som studenterna har inför och under utbildningen och de krav som yrket ställer på en examinerad lärare.

Varje fokusgrupp har mellan sex och tio deltagare och samtalet kommer att ta ungefär en timme. Samtalen spelas in med röstmemo. Det inspelade materialet kommer att behandlas konfidentiellt inom den akademiska miljön.

Att delta i denna studie är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta din medverkan utan att ange skäl. Du har även rätt att ställa frågor om studiens syfte. Ditt namn kommer inte att förekomma i den färdiga rapporten, och uppgifter som skulle kunna kopplas till dig kommer att bytas ut, allt för att de medverkande ska förbli anonyma. Som deltagare har du även en skyldighet att inte lämna ut känsliga uppgifter om övriga deltagare i studien.

Huvudansvarig för projektet är Birgitta Hellqvist, utbildningsledare vid Språkvetenskapliga fakulteten. Vid samtalen deltar även Carin Söderberg och Olle Linge från FBA.

Jag har tagit del av informationen, förstått syftet med studien samt vad medverkan innebär, och jag samtycker till att delta.

Uppsala den
Namnteckning

.....
Namnförtydligande

Vi ber dig att fylla i (elektroniskt) bifogat frågeformulär, skriva ut det och ta med det till nästa veckas fokusgruppsamtal **fredagen den 9 december klockan 13.00-14.00 i sal Eng/7-0015.**

1. Kön
2. Ålder
3. Modersmål
4. Vilka dokumenterade språkstudier har du? (ange språk och omfattning, i hp)
5. Vilka ytterligare språkkunskaper har du tillägnat dig utanför universitetet (ange språk och hur du tillägnat dig det).
6. Hade du, innan du började på lärarprogrammet, någon erfarenhet av att undervisa? (ange skolform, ämne, nivå och omfattning)
7. När påbörjade du och när beräknar du avsluta din lärarutbildning? (ange termin och år)
8. Vilka ämnen kommer att ingå i din ämneslärarexamen?
9. Hur stor del av dina ämnesstudier har du klarat av hittills? (ange i ämne och hp)
10. Hur många perioder VFU har du påbörjat/klarar av hittills?
11. Vad har hittills varit höjdpunkten under utbildningen? (ange större eller mindre del av utbildningen)
12. Vad har hittills varit minst givande under utbildningen? (ange större eller mindre del av utbildningen)
13. Vilket betyg skulle du till dags dato sätta för att ange helhetsintrycket av din utbildning? Underkänt, Godkänt, Väl godkänt eller Mycket väl godkänt?



SPRÅKVETENSKAPLIGA
FAKULTETSNÄMNDEN

Fortbildningsavdelningen
för skolans internationalisering

Vi ber dig att fylla i bifogat frågeformulär och ta med det till kommande fokusgruppsamtal,

1. Kön
2. Ålder
3. Modersmål
4. Vilka dokumenterade språkstudier har du? (ange språk och omfattning, i hp)
5. Vilka ytterligare språkkunskaper har du tillägnat dig utanför universitetet (ange språk och hur du tillägnat dig det).
6. Vilket år avslutade du din lärarutbildning?
7. Vilka ämnen ingår i din ämneslärarexamen?
8. I vilka ämnen undervisar du idag?
9. Hur många terminer har du undervisat sedan din examen?
10. Hur många terminers undervisningserfarenhet hade du innan du påbörjade din ämneslärarutbildning?
11. Vad minns du som det mest värdefulla under din utbildning?
12. På en skala mellan 1 och 4, där 1 är Underkänt och 4 är Mycket väl godkänt , vilket är helhetsintrycket av den ämneslärarutbildning som du fick?

Fokusgruppsamtal med lärarstudenter

Öppna frågor som diskuteras i gruppen och spelas in

1. Hur upplever du ämneskurserna i språk? Med avseende på ... *ämneskort*
2. Hur upplever du utbildningens kärnkurser (pedagogik, ledarskap mm.)? Med avseende på ... *ämneskort*
3. Hur upplever du VFU-kurserna? Med avseende på ... *ämneskort*
4. Är det något ytterligare du vill ta upp som kan hjälpa oss att svara på frågan:
I vilken grad och på vilket sätt motsvarar språkläroartbildningen de förväntningar som studenterna har på utbildning

Ämneskort

KURSERNAS OMFATTNING

UNDERVISNINGSFORMER

KUNSKAPSKRAV

EXAMINATIONSFORMER

LITTERATUR/MATERIAL

LÄRAR-, HANDLENDARSTÖD

FÄRDIGHETSTRÄNING

ANTAL UNDERVISNINGSTIMMAR

UNDERVISNINGENS KVALITET

Öppna frågor som diskuteras i gruppen med verksamma lärare (och spelas in).

Försök att tänka övergripande men ge gärna konkreta exempel. Punkterna under frågorna är inte avsedda som checklista utan ska tjäna som exempel för att konkretisera frågorna.

Vi vill att ni ser tillbaka på hela er språklärarytbildning (ämneskurser i språk, pedagogik/didaktik och verksamhetsförlagd utbildning). Den ser förmodligen lite olika ut beroende på när ni tog examen liksom på om ni gått det långa lärarprogrammet eller om ni gått en kortare pedagogisk utbildning efter att ha läst språkämnen som enstaka kurs.

1. Vilka teoretiska kunskaper, relevanta för ditt arbete som lärare, fick du tillräckligt/otillräckligt av under utbildningen?

- **Språkkunskap** – om språkets uppbyggnad, om idiomatik och korrekthet
- **Kultur och samhälle** – om kultur och samhälle där målspråket talas
- **Historisk och aktuell kontext** – om samhällseliga förutsättningar och politisk/ideologisk styrning av skolan.
- **Metodologi** – om vilka metoder som enligt aktuell forskning bäst gynnar elevers språkinläring (läsförståelse, hörförståelse, skriftlig och muntlig produktion samt interaktion).
- **Resurser, material** – om vilka resurser och material som finns och är relevanta
- **Individuellt lärande** – om utvecklings- och inlärningspsykologi samt om individuell språkutveckling
- **Utvärdering, betyg och bedömning** – om vilken typ av utvärdering, återkoppling och bedömning som, enligt aktuell forskning, bäst gynnar lärandet.

2. Vilken färdighetsträning, relevant för ditt arbete som lärare, fick du tillräckligt/otillräckligt av under utbildningen?

- **Språkfärdighet** – att muntlig och skriftlig behärska målspråket
- **Kontext** – tolka av styrdokument och formulera kriterier för bedömning av måluppfyllelse
- **Metodologi** – identifiera, konstruera och genomföra övningar för att på bästa sätt träna de olika språkkompetenserna (läsförståelse, hörförståelse, skriftlig och muntlig produktion samt interaktion).
- **Resurser, material** – identifiera, anpassa och implementera av olika resurser och material i undervisningen.
- **Planering** – konkret planera en lektion, en termins och ett läsårs arbete.
- **Hålla lektion i klassrummet** – interagera med hel grupp och med individer, inspirera intresse och underlätta inläring
- **Individuellt lärande** – bedöma individuella förutsättningar för lärande och stötta den individuella språkutvecklingen.
- **Utvärdering, Betyg och bedömning** – utvärdera och återkoppla för fortsatt lärande

3. Är det något ytterligare du vill ta upp som kan hjälpa oss att svara på frågan: *I vilken grad och på vilket sätt motsvarar språklärarytbildningen de förväntningar som studenterna har på utbildningen?*