

Steg för steg: Undervisning och lärande i nivåblandade grupper i moderna språk på gymnasiet

Kent Fredholm¹ (<https://orcid.org/0000-0001-5225-0747>) & Linda Söderlind¹
(<https://orcid.org/0009-0004-4020-2974>)

¹Karlstads universitet

Abstract

I undervisningsgrupper i moderna språk på gymnasiet samläser ibland elever från flera kursnivåer, exempelvis Spanska 1 och Spanska 3. De få internationella studier som finns om företeelsen visar att nivåblandning medför betydande utmaningar för undervisning och lärande. Kunskapen om svenska förhållanden är dock begränsad. Studiens syfte är att bidra med kunskap om omfattningen av nivåblandad undervisning i moderna språk samt vad undervisningsformen innebär för lärare och elever. Data har samlats in genom enkäter till rektorer och gymnasielärare samt genom intervjuer med lärare. Resultaten visar att nivåblandad undervisning förekommer i hela landet och förklaras av främst ekonomiska och schematekniska skäl. Lärarna använder olika undervisningspraktiker för att hantera flera ämnesplaner samtidigt, men oavsett upplägg framträder utmaningar: minskad undervisningstid per elev, störningsmoment i klassrummet, ökad arbetsbelastning samt yrkesetisk stress för lärarna. Sammantaget försvåras undervisning och lärande i nivåblandade grupper och likvärdigheten brister jämfört med andra grupper.

Inledning och bakgrund

Det är välkänt bland gymnasielärare i moderna språk att undervisningen i ämnet ibland schemaläggs med flera kursnivåer eller så kallade ”steg”, till exempel Spanska 1 och 3, i samma grupp.² Vi kallar denna företeelse för *nivåblandad undervisning*. Med detta avser vi således undervisning där två eller flera kurser på olika nivåer samläses på samma schemaposition och med samma lärare; vi talar däremot inte om heterogena grupper där alla elever läser samma kursnivå men råkar ha olika förkunskaper eller fallenhet för ämnet. I internationella studier benämns dessa båda olika företeelser med termerna *multi-level* respektive *mixed-ability classrooms*. Skillnaden mellan dem tydliggörs dock inte alltid, vilket gör

forskningsläget om nivåblandad undervisning svårutrett (se t.ex. Hess, 2001, som ger *multi-level classes* en vidare betydelse).

Den här studien har sitt ursprung i frågor vi som språkdidaktiker har fått från aktiva lärare: Hur ser forskningsläget ut? Hur vanligt förekommande är nivåblandad språkundervisning? Hur ser lärares undervisningspraktiker ut i nivåblandade grupper? Enligt personlig kommunikation med Skolverket saknar myndigheten statistik om företeelsen. Över lag är kunskapsluckorna många om undervisning i moderna språk i Sverige (Bardel m.fl., 2019) och om nivåblandad undervisning finns ytterst lite aktuell forskning, även internationellt (Huhn & Davis-Wiley, 2023). Uppgifter finns dock om att företeelsen är vanlig även utanför Sverige (se t.ex. Ashton, 2018, om situationen i Nya Zeeland och Australien). Den relativa bristen på studier och det faktum att *multi-level* ofta sammanblandas med *mixed-ability* gör dock att vi vet föga om hur språklärare hanterar nivåblandad undervisning, hur ofta och varför det förekommer, och om det sker i andra ämnen än språk.

För att öka kunskaperna om nivåblandad språkundervisning i Sverige genomförde vi våren 2025 en studie med rektorer och språklärare på högskoleförberedande gymnasieprogram. Studiens syfte var att utröna hur nivåblandning påverkar undervisningen, hur vanlig undervisningsformen är och om den förekommer även i andra ämnen än moderna språk. Studiens inriktning har arbetats fram i samråd med aktiva språklärare efter inspiration från KIPPS-projektet (*Kollaborativ identifikation av praktikenära problem i språkundervisning*) som genomfördes på Karlstads universitet 2017–2018 (Sundqvist m.fl., 2019). De frågor som denna artikel besvarar är:

1. I vilken omfattning förekommer nivåblandad undervisning i moderna språk på högskoleförberedande gymnasieprogram i Sverige?
2. Förekommer nivåblandad undervisning i andra ämnen än moderna språk? Om så är fallet, i vilka ämnen?
3. Varför schemaläggs flera kursnivåer i samma grupp?
4. Hur hanterar lärare i moderna språk nivåblandad undervisning?
5. Hur påverkar nivåblandad undervisning språklärares arbetssituation?

I studien har inte effekter på elevers lärande aktivt undersökts. Medverkande lärare har dock kommenterat hur lärandet påverkas, vilket vi återkommer till i resultatavsnittet.

Bakgrundsdata och tidigare studier

Läsåret 2023–2024 sattes, enligt Skolverkets statistik, 57 854 betyg i de tio största moderna språken på gymnasiet.³ De tre största språken (spanska, tyska och franska) hade förhållandevis stora elevvolymen i kursnivå 3 och 4, som främst läses av elever som studerat samma språk på grundskolan. Antalet elever minskar påtagligt redan från kursnivå 3 till 4 och drastiskt mycket i kursnivå 5, vilket framgår av Tabell 1.

Tabell 1

Antal elever med betyg i de tre största moderna språken på gymnasiet läsåret 2023–2024. Bearbetad efter Skolverkets officiella statistik

	Elever kursnivå 3	Elever kursnivå 4	Minskning från nivå 3 till 4	Elever kursnivå 5	Minskning från nivå 4 till 5
Spanska	26 083	15 515	-40,5 %	597	-96,2 %
Tyska	9 677	5 840	-39,7 %	328	-94,4 %
Franska	8 213	5 049	-38,5 %	428	-91,5 %

I moderna språk 6 och 7, som ej inkluderats i Tabell 1, når inget språk upp till 100 elever per kursnivå och i flera språk är antalet elever som läser de högsta nivåerna noll. Eftersom elevantalet minskar kraftigt för varje kursnivå blir undervisningsgrupperna färre och mindre. Detta gör undervisningen dyrare per elev, vilket kan vara en förklaring till att grupper på olika nivåer slås samman.

Officiell statistik saknas om nivåblandad undervisning i Sverige och antalet studier om företeelsen i svensk kontext är försvinnande litet. Erickson m.fl. (2018) nämner att årskursblandade grupper i moderna språk förekom vid 10 % av grundskolorna där lärare som medverkade i TAL-projektet⁴ arbetade, vilket tyder på att företeelsen inte är begränsad till gymnasiet. Lärarnas Riksförbund angav i en rapport (2016) att nivåblandade grupper var en av flera anledningar till att 60 % av språklärarna övervägde att lämna yrket. Rapporten talar dock både om blandning av kursnivåer och om elever med olika starka kunskaper inom en och samma kurs (*multi-level* sammanblandas alltså även här med *mixed-ability*), vilket gör det svårt att veta hur vanlig nivåblandning var när rapporten skrevs och hur stark påverkan det hade på lärarna.

I sin systematiska granskning av undervisningen i moderna språk framhåller Skolinspektionen (2022) att moderna språk är ett nedprioriterat ämne i svensk

grundskola och att rektorer inte alltid har goda kunskaper om eller förståelse för ämnet och dess förutsättningar, vilket bland annat leder till att språklärare sällan får ämnesdidaktiskt relevant kompetensutveckling (jfr. Bardel m.fl., 2019, samt Ashton, 2018; Huhn & Davis-Wiley, 2023, som nämner liknande utmaningar internationellt). Det är inte orimligt att en sådan situation också kan föreligga på gymnasiet och att den även där kan påverka undervisningens förutsättningar och lärares möjligheter till kompetensutveckling eller stöd.

En av få som på senare tid har undersökt nivåblandad språkundervisning är Ashton (2018; 2019; 2021). I sin artikel från 2018 utforskar hon lärares syn på företeelsen i nyzeeländska skolor. Liksom Badenhorst och East (2015) beskriver Ashton nivåblandning som något som ofta diskuteras bland språklärare och framhåller att företeelsen är underutforskad, men att den tycks allt vanligare på skolor där antalet elever i främmande språk minskat (Ashton, 2021), vilket ofta är fallet på Nya Zeeland där studier i främmande språk inte är obligatoriska. Detta kan jämföras med Sverige, där moderna språk är frivilliga i grundskolan liksom i majoriteten av gymnasieprogrammen. När antalet elever som vill studera språk minskar ju högre upp i åldrarna de kommer, blir sammanslagning av årskurser och/eller kursnivåer ett sätt att hantera kostnader för undervisning (jfr. Ward & East, 2016; McGee m.fl., 2013).

Enligt Ashton (2018; 2021) medför sammanslagningar av grupper på olika nivåer en särskilt stor arbetsbelastning för lärare, som inte enbart behöver differentiera undervisningen efter enskilda elevers behov (vilket lärare i alla ämnen förväntas göra), utan också måste planera för och genomföra undervisning i enlighet med kraven i skilda kursplaner inom ramen för samma undervisningsgrupp. Lärarna drivs ofta av en stark ansvarskänsla för sina elever och kan lägga avsevärd tid på att förbereda materiel för lektionerna (Ashton, 2021). Liknande utmaningar för språklärare påpekades redan av Strasheim (1979), som skriver att lärarutbildningen inte förbereder språklärarstudenter för denna del av yrket, och har senare också observerats av Carr (2005).

Även om det framförts att nivåblandade grupper kan ge elever möjlighet att lära av varandra (Manitoba Education and Youth, 2003), stärka gruppkänslan och ge fler tillfällen att repetera tidigare kursinnehåll (Ashton, 2018), anser författarna till flera studier att nackdelarna överväger fördelarna (Ashton 2018; Treko, 2013). Undervisningsformen framhålls som utmanande och impopulär (Ashton & Qi,

2026) och lärares erfarenheter av den beskrivs rentav som traumatiska och djupt otillfredsställande (jfr. Badenhurst & East, 2015, s. 68).

Enligt Ashton (2018) slås nivåer främst samman av ekonomiska skäl. Hon rapporterar att språklärare i stor utsträckning känner sig åsidosatta och att de upplever att andra ämnen inte hanteras lika styvmoderligt. Lärarna i Ashtons studie är medvetna om att alternativet kan vara att eleverna inte får läsa ett modernt språk alls. De önskar mer tid och mer stöd för att planera nivåblandad undervisning, men är ofta ensamma i sitt ämne och får lösa situationen själva. De uttrycker oro för elevernas lärande och frustration över att de inte får den undervisningstid de annars skulle ha fått.

I tidigare forskning framträder fyra olika undervisningspraktiker vid nivåblandad undervisning: 1) ett gemensamt tema med delvis olika arbetsuppgifter beroende på kursnivå, 2) helt skilda undervisningsinnehåll, 3) självständigt arbete utifrån digitala instruktioner (Ashton, 2019) samt 4) en hybridmodell där självständigt arbete kombineras med handledning via digitala konferensverktyg (Badenhurst & East, 2015). Den första varianten är vanligast följt av den andra, medan uppläggen med digitalt stöd förekommer mer sällan. Ashton (2019) klargör inte vilken praktik som fungerar bäst eftersom detta bland annat beror på gruppammansättningen, men betonar att lärare behöver kompetensutveckling för att hantera undervisningen i nivåblandade grupper.

Sammanfattningsvis finns det förhållandevis få studier om nivåblandad språkundervisning i såväl internationell som svensk kontext. Befintliga studier pekar på stora utmaningar för både undervisning och lärande och lärare lämnas ensamma att hitta lösningar. Vår studie bidrar med kunskap om hur nivåblandad språkundervisning hanteras i Sverige och vilka utmaningar det innebär för lärare och elever i moderna språk.

Metoder och deltagare

Data samlades in i form av två digitala enkäter till rektorer respektive lärare, samt genom intervjuer med lärare i moderna språk. I fråga om lärardata knyter vi an till Ashtons (2018) metoder där en lärarenkät kompletterades och fördjupades genom uppföljande intervjuer. Jämfört med Ashton (2018) breddar vi studien genom att också involvera skolledare. Nedan beskrivs först rektorsenkäten och därefter lärarenkäten och -intervjuerna.

Rektorsenkät

Våren 2025 riktades en enkät till ett stratifierat urval av 548 rektorer vid lika många gymnasieenheter i hela Sverige. Rektorsenkäten omfattade åtta flervalsfrågor samt två frågor med fritextsvar och undersökte på vilka program och i vilka ämnen nivåblandade grupper förekommer. Rektorsenkätens frågor redovisas i bilaga 1.

En lista över Sveriges gymnasieskolor erhöles via Skolverkets skolenhetsregister. Urvalet begränsades till gymnasier med högskoleförberedande program, då dessa måste erbjuda undervisning i moderna språk. Efter denna begränsning återstod 814 gymnasieenheter som sorterades på kommunnivå. Minst en gymnasieenhet per kommun valdes ut; i kommuner med flera gymnasier valdes hälften, med såväl kommunala som fristående gymnasier representerade.

Rektorsenkäten skickades ut via verktyget Survey & Report. Totalt inkom 137 svar fördelade över landet mellan 100 kommunala gymnasier, 34 fristående och tre med annan huvudman. Svaren sammanställdes kvantitativt och presenteras i första delen av resultatavsnittet.

Lärarenkät

En andra enkät riktades till gymnasielärare i moderna språk som under de senaste fem åren undervisat minst en nivåblandad grupp. Lärarenkäten innehöll totalt 21 frågor, varav 12 med slutna alternativ och 9 där fritextsvar var möjliga. Frågorna redovisas i bilaga 2.

För att nå lärare med aktuella erfarenheter mejlades information om lärarenkäten ut till yrkesaktiva medlemmar i Språklärarnas riksförbund. Informationen delades också via vårt kontaktnät vid gymnasier runtom i landet samt i nio Facebook-grupper för lärare i moderna språk.

Lärarenkäten besvarades av 33 personer (29 kvinnor, 4 män), varav 32 var behöriga i minst ett av sina undervisningsspråk. De undervisade främst i franska, spanska och tyska, men ett mindre antal lärare i andra språk fanns representerade. (För att minska möjligheterna att identifiera medverkande anger vi inte vilka dessa övriga språk var.) Tolv lärare hade undervisat i tio år eller mindre, tio mellan elva och tjugo år, och elva hade undervisat i mer än tjugo år.

Många av lärarna arbetade vid mer än ett gymnasieprogram, med störst representation från ekonomi, samhällsvetenskap och naturvetenskap (21, 26 respektive 19), men också 5 lärare från teknikprogrammet, 6 från estetiska programmet och 7 från humanistiska programmet.

Lärarintervjuer

Sju av lärarna som besvarat enkäten intervjuades via Zoom för att fördjupa förståelsen genom konkreta exempel. Två intervjuer genomfördes enskilt och två i grupper om två respektive tre deltagare. Samtalen spelades in med diktafon. Praktiska omständigheter som lärarnas tillgänglighet avgjorde hur intervjuerna genomfördes. Gruppsamtalen ledde av naturliga skäl till mer dynamiska diskussioner där lärare ibland kommenterade och bekräftade varandras svar. Samstämmigheten mellan lärarnas utsagor var stor oavsett hur intervjuerna genomfördes, varför skillnaderna i upplägg inte torde ha påverkat resultaten på något avgörande sätt. Varje intervju varade i cirka en timme. Inspelningarna transkriberades med hjälp av programmet Amberscript. Intervjufrågorna redovisas i bilaga 3. De intervjuade lärarna presenteras närmare med fiktiva namn i Tabell 2.

Tabell 2

Överblick över medverkande lärare i intervjuerna (fingerade namn)

Pseudonym	Undervisar i	Yrkserfarenhet
Ninni	Tyska	1–10 år
Nadine	Spanska	1–10 år
Niklas	Spanska	1–10 år
Tina	Franska, spanska	11–20 år
Iris	Spanska	11–20 år
Ulla	Tyska	Mer än 20 år
Rebecka	Tyska	Mer än 20 år

Efter att ha pseudonymiserats genomlästes lärarnas enkätsvar respektive intervjutranskript upprepade gånger, först var för sig för att därefter jämföras. Stor samstämmighet rådde mellan de flesta utsagor. Materialet behandlades genom en tematisk analys som genomfördes i sex faser enligt Braun och Clarke (2006). Processen upprepades tills sex distinkta teman kunde utkristalliseras. Temana söktes förutsättningslöst utan att utgå från artikelns frågeställningar, men

styrdes indirekt av de frågor som ställts i lärarenkäten och i intervjuerna. De utkristalliserade temana presenteras i resultatavsnittet.

Datahantering och etiska reflektioner

Studiens etiska överväganden har vägletts av Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer. Deltagarna informerades om studiens syfte och upplägg och gavs möjlighet att avböja eller när som helst avbryta medverkan. Stor hänsyn har tagits till lärares förutsättningar att medverka, till exempel i schemaläggning och intervjugrupper och i lyhördhet för frågor som medverkande lärare sett som angelägna att diskutera. Inga ämnen som kan uppfattas som känsliga har berörts i enkäter eller intervjuer. Insamlade data avidentifierades före analyserna och lagras på en säker server tillhandahållen av Karlstads universitet.

Resultat

I detta avsnitt redogör vi för resultaten av de båda enkäterna och intervjuerna. Inledningsvis presenteras rektorsenkäten, som svarar på hur vanligt förekommande nivåblandad undervisning är och i vilka ämnen den förekommer. Rektorsenkäten berör också bakomliggande skäl till att kursnivåer samläses, en fråga som senare även kommenteras av lärarna. Svaren från lärarenkäten och intervjuerna ger inblickar i hur lärare hanterar nivåblandad undervisning samt hur lärares arbetssituation påverkas.

Rektorernas utsagor om nivåblandad undervisning – förekomst och anledningar

Drygt hälften av rektorerna – 70 av 137 – angav att nivåblandning förekom i ett eller flera moderna språk på deras gymnasier, jämnt fördelat mellan franska, spanska och tyska. I mindre utsträckning förekom det även i italienska och japanska som moderna språk, samt i nationella minoritetsspråk, svenska, engelska och latin. De sistnämnda ämnena räknas inte till moderna språk, men utgör förvisso språkämnen i ett bredare perspektiv. Totalt angavs 186 fall av nivåblandning i språk (168 i moderna språk, resterande 18 i andra språkämnen), vilket innebär att nivåblandning förekom i mer än ett språk på flera gymnasier. Dessa siffror kan jämföras med 20 rapporterade fall av nivåblandning i matematik och totalt 16 fall fördelade på 13 andra ämnen.

Valet att blanda nivåer förklarades främst av ekonomiska och schematekniska skäl, men rektorerna angav även lärarbrist och lärares egna önskemål. Det

sistnämnda är anmärkningsvärt, då inga lärare som deltog själva hade önskat nivåblandning (se nästa avsnitt). Att ekonomiska eller praktiska skäl överväger synliggörs också av att endast fyra rektorer och en lärare angav att nivåblandning valts av pedagogiska eller specialpedagogiska skäl.

Lärarnas utsagor om nivåblandad undervisning

Lärarnas enkätsvar och intervjuer redovisas här genom de sex teman som den tematiska analysen gav upphov till:

- 1) förekomst av nivåblandade grupper i olika ämnen,
- 2) lärares syn på orsaker till nivåblandning i moderna språk,
- 3) lärares och elevers förutsättningar för undervisning och lärande,
- 4) lärares val av undervisningspraktiker,
- 5) lärares syn på nivåblandningens påverkan på elevers lärande, samt
- 6) lärares stress och yrkesetiska utmaningar.

Fortsättningsvis redogör vi för vart och ett av dessa teman genom att först ge en kort beskrivning av temat baserad på enkätsvaren, som därefter kommenteras och exemplifieras med hjälp av representativa utdrag ur intervju- och enkätsvaren.

Tema 1: Förekomst av nivåblandade grupper i olika ämnen

Samtliga medverkande lärare hade erfarenhet av nivåblandad undervisning i moderna språk under de senaste fem åren. Företeelsen var ofta inte begränsad till ett enda modernt språk, utan utbredd till flera på samma gymnasium. Utöver moderna språk angav 15 av de 33 lärarna att nivåblandning också förekommit i andra ämnen på deras arbetsplatser under samma period. Tretton lärare sade att det inte förekom i andra ämnen än språk, medan fem inte visste.

Bland de ämnen som lärarna nämnde utöver moderna språk förekom nivåblandning i svenska och svenska som andraspråk (6 fall) samt matematik (4 fall). Resultaten från lärarenkäten stämmer således väl överens med rektorsenkäten, där nivåblandning var klart vanligast i moderna språk och andra språkämnen, med matematik som största ämne utanför språken.

I enkäten tillfrågades lärarna om vilka kursnivåer de haft blandade i sina språkgrupper. Variationen var stor: vanligast var att två nivåer samläste (vilket också Ashton, 2019, fann), men det förekom även grupper med tre olika nivåer.

I ett extremfall hade en lärare som besvarade enkäten haft fem nivåer i samma grupp. Fördelningen visas i Tabell 3, där totalt antal rapporterade fall av varje kombination anges längst till höger, alla språk sammanräknade. Inga fall rapporterades från kursnivå 6 eller 7.

Tabell 3

Kombinationer av kursnivåer i samma undervisningsgrupp i moderna språk

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Antal
					15
					9
					9
					8
					6
					6
					2
					1
					1
					1

Av Tabell 3 framgår att det inte alltid är närliggande kursnivåer som samläses. Ibland följer i stället gruppssammansättningen årskurserna, så att elever på nivå 1 och 3 (som ofta går i årskurs 1) eller nivå 2 och 4 (vanligast i årskurs 2) går i samma grupp. Sådana lösningar underlättar schemaläggningen men ökar avståndet mellan elevernas förkunskaper i språket. Detta kan förmodas ställa än större krav på undervisningens planering, jämfört med att ha mer närliggande nivåer i en grupp.

Tema 2: Lärares syn på orsaker till nivåblandning i moderna språk

I enkätsvaren nämns en kombination av orsaker till nivåblandning. Liksom rektorerna angav lärarna främst skäl relaterade till ekonomi (27 lärare svarade det) och schemaläggning (18). Sju lärare nämnde också brist på lärare i ämnet, vilket kan förmodas hänga ihop med svårigheter att lägga schema. Såväl schemaläggning som lärarbrist kan också tänkas samspela med ekonomiska skäl till nivåblandning.

Fem lärare nämnde i enkäten att nivåblandning var en förutsättning för att högre kurser alls skulle kunna ges eftersom antalet elever i dessa kurser var så lågt. Som Skolverkets statistik visar i Tabell 1 är antalet elever i de högre kursnivåerna i

moderna språk mycket litet i förhållande till de lägre nivåerna, vilket alltså avspeglas i lärarnas svar. Även här är det tänkbart att såväl ekonomi som schemaläggning och svårigheter att finna lärare kan samspela.

En lärare skrev dock i enkäten att problemet med små elevvolymen även kan gälla lägre kursnivåer, särskilt på mindre gymnasieskolor. I intervjuerna berättar lärarna att grupperna i vissa språk blir för små för att det ska vara ekonomiskt hållbart att starta kurserna varje år. Enligt lärarna blir konsekvensen inte bara att flera kursnivåer samläses, utan också att elever ibland tvingas att välja ett nybörjarspråk i stället för att fortsätta med det språk de tidigare studerat. Läraren Niklas berättar hur dessa elever sätts i större, blandade grupper som han beskriver som ”en slaskgrupp” och att det ”är ett exempel på hur man då sparar genom att helt enkelt inte starta [ytterligare] en grupp”. Som nämnts ovan angav ingen lärare att de själva önskat att undervisa nivåblandat. I intervjuerna uttrycker flera lärare att de accepterar att undervisa sådana grupper eftersom de vill ge eleverna möjlighet att få fortsätta med det språk de har påbörjat:

Vi jobbar också så mycket vi kan för att eleverna ska få fortsätta ha språken de läste i årskurs 1, för att om de av olika skäl eventuellt har bytt språk i årskurs 1 och vill fortsätta att läsa, vi säger franska 2, så känns det ju fruktansvärt att tvinga dem till att byta till ett nytt språk igen. (Tina)

Endast *en* lärare svarade att det fanns en uttalad pedagogisk tanke från rektor som låg bakom gruppindelningen. I intervjuerna är lärare generellt kritiska mot att schemaläggningen inte styrs av pedagogiska hänsyn och säger bland annat: ”man ser tydligt att det inte är någon språklig eller pedagogisk anledning” (Rebecka) och ”det handlar bara om ekonomin. De [rektorerna] bryr sig nog inte om det blir ett F eller inte” (Iris). Flera lärare uttrycker också att de inte får något gehör från skolledningen, trots att de upprepat att de inte önskar nivåblandade grupper:

Jag ser inte det riktigt, för dem [rektorerna] är det ju som sagt en enkel schemalösning. (...) Jag blir upprörd när jag hör rektorn säger varje år, en gång till, ja vi kommer fortsätta med det [nivåblandning] även nästa år. Trots att vi lärare klagat på detta. (Ninni)

I enkäten angav en lärare att en orsak till nivåblandning är att skolledningen helt enkelt har dålig förståelse för hur språkinläring fungerar, vilket även kommenteras under intervjuerna. Läraren Rebecka uttrycker exempelvis att rektorerna inte förstår att undervisning i olika nivåer i moderna språk (*multi-level*) inte kan jämföras med att undervisa elever i samhällskunskap, som kanske har olika kunskaper inom ämnet (*mixed abilities*) men läser samma kurs:

Jag gillar mina rektorer, inget ont mot dem, men jag tror inte att de riktigt förstår överhuvudtaget vad problemet är. De ser ju bara att, de [eleverna] går ju alla i ettan och så läser de alla tyska eller franska. Så det är samma språk, samma ålder, det måste ju fungera. De förstår inte skillnaden, att det är inte samma sak att ha olika nivåer inom samhällskunskap, som att ha helt olika, alltså nybörjare och steg 3 [tillsammans]. (Rebecka)

Sammanfattningsvis framträder en bild av orsakerna till nivåblandad undervisning där ekonomi, schemaläggning och lärarbrist tycks trumfa pedagogiska argument. Språklärarna känner sig ofta missförstådda och upplever att de sällan får gehör hos rektorerna.

Tema 3: Lärares och elevers förutsättningar för undervisning och lärande

Enligt lärarna ser de yttre förutsättningarna för eleverna oftast likadana ut i nivåblandade grupper som i grupper med bara en nivå: 27 av lärarna anger att schema eller andra förutsättningar inte har ändrats på något sätt, medan bara två lärare svarar att eleverna har fått fler och/eller längre lektioner för att kompensera för att läraren måste dela sin tid mellan flera nivåer. Åtta lärare anger att deras grupp har kunnat delas viss tid, antingen genom att en del av gruppen fått en separat schemaposition, eller genom att en annan lärare kunnat ta hand om en del av gruppen delar av lektionstiden. I ett av fallen fick läraren själv hitta en extralärare. I merparten av fallen har eleverna fått samma schemalagda tid som elever i grupper med bara en nivå – vilket i praktiken innebär att de riskerar att få mindre tid med läraren, som ofta ser sig tvungen att dela tiden mellan nivåerna inom befintliga schemaramar.

Elevernas situation avspeglas tydligt i lärarnas. Enbart fyra lärare skriver att de fått utökad tid för planering och efterarbete när de haft nivåblandade grupper, trots nödvändigheten att planera för flera nivåer. Ingen av lärarna har fått färre kurser att undervisa. Ingen har heller erbjudits någon ämnesdidaktisk kompetensutveckling för att lära sig mer om hur de kan hantera undervisningsformen. I intervjuerna berättar lärarna i stället att de främst på egen hand har arbetat fram sätt att hantera den nivåblandade undervisningen. Någon lärare har inspirerats av tidigare upplägg på skolan och övriga lärare nämner att de gärna hade velat diskutera undervisningsupplägget med andra, men att det inte har funnits tid för sådant samarbete. Citatet nedan representerar den bilden:

Jag har försökt tänka ut någon form av hur ska jag lösa det här liksom. Men jag har fått tänka ut det själv. Jag hade en tanke från början att jag skulle prata med min kollega som

har jobbat så här ett par år redan [...] och fråga henne hur hon brukar lägga upp det och så där, men jag har inte riktigt tid att göra det. (Niklas)

Hur lärarnas arbetstid hanteras syns också i ett enkätsvar (Enkät-ID 24) där en lärare skriver att tjänstefördelningen inte avspeglar hur många poäng hon egentligen undervisar. Hon ansvarar för fyra språkkurser à 100 poäng, men eftersom några av kurserna är sammanslagna och eleverna är få, anses hon bara undervisa 350 poäng, vilket också ger henne mindre undervisningstid i schemat. I stället för att säkerställa att lektionstiden räcker för att möta alla elever i en nivåblandad grupp, får denna lärare ännu mindre tid med eleverna. Liknande upplevelser nämndes av Ulla, som i intervjun berättar att hennes undervisningstid är halverad, vilket leder till en stressad undervisningssituation. Ulla påpekar att det är bekymmersamt att den faktiska arbetsbelastningen inte synliggörs i schemat:

På mitt schema så ser det också mycket, mycket luftigare ut, för jag får ju bara hälften så mycket undervisningstid. Att jag sen känner mig jättestressad under den undervisningstiden, det syns ju inte i schemat så det ser ju fint ut. För skolledningen och schemaläggaren så är det ju betydligt bättre. (Ulla)

Sammantaget förefaller förutsättningarna för elevernas lärande ofta vara sämre i nivåblandade grupper eftersom eleverna där tenderar att få mindre undervisningstid med läraren, som i sin tur riskerar att vara mer stressad än i en enhetlig grupp. Lärarna ges också sämre förutsättningar för sin undervisning då de sällan får utökad planerings- eller undervisningstid trots att parallellundervisningen av olika kursnivåer kräver mer omfattande planering. Resultaten är samstämmiga med tidigare forskning (Ashton, 2018; Carr, 2005; Strasheim, 1979).

Tema 4: Lärares val av undervisningspraktiker

Tre olika undervisningspraktiker nämns i lärarenkäten och intervjuerna. De tre uppläggen sammanfattas i Tabell 4 och presenteras mer detaljerat i följande avsnitt.

Tabell 4*Identifierade undervisningspraktiker i nivåblandade grupper*

Variant	Rumslig placering	Undervisningsinnehåll	Beskrivning
1	Ett klassrum	Ett och samma undervisningsinnehåll för alla kursnivåer	Läraren har <i>en</i> planering som utgår från arbetsområden med teman som kan passa för flera olika nivåer.
2	Ett klassrum	Olika undervisningsinnehåll för olika kursnivåer	Läraren har två planeringar som båda inleds i klassrummet. Därefter fördelar läraren sin tid i klassrummet mellan de olika nivåerna.
3	Två klassrum	Olika undervisningsinnehåll för olika kursnivåer	Läraren har två planeringar som inleds i respektive klassrum. Därefter fördelar läraren sin tid mellan de olika klassrummen.

Ett klassrum – ett undervisningsinnehåll

I intervjuerna framkommer att den vanligaste undervisningspraktiken är att läraren undervisar alla elever i samma klassrum utifrån ett gemensamt tema men med uppgifter anpassade efter kursnivå. I enkätsvaren är bilden mindre tydlig: 19 lärare delar ibland gruppen, varav tolv alltid gör det. Hur delningen kan se ut framgår dock inte tydligt i alla svar. Tio lärare låter ibland elever arbeta med ett gemensamt innehåll, men endast tre gör det konstant.

Lärarna berättar att de genom att ha en planering med gemensamma teman kan effektivisera tiden i klassrummet. De upplever dock att det är svårt att säkerställa progression för alla elever och att utmana eleverna på rätt nivå. Två lärare kommenterar i enkäten att upplägget minskar möjligheten till spontana inslag under lektionerna, vilket även nämns i intervjuerna. Dessutom medför upplägget att lärarna ofta skapar eget undervisningsmaterial i stället för att använda läromedel, vilket kan förmodas kräva mer planeringstid. Liknande utmaningar lyfts av Ashton (2021). Rebecka uttrycker sina didaktiska val så här:

Vi har 80 minuters pass två gånger i veckan och min kollega tänker mer 40 minuter för den ena gruppen, 40 för den andra och så ska de jobba själv. Och det gillar inte jag, för då blir det bara hälften av undervisningstiden för att jobba själv, det är inte effektivt. Jag jobbar ju inte med läroböcker utan med eget material (...) jag försöker jobba (...) med

samma tema, men att det blir lite olika övningar, men att vi sitter i samma klassrum.
(Rebecka)

Även om lärare arbetar med ett gemensamt tema anpassar de övningarna som eleverna arbetar med efter respektive kursnivå. Rebecka preciserar att det kan handla om att elever får övningar av olika svårighetsgrad. Tina ger exempel på att nivåanpassningar också kan handla om kvantitativa, snarare än kvalitativa, skillnader i krav på produktion:

Så det jag gjorde mestadels var att ifall steg 1 fick en reseuppgift, så kanske deras fokus var på att överhuvudtaget säga någonting på franska och sedan kanske förklara lite på svenska (...) medan steg 2 fick i uppgift att göra hela på franska. (Tina)

Detta sätt att låta elever arbeta med samma innehåll men gradera kraven syns också i lärares bedömningspraktiker, där man exempelvis, som Rebecka, är ”mer tillåtande i vissa delar” för elever som läser en lägre kursnivå, eller att man, som Tina, kräver ”en högre poäng för att bli godkänd” på högre kursnivåer. För bedömning av muntlig produktion beskrev Tina också hur hon för samma uppgift skapar olika bedömningsmatriser för respektive kursnivå.

Ett klassrum – olika undervisningsinnehåll

I denna undervisningspraktik stannar alla elever i samma klassrum, men läraren gör separata planeringar för respektive kursnivå. Läraren startar arbetet och försöker sedan fördela undervisningstiden mellan nivåerna. Detta kräver att eleverna arbetar självständigt när deras nivå inte fokuseras av läraren, vilket kan vara utmanande för elever som har svårare med självregleringen. Upplägget gör det också utmanande för läraren att balansera tiden och Nadine beskriver hur hon behövde växla snabbare mellan nivåerna än planerat:

Ja, vad jag brukade göra var att dela upp lektionstiden i två ungefär och så brukade jag vara aktiv med en grupp under halva tiden och arbeta med dem och ha genomgångar, repetera, alltså gå igenom facit tillsammans och förklara att jag är med och stöttar hela tiden. Och sen den andra halvan var ju lite mer självstudier så att jag kunde göra samma sak med den andra gruppen. På så sätt så försökte jag fördela den lärarstyrda lektionen jämnt. (...) Många gånger så blev det så att det blev kanske inte halva tiden, utan det blev 10 minuter här, 10 minuter där och sen tillbaka till grupp ett, sen tillbaka och (...) ja, så försökte jag lösa det. (Nadine)

På liknande sätt berättar Niklas att han försökte fördela tiden jämnt mellan nivåerna och att eleverna instruerades att arbeta med olika uppgifter. Precis som Nadine fann han dock att uppdelningen var svår att hålla fast vid. Utifrån

elevernas behov anpassar han nu i stället undervisningsinnehållet, vilket ibland innebär att han har gemensamma genomgångar med alla elever samtidigt.

Så jag har ändå försökt att helt enkelt säga att nu ska vi jobba med spanska 1, vi ska jobba med det här och ni får arbeta med den här uppgiften självständigt fram tills att jag har pratat färdigt med spanska-2-eleverna (...), olika planering för dem helt enkelt och följa den med vardera grupp. Men det har varit svårt och i vissa lägen har jag faktiskt gjort så att vi har bara jobbat med samma sak hela gruppen, för att jag märker att spanska-2-eleverna inte riktigt kan det som spanska-1-gruppen ska jobba med. (...) Och då har vi gjort vissa områden gemensamt. (Niklas)

Exemplet visar att upplägget med delad tid mellan två eller flera nivåer i samma klassrum inte alltid håller, och att lärare kan behöva blanda undervisningspraktiker och ibland skilja på nivåerna, ibland låta dem arbeta med samma eller liknande innehåll.

Två klassrum – olika undervisningsinnehåll

Resultaten visar att lärare ofta kombinerar de två undervisningspraktiker som beskrivits ovan och anpassar upplägget efter elevgruppen och lektionsinnehållet. Det tredje upplägget – att konsekvent placera eleverna i två rum med separata lektionsinnehåll för respektive kursnivå – förefaller betydligt mindre vanligt. I enkätsvaren lyfts framför allt en blandning av lektionsupplägg fram, där separata lokaler och lektionsinnehåll ibland kan vara en lösning, beroende på elevsammansättningen i gruppen:

I steg 1 och 3 är kunskapsskillnaden så stor att jag delar tiden mellan stegen. De får 50% av undervisningstiden med mig och resten får de arbeta självständigt, utan lärare. Ibland gör vi saker tillsammans som t.ex. film, musik och realia och då kan jag anpassa nivån på uppgiften efter stegen. (...) Man behöver fundera över vilka uppgifter som kan göras självständigt och vilka jag måste prioritera när jag är med eleverna. (Enkät-ID 11)

En fördel som lyfts fram med att dela upp eleverna i separata klassrum är att de inte stör varandra vid exempelvis hörförståelseövningar. En nackdel är dock att elevernas tid med läraren halveras. I intervjuerna är det bara *en* lärare, Ninni, som berättar att hon konsekvent delar upp klassen i två klassrum utifrån kursnivå. Detta skapar arbetsro för henne och eleverna, men försvårar däremot provsituationer:

(...) jag (...) bokar två klassrum och vi har en dörr emellan dem och så går jag emellan dem bara för att få arbetsro och lugn och fokus både för mig och för dem. Men sen om man tänker kursprov till exempel, som vi har i steg 3 och 4 då kan jag inte hålla i gång de andra eller ha dem i ett annat rum. (Ninni)

De tre undervisningspraktiker som framträder i studien stämmer delvis överens med de upplägg som tidigare forskning visat (Ashton, 2019; Badenhorst & East, 2015). De svenska lärarna nämnde dock ingen hybridvariant med undervisning delvis på distans eller via digitalt förmedlat undervisningsinnehåll.

Tema 5: Lärares syn på nivåblandningens påverkan på elevers lärande

När lärare beskriver nivåblandad undervisning fokuserar de främst på hur upplägget påverkar elevernas lärande. I enkätsvaren såg 16 av lärarna inga pedagogiska fördelar alls, medan elva ansåg att nivåblandningen kan möjliggöra lärande över nivågränserna, särskilt för ambitiösa elever på lägre kursnivåer. Två lärare ansåg också att nivåblandning kan leda till mer frekvent repetition av innehållet i lägre kursnivåer, till gagn för elever på en högre nivå som glömt delar av det de tidigare läst; en lärare poängterade dock vikten av att elever på högre nivåer också får utveckla sina egna språkkunskaper och inte enbart fungera som resurser för andra elever.

I enkätsvaren lyfte tre lärare att nivåblandade grupper också kan bidra till bättre gruppdynamik och gruppkänsla jämfört med mindre grupper med bara en nivå. De ansåg också att det kan vara bra för elever i samma klass att följas åt, även om de läser på olika nivåer. Den lärare som var mest positiv till nivåblandade grupper uttryckte det så här:

Jag ser en hel del fördelar men det hänger också ihop med hur stor gruppen är och även elevernas driv och engagemang. Det är ett bra sätt att jobba med och visa eleverna progression och hur långt de kan nå. Min[a] elever, som i början tycker att det är nervöst med blandad grupp, tycker efter ett tag ofta att det är inspirerande. De hjälper varandra och peppar varandra. (...) Att undervisa i för små grupper är inte lätt, och även om elever ibland kan tycka om små grupper så är det pedagogiskt sett inte heller optimalt. Man riskerar att förlora dynamik, att eleverna för snabbt tar till läraren som verktyg för att hen är tillgänglig. (Enkät-ID 27)

Det framgår i såväl enkäter som intervjuer att det inte nödvändigtvis är gruppstorleken som avgör vad som fungerar bäst för elevers lärande. Mycket beror snarare på vilka elever som finns i gruppen:

Det är bara tre [elever] som läser tyska 1. (...) De tre eleverna är väldigt självgående så dem kan man faktiskt skicka ut till ett annat rum. (...) Hade det varit en lika problematisk grupp som den stora steg 3-gruppen i år så hade det inte funkat alls. (Rebecka)

Bilden kompliceras ytterligare av att sju lärare i enkäten framför att elever blir stressade, förvirrade eller oroliga i nivåblandade grupper, bland annat av obehag

att visa att man inte kan lika mycket som elever på högre nivå, eller att man som elev på högre nivå inte har förväntade kunskaper. När elever arbetar med olika innehåll i samma klassrum kan det också bli otydligt för eleverna vem som ska göra vad. Enligt både enkätsvar och intervjuer kan upplägget också leda till störningar, vilket Niklas beskriver så här:

Det känns ibland som det blir varken hackat eller malet på något sätt för att, som sagt eleverna är få, men samtidigt så ska de ju ändå ha lite genomgång (...) men står jag där framme så är det ju de tre som inte ska lyssna på mig just nu kanske blir störda när de ska arbeta och sen motsvarande då när de andra två blir störda när jag pratar med de andra tre. (Niklas)

En annan utmaning som framträder i relation till elevers lärande i nivåblandade grupper handlar om utveckling av muntlig förmåga. I enkäten beskriver två lärare att det är svårare att genomföra muntliga övningar i nivåblandade grupper, vilket bekräftas i intervjuerna. Iris berättar exempelvis att det kan vara svårt för elever att hålla samtalet i gång när läraren måste ägna sig åt en annan del av gruppen:

Men det är väl det muntliga som är svårast tycker jag. (...) Om man inte är där, då är de ju klara på typ 10 sekunder. (...) Men om man om man sitter med dem liksom och pratar, då är det mycket lättare. Då kan man dra ut saker ur dem genom att ställa frågor och ha mer kontroll liksom. (Iris)

I både enkäter och intervjuer framträder vikten av att eleverna är självgående för att nå målen i nivåblandade grupper. I enkäterna svarar 25 lärare att elevernas lärande generellt påverkas negativt. Tre lärare beskriver hur elever på lägre nivåer behöver mycket lärarstöd, vilket ökar tiden som elever på högre nivåer måste ägna sig åt eget arbete. Detta kan minska de sistnämndas möjligheter att nå sin fulla potential. Elva lärare uttrycker att deras upplägg leder till mer eget arbete för eleverna, eftersom lärarna inte kan ägna sin uppmärksamhet åt hela gruppen samtidigt. Därmed begränsas tiden för att ge elever stöd, anpassningar eller utmaningar. Med mycket självgående elever kan undervisningsupplägget fungera, men i intervjuerna vittnar lärarna om att alla elevers lärande kan missgynnas av nivåblandningen:

Jag tycker att resultatet, elevernas måluppfyllelse, påverkas väldigt mycket eller i större utsträckning av deras egen förmåga att styra sina studier än när de inte har en lärare till en nivå, eftersom då har jag mindre koll och det betyder att eleverna måste vara mer disciplinerade för att kunna faktiskt arbeta när jag är och hjälper den andra gruppen. (...) och även de som är starka elever, eftersom vi som lärare ska ju hjälpa våra elever att nå så långt som möjligt, även om de klarar sig och får godkänt, så missgynnas de på ett sätt,

på det sättet att de inte kan nå längre. Men helt klart så, så syns det mycket mer på de som kanske inte ens uppnår ett E. (Nadine)

Sammanfattningsvis finns tänkbara möjligheter med undervisning i nivåblandade grupper: elever på högre kursnivåer kan hjälpa elever på lägre; genom att slå ihop små grupper till en större kan gruppdynamiken gynnas; nivåblandning kan också fungera för självgående elever som kan ta mycket eget ansvar. Dessa potentiella möjligheter överskuggas dock av de frekventa utmaningarna. Eftersom lärares tid på något sätt måste fördelas mellan de olika nivåerna i klassrummet minskar undervisningstiden per elev och tiden för stöd, anpassningar och utmaningar minskar kraftigt. Lektionsupplägg med olika typer av övningar som genomförs samtidigt i klassrummet orsakar störningsmoment och ställer höga krav på elevers koncentrationsförmåga. Över lag innebär nivåblandning ofta att goda förutsättningar för lärande i moderna språk saknas och att måluppfyllelsen försvåras.

Tema 6: Lärares stress och yrkesetiska utmaningar

Lärarna ger i enkätsvar och intervjuer uttryck för stress, frustration och uppgivenhet, ofta med en tydlig koppling till yrkesetiska överväganden med fokus på elevers rättigheter. I enkäten nämner 20 lärare en arbetssituation med mycket stress, hög arbetsbelastning och svårigheter att planera undervisning för alla nivåer. En lärare beskriver hur nivåblandningen ”bidrog till att verkligen sätta spiken i kistan” och fick henne att avsluta sin tjänst (enkät-ID 16). En annan lärare uttrycker arbetet med nivåblandad undervisning så här:

De första veckorna av HT repeterade jag med steg 2 och hade då samma genomgång och material för båda stegen. Men för att sedan skilja stegen delade jag upp lektionerna så ett steg fick först genomgång medan det andra steget hade eget arbete och sedan tvärtom. Detta skulle jag dock säga inte är hållbart. Hjärnan behöver jobba på ett annat sätt eftersom man jobbar med två olika steg och olika material samma lektion. (Enkät-ID 29)

Den stressade arbetssituationen syns också i det faktum att 18 lärare i enkäten uttrycker att de behöver lägga mer eller mycket mer tid på planering av undervisningen, antingen för att lägga upp parallella lektionsupplägg där elever på olika nivåer följer olika planeringar, eller för att arbeta fram ett gemensamt innehåll som alla elever kan arbeta med.

Lärarna kämpar tydligt med att få undervisningen att ”fungera” – ett verb som nämns frekvent i materialet – och beskriver att de har fått testa sig fram till egna lösningar. Som nämnts ovan har många valt olika upplägg beroende på hur

gruppsammansättningen ser ut, något som också observerats av Ashton (2019; se också Passmore, 2019). Svaren tyder på en stark vilja att ge eleverna så bra förutsättningar som möjligt och en stark medvetenhet om behovet av att anpassa lösningarna efter olika gruppers behov och möjligheter. Jämfört med internationella studier som Huhn och Davis-Wiley (2023) rapporterar betydligt färre lärare i den svenska kontexten att de känt stöd från skolledningen i detta arbete. Många svenska lärare tycks lämnas ensamma i att finna lösningar på en komplex undervisningssituation med stora krav på planering och genomförande.

Även i intervjuerna beskrivs den nivåblandade undervisningen som krävande och mer eller mindre som en omöjlighet. Ninni säger exempelvis: ”Jag kan ju inte dela mig, men jag skulle behöva dela mig på riktigt för att kunna behärska den här situationen.” I gruppintervjuerna märks också indignation över en påtvingad arbetssituation som de flesta motsätter sig. Ett tydligt exempel kommer från Nadine, som vid intervjutillfället inte längre undervisade nivåblandat:

Ja, det var ett tag sen jag jobbade på det här sättet och när jag hör er prata så blir jag stressad. Jag kommer ihåg hur otillräcklig jag kände mig. Hur dåligt jag mätte. Jag tycker det är så respektlöst mot yrket, mot språken, mot eleverna, mot lärarna självklart. Det är otroligt att det förekommer. (Nadine)

I både enkätsvar och intervjuer syns också tecken på professionell samsvetsstress kopplad till att man inte kan ge elever så goda förutsättningar som de behöver. Ett exempel på det är Tina som undrar om eleverna får den undervisning de har rätt till:

Gör jag rätt när jag bygger upp kursen på det här sättet? Även fast jag märker att kunskapsgapen finns, ger jag dem den ledning och stimulans de behöver? Ger jag dem den progressionen de kanske känner att de behöver? (Tina)

Tre av lärarna i enkäten anser att skolledningen inte förstår språkämnernas förutsättningar och att upplägget med nivåblandad undervisning sänker ämnets status. I intervjuerna diskuterar lärarna detta ingående och ett illustrerande exempel är Ulla som anser att de moderna språken inte får sin rättmätiga plats i skolan:

En tanke som slår mig är att EU tycker att det är jätteviktigt att vi lär oss flera språk än bara engelska. Och regeringen gör det. Och vi får meritpoäng för att läsa moderna språk på högre nivåer, för att man ska faktiskt kunna lite grann. Samtidigt gör skolorna allt vad de kan för att försvåra det här. De behandlar ju verkligen de moderna språken styvmoderligt redan från början, med det här med gruppindelning och att man samläser och så vidare. Och sen, det är ju horribelt när de gör så här, när de drar ner på

undervisningstiden och sen hittar på, språk kan du göra själv, utan lärare, det fixar ju alla. Alltså, att lära sig ett nytt språk är ju otroligt komplext för hjärnan. (Ulla)

Resultaten sammanfattas väl av ett längre citat från Nadine. Hon lyfter såväl elev- som lärarperspektiv på nivåblandad språkundervisning, men kopplar också de yrkesetiska utmaningarna till ett vidare samhällsperspektiv:

Alltså, det handlar om elevernas rätt till en bra, kvalitativ undervisning. Det handlar om, som vi sa tidigare, alltså den garanterade undervisningstiden, det handlar om likvärdighet, att alla elever ska få samma möjligheter att lära sig. Det handlar om att visa språkets ställning i världen, alltså det handlar om att försöka uppnå Europarådets mål om att alla ska kunna få två språk till förutom sitt modersmål. Det handlar om att visa respekt för läraryrket, för att ge oss en bra chans för att göra vårt jobb på bästa sätt. Så det, alltså jag ser verkligen inga, inga fördelar med blandade grupper. Det missgynnar samhället på kort sikt och på lång sikt genom lärare som är väldigt stressade och som behöver sjukanmäla sig. Och på lång sikt med elever som inte lär sig det de behöver. (...) Jag vet inte om utbildningsministern skulle hålla med mig. (Nadine)

Sammanfattningsvis orsakar den nivåblandade undervisningen en tung arbetsbelastning för lärarna, i linje med tidigare studier (Ashton, 2018; Badenhorst & East 2015). I intervjuerna framträder också lärarnas frustration över att moderna språk nedvärderas och de oroar sig över att eleverna inte får rätt förutsättningar för att lära sig moderna språk i skolan.

Diskussion och slutsatser

Oavsett vilket upplägg som används på lektionerna beskrivs arbetsbördan som tung i nivåblandade grupper eftersom lärarna behöver förhålla sig till två eller flera ämnesplaner samtidigt. Professionsetiskt tyngs också lärarna av oro över att eleverna inte får den undervisning de har rätt till, vare sig av den kvalitet som lärarna vill erbjuda eleverna eller rent kvantitativt. Lärarna som deltog lyfte fram exempel på undervisningspraktiker som fungerade mer eller mindre väl i de olika kontexter där de var verksamma. Det går att dra lärdom av sådana exempel, men elev- och skolkontexterna varierar stort. Studiens resultat mynnar därför inte ut i tydliga didaktiska rättesnören med anspråk på att fungera för språklärare; resultaten pekar snarare på organisatoriska implikationer för skolor med nivåblandade undervisningsgrupper. Det handlar exempelvis om att säkerställa att lärare med nivåblandade grupper ges tillräcklig planeringstid, att ge lärare tillgång till ämnesdidaktisk kompetensutveckling och möjligheter att utbyta erfarenheter med andra i samma situation.

För elever kan nivåblandad undervisning innebära en signal om att språk inte är lika prioriterade som andra ämnen och att motivationen för språkstudier påverkas negativt. Enligt lärarna i studien drabbas särskilt mindre självgående elever av upplägget och når inte sin fulla potential. Därigenom påverkas likvärdigheten i elevernas utbildning.

Resultaten är i linje med tidigare studier av Ashton (2018; 2019, 2021), Huhn och Davis-Wiley (2023) samt Passmore (2019) och visar på gemensamma beröringspunkter för språklärare oavsett nationell kontext. Studien bidrar därmed till att visa på gemensamma utmaningar men också sätt för lärare att orientera sig i en svår undervisningsterräng. I likhet med Ashton (2019) visar denna studie att lärarna skapar sina undervisningspraktiker på egen hand men önskar få mer stöd. Ingen av lärarna i studien har fått ämnesdidaktiskt relevant kompetensutveckling för att hantera nivåblandade grupper, vilket också lyfts i tidigare forskning (Ashton, 2019; Bardel m.fl., 2019; Huhn & Davis-Wiley, 2023). Resultaten tyder således på ett fortsatt behov av språkdiraktisk kompetensutveckling och av fortsatt utbyte av erfarenheter lärare emellan. En väg framåt skulle kunna vara att organisera forskningscirkel inom ramen för en uppföljande studie för att ta fram goda exempel på fungerande lösningar.

Trots att lärarna understryker att nivåblandad undervisning ofta skapar sämre förutsättningar för elevers lärande, för den egna arbetssituationen och för de moderna språkens ställning i skolan, framträder ett pragmatiskt förhållningssätt förankrat i omsorg om eleverna, där lärare söker så bra lösningar som möjligt. Detta innebär att lärare accepterar nivåblandade upplägg för att säkerställa att elever skall få möjlighet att läsa det språk de önskar. Lärare tar därmed i förekommande fall på sig ansvaret att tillgodose att elever får den utbildning de har rätt till, ett ansvar som främst torde åligga skolledare och huvudmän. Det går att ifrågasätta rimligheten i att lärare skall lösa sådana utmaningar på bekostnad av sin egen arbetssituation. Att arrangera undervisning i kurser med få elever är dyrt och svårt att organisera. Studien tyder på att detta är ett problem som främst drabbar språkämnen, särskilt på små gymnasier och i de högre kursnivåerna där elevantalet är särskilt lågt. För att säkerställa en hållbar och likvärdig språkundervisning för alla elever, oavsett var i Sverige de bor och vilket gymnasium de går på, kan språkämnen behöva stärkt stöd i form av en riktad budget som finansierar undervisningen. Problemet lösning kan inte förväntas åligga enbart lärare och elever.

Den geografiska representationen i studien är god, med lärare och rektorer spridda över hela landet, från kommunala såväl som fristående gymnasier av varierande storlek. Även om resultaten inte kan sägas avspegla alla gymnasier i landet, förefaller resultaten vara överförbara på många skolkontexter. De visar att nivåblandad språkundervisning är en företeelse som är utbredd över hela Sverige och som återfinns både på större och mindre gymnasier med utåt sett skilda förutsättningar. Nivåblandade grupper är således något som lärare i moderna språk kan möta oavsett var de arbetar. Det är därför en realitet som behöver tas upp i språklärarytbildningarnas ämnesdidaktiska kurser, något som Strasheim påpekade redan 1979.

Sedan studien genomfördes har en ny läroplan för gymnasiet, Lgy25, trätt i kraft, vilket bland annat innebär att moderna språk har ompaketerats i fyra ämnen (från *nybörjare* till *fördjupning*) fördelade över sju nivåer. Vissa av dessa nivåer har fått gemensamma betygskriterier, medan andra har egna. Det är i skrivande stund oklart vilka effekter detta eventuellt får för undervisnings- och bedömningspraktiker i nivåblandade grupper. Här kan en uppföljande studie behövas för att klargöra hur reformen påverkar arbetet för lärare i moderna språk.

Under datainsamlingen kommenterade lärare i Facebook-grupper där information om studien delats, att nivåblandade (årskursblandade) grupper i moderna språk även förekommer på högstadiet, något som också rapporterats av Erickson m.fl (2018). Det vore därför värdefullt att göra en uppföljande studie i grundskolemiljö. Elevers lärande, resultat och generella upplevelser av nivåblandad undervisning har inte undersökts i denna studie, varför en uppföljning med elevfokus skulle behövas för att utröna eventuella effekter på elevers lärande. Vi ser därför ett behov av att fördjupa rönen genom klassrumsobservationer, elevintervjuer samt storskaliga statistiska jämförelser av elevresultat i enhetliga respektive nivåblandade grupper. Lärarna i denna studie uttryckte farhågor om vad nivåblandning gör med elevers motivation att läsa moderna språk. Även denna fråga är angelägen att undersöka vidare genom att inbegripa elevperspektivet i en uppföljande studie.

Noter

1. Studien har finansierats av Centrum för språk- och litteraturredaktik, Karlstads universitet. Vi tackar också de lärare och rektorer som medverkat.

2. Data insamlades våren 2025 när läroplanen Gy11 var i bruk för samtliga årskurser på gymnasiet. Deltagarna refererade därför till Gy11:s sju kurser i moderna språk som ”steg 1” o.s.v. Även i Gy25, som gäller från 1 juli 2025, är moderna språk indelade i sju nivåer, men fördelade över fyra ämnen och med nya beteckningar. För enkelhets skull gör vi ingen skillnad mellan läroplanerna utan talar allmänt om *kursnivåer*.
3. Skolverkets statistik, Kursbetyg i moderna språk läsåret 2023/2024, Tabell 12. Uppgifterna innehåller överlappningar med individer som läste flera språk.
4. TAL-projektet (<https://tal.blogg.lu.se>) undersökte lärande, undervisning och bedömning av främmande språk i svensk grundskola.

Referenser

- Ashton, K. (2018). Exploring teacher views of multi-level language classes in New Zealand secondary schools. *Teaching and teacher education*, 69, 104–118.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.002>
- Ashton, K. (2019). Approaches to teaching in the multi-level language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 162–177.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1397158>
- Ashton, K. (2021). Novice teacher agency in the multi-level language classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 34(3), 242–256.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1818766>
- Ashton, K., & Qi, G. Y. (2026). Teacher positioning of their practice for linguistically and culturally diverse learners. *Pedagogy, Culture & Society*, 34(2), 409–428. <https://doi.org/10.1080/14681366.2025.2516471>
- Badenhorst, G., & East, M. (2015). Hybrid learning in a multi-level German class: Making the most of the reality of combined classes. *The New Zealand Language Teacher*, 41, 64–77. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.701051041034248>
- Bardel, C., Erickson, G., & Österberg, R. (2019). Learning, teaching and assessment of second foreign languages in Swedish lower secondary school – dilemmas and prospects. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 7–26. <http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201903011687>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carr, J. (2005). More thoughts on the usefulness of tasks in the multi-level language classroom. *Babel*, 39(3), 31–38. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.200507108>
- Erickson, G., Österberg, R., & Bardel, C. (2018) Lärares synpunkter på ämnet Moderna språk – en rapport från projektet TAL. *LMS-Lingua*, 2, 8–12. <https://tal.blogg.lu.se/wp-content/blogs.dir/259/files/2022/06/Larares-synpunkter-pa-amnet-Moderna-sprak-en-rapport-fran-projektet-TAL.pdf>
- Hess, N. (2001). *Teaching large multilevel classes. Cambridge handbooks for language teachers*. Cambridge University Press.
- Huhn, C., & Davis-Wiley, P. (2023). Multi-level world language classes: Teacher perspectives and practical solutions. *Dimensions*, 58, 89–110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1390096.pdf>
- Lärarnas Riksförbund. (2016). *Språk—Så mycket mer än engelska. En rapport om moderna språk*.
- Manitoba Education and Youth. (2003). *Independent together: Supporting the multilevel learning community*. <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/multilevel/index.html>
- McGee, A., Ashton, K., Dunn, K., & Taniwaki, T. (2013). *Japanese language education in New Zealand: An evaluative literature review of the decline in students since 2005*. Palmerstone North: IPC Tertiary Institution. Sasakawa Fellowship Fund for Japanese Language Education. <https://mro.massey.ac.nz/bitstreams/0d53b05b-8ee3-460d-810f-379cde4fea96/download>
- Passmore, A. (2019). *Multi-level language teaching in a New Zealand secondary school. A practitioner research study*. [Masteruppsats, Unitec Institute Technology]. <https://www.researchbank.ac.nz/server/api/core/bitstreams/105f9533-7429-44f1-99f0-0a553627a49c/content>
- Skolinspektionen. (2022). *Skolans arbete för kvalitet i undervisningen i moderna språk – Undervisning för kommunikativ förmåga* (Diarienummer 40-2020-516). <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/moderna-sprak/skolans-arbete-for-kvalitet-i-undervisningen-i-moderna-sprak.pdf>
- Strasheim, L. A. (1979). The issue: Multi-level classes. *Foreign Language Annals*, 12(5), 423–425. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1979.tb00207.x>

- Sundqvist, P., Sandlund, E., Källkvist, M., Fredholm, K., & Dahlberg, M. (2019). Ömsesidighet i framtidens praktikinära språkklassrumsforskning: ASLA-symposiets panelsamtal med forskare, lärare och elever. I Ljung Egeland, B., Roberts, T., Sandlund, E., & Sundqvist, P. (Red.). *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018. ASLA:s skriftserie* 27 (s. 19–41). Karlstad University Press. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1334547/FULLTEXT01.pdf>
- Treko, N. (2013). The big challenge: Teaching large multi-level classes. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(4). <https://doi.org/10.5901/ajis.2012.v2n4p243>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Ward, D. & East, M. (2016). Is language learning languishing? Stakeholders' perspectives on the provision of secondary school foreign language programmes in New Zealand. *The New Zealand Language Teacher*, 42, 44–62. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.531466683423235>

Kontakt

Kent Fredholm

Kent.Fredholm@kau.se

Linda Söderlind

Linda.Soderlind@kau.se

Bilaga 1. Rektorsenkätens frågor

1. Vilket gymnasium är du rektor vid? Ange gymnasiets namn och orten det ligger i. Svaret kommer inte att offentliggöras men behövs för att identifiera ev. dubletter i svaren.
2. Vilken typ av huvudman har ditt gymnasium?
 - ☐ Kommunal huvudman.
 - ☐ Fristående huvudman.
 - ☐ Annan huvudman (statlig/stiftelse o.s.v.).
3. Vilka högskoleförberedande program finns på ditt gymnasium? (*Studien gäller enbart högskoleförberedande utbildningar; vi frågar därför inte om andra program, som kanske också finns på ditt gymnasium.*)
 - ☐ ekonomiprogrammet
 - ☐ estetiska programmet
 - ☐ humanistiska programmet
 - ☐ samhällsvetenskapsprogrammet
 - ☐ naturvetenskapsprogrammet
 - ☐ Mitt gymnasium har enbart yrkesförberedande program. (Enkäten avslutas.)
4. Förekommer det undervisning i Moderna språk på ditt gymnasium där kurser på olika nivåer blandas i samma grupp? (*Till exempel franska 1 i samma grupp som franska 2.*)
 - ☐ Ja, det förekommer.
 - ☐ Nej, det förekommer inte på mitt gymnasium.
 - ☐ Jag vet inte om det förekommer på mitt gymnasium.
5. Vilket / vilka språk har det de senaste fem åren förekommit nivåblandad undervisning i på ditt gymnasium? (*Flera val är möjliga.*)
 - ☐ franska
 - ☐ spanska
 - ☐ tyska
 - ☐ italienska
 - ☐ japanska
 - ☐ kinesiska
 - ☐ annat/andra språk, nämligen: _____

6. Har det de senaste fem åren förekommit nivåblandad undervisning i andra ämnen än moderna språk på ditt gymnasium? *(Till exempel att matematik 1a och 2a läser i samma grupp, eller Filosofi 1 och 2.)*
- ☐ Ja, det förekommer / har förekommit de senaste fem åren.
 - ☐ Nej, det förekommer inte / har inte förekommit de senaste fem åren.
 - ☐ Jag vet inte om det förekommer / har förekommit de senaste fem åren.
7. I vilka ämnen (förutom ev. moderna språk) har nivåblandad undervisning förekommit de senaste fem åren på ditt gymnasium? *Om du inte vet, skriv "vet ej".*
8. Vilka har skälen varit till att elever från olika steg blandats i samma grupp? *(Flera svar är möjliga.)*
- ☐ Ekonomiska skäl, t.ex. för dyrt med flera små grupper.
 - ☐ Schematekniska skäl, t.ex. för svårt att få in flera grupper i schemat.
 - ☐ Brist på lärare i det aktuella ämnet.
 - ☐ Lärare har själva önskat ett sådant upplägg.
 - ☐ Jag vet inte varför undervisningen schemalagts på det sättet.
 - ☐ Annat skäl, nämligen: _____
9. Har förutsättningarna anpassats på något sätt för lärare och elever i grupper där flera kursnivåer blandas? *(Flera svar är möjliga.)*
- ☐ Förutsättningarna har sett likadana ut som för grupper med bara en kursnivå.
 - ☐ Berörda lärare har fått utökad tid för planering och/eller efterarbete.
 - ☐ Berörda lärare har fått färre kurser att undervisa.
 - ☐ Berörda lärare har fått ämnesdidaktisk kompetensutveckling för att lära sig mer om att hantera nivåblandade grupper.
 - ☐ Berörda lärare har fått hjälp av en lärarassistent eller annan person kopplad till undervisningen.
 - ☐ Förutsättningarna har anpassats på annat sätt, nämligen: _____
10. Finns det något du vill tillägga som vi inte frågat om eller som du inte kunnat beskriva tillräckligt väl genom svarsalternativen?

Tack för dina svar! Din medverkan är ett viktigt bidrag till forskningen!
Avsluta enkäten genom att klicka på Skicka in.

Bilaga 2. Lärarenkätens frågor

Vi inleder med några grundläggande frågor om dig och din lärarbakgrund för att förstå i vilket sammanhang du undervisar.

1. Jag är...
 - ☐ kvinna
 - ☐ man
 - ☐ annat/vill ej svara.
2. Gymnasiet där jag undervisar heter... *(Svaret kommer inte att offentliggöras men behövs för att identifiera ev. skillnader mellan olika gymnasier.)*
3. Min ålder är... _____
 - ☐ Jag vill inte besvara denna fråga.
4. Jag har undervisat i moderna språk i...
 - ☐ 1–10 år
 - ☐ 11–20 år
 - ☐ mer än 20 år.
5. Jag arbetar på (flera val är möjliga)...
 - ☐ ekonomiprogrammet
 - ☐ estetiska programmet
 - ☐ humanistiska programmet
 - ☐ samhällsvetenskapsprogrammet
 - ☐ naturvetenskapsprogrammet
 - ☐ annat/andra program, nämligen: _____
6. De senaste fem åren har jag undervisat i (flera val är möjliga)...
 - ☐ franska
 - ☐ spanska
 - ☐ tyska
 - ☐ italienska
 - ☐ japanska
 - ☐ kinesiska
 - ☐ annat/andra språk, nämligen: _____
7. Jag är behörig och legitimerad i minst ett av mina undervisningsspråk.
 - ☐ Ja
 - ☐ Nej

8. Förekommer det undervisning i andra ämnen på ditt gymnasium där kurser på olika nivåer blandas i samma grupp?

- ☐ Ja, det förekommer, nämligen i (ange ämne/n): _____
- ☐ Nej, det förekommer inte på mitt gymnasium.
- ☐ Jag vet inte om det förekommer på mitt gymnasium.

9. Har du de senaste fem åren undervisat någon grupp i moderna språk där två eller flera nivåer ("steg") blandats i samma grupp? *(Till exempel franska 1 och franska 3 eller tyska 4 och tyska 5 i samma grupp.)*

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Nu kommer några frågor som mer specifikt rör undervisningen i nivåblandade grupper.

10. Vilket / vilka språk har du haft nivåblandad undervisning i? *(Flera val är möjliga.)*

- ☐ franska
- ☐ spanska
- ☐ tyska
- ☐ italienska
- ☐ japanska
- ☐ kinesiska
- ☐ annat/andra språk, nämligen: _____

11. Vilka kurser (steg) har samläst när du haft nivåblandad undervisning? *(Till exempel spanska 4 och 5 eller italienska 1 och 3.)*

12. Vilka har skälen varit till att elever från olika steg blandats i samma grupp? *(Flera svar är möjliga.)*

- ☐ Ekonomiska skäl, t.ex. för dyrt med flera små grupper.
- ☐ Schematekniska skäl, t.ex. för svårt att få in flera grupper i schemat.
- ☐ Brist på lärare i det aktuella språket.
- ☐ Uttalad pedagogisk tanke från skolledare.
- ☐ Uttalad pedagogisk tanke från dig själv och/eller ämneslag.
- ☐ Annat skäl, nämligen: _____
- ☐ Jag vet inte varför man schemalagt undervisningen på det här sättet.

13. Har förutsättningarna anpassats på något sätt för eleverna i grupper med flera steg? (*Flera svar är möjliga.*)
- ☐ Förutsättningarna har sett likadana ut som för grupper med bara ett steg.
 - ☐ Grupper med flera steg har fått utökad lektionstid i schemat med fler lektioner och/eller längre lektioner.
 - ☐ Gruppen har kunnat delas viss tid för att möjliggöra fokus på bara ett steg.
 - ☐ Andra anpassningar har gjorts i elevernas schema, nämligen: _____
14. Har förutsättningarna anpassats på något sätt för dig som lärare när du undervisar grupper med flera steg? (*Flera svar är möjliga.*)
- ☐ Förutsättningarna har sett likadana ut som för grupper med bara ett steg.
 - ☐ Jag har fått utökad tid för planering och/eller efterarbete.
 - ☐ Jag har fått färre kurser att undervisa.
 - ☐ Jag har fått ämnesdidaktisk kompetensutveckling för att lära mig mer om att hantera nivåblandade grupper.
 - ☐ Jag har fått hjälp av en lärarassistent eller annan person på min arbetsplats.
 - ☐ Förutsättningarna har anpassats på annat sätt, nämligen: _____

Slutligen ber vi dig besvara några frågor där du med egna ord kan reflektera över hur grupper med blandade nivåer påverkar ditt arbete som språklärare. Vi är mycket tacksamma för konkreta exempel som hjälper oss att förstå hur det fungerar att undervisa nivåblandade grupper!

15. Skiljer sig din planering av undervisningen åt om du tänker på en grupp med flera steg, jämfört med en grupp med bara ett steg? I så fall, vilka skillnader handlar det om?
16. Hur påverkas undervisningens innehåll, genomförande och efterarbete när du har flera steg i samma grupp? Beskriv med egna ord hur du lägger upp en typisk lektion och vad du behöver tänka på under lektionens gång.
17. Påverkas dina bedömningspraktiker på något sätt av att du har flera steg i samma grupp? Hur, i så fall?
18. Vilka fördelar ser du med att undervisa grupper med flera steg i moderna språk?

19. Vilka nackdelar, svårigheter eller utmaningar ser du med att undervisa grupper med flera steg i moderna språk?
20. Vi vill gärna prata mer med några lärare som har erfarenheter av nivåblandade grupper i moderna språk, för att bättre förstå hur det kan påverka undervisningen och för att ännu bättre ringa in vilka aspekter det behövs mer forskning på. Skulle du vilja delta i ett gruppsamtal med andra lärare och oss forskare där du får berätta mer om dina erfarenheter? Samtalet genomförs digitalt och tar ungefär en timme. Medverkan är frivillig. Inga personuppgifter kommer att röjas i kommande publikationer, men vi behöver ditt namn och e-postadress för att kunna kontakta dig om du väljer att vara med i ett samtal.
- ☐ Ja, jag är gärna med i ett fördjupande samtal om detta! Mitt namn och min e-postadress är: _____
- ☐ Nej, tack, jag vill inte vara med i ett samtal.
21. Slutligen: finns det något annat du skulle vilja berätta om att undervisa grupper där flera steg blandas, som vi inte frågat om?

Tack för dina svar! Nu återstår bara att avsluta genom att klicka på Skicka in.

Bilaga 3. Intervjuguide till lärarintervjuerna

Varje samtal lades upp kring ett fåtal gemensamma, öppna frågor, som följdes upp med följdfrågor beroende på vad lärarna svarade. Utöver de gemensamma frågorna förbereddes mer specifika frågor för varje samtal, baserade på vad de medverkande lärarna hade nämnt i tidigare inskickade enkätsvar.

Gemensamma frågor:

- 1) Ni är alla med i det här samtalet för att ni har varit med om att undervisa nivåblandade grupper i språk. Hur vanligt är det med sådana språkgrupper på era skolor? Är det något som förekommer i undantagsfall eller schemaläggs språken så mer regelbundet?
- 2) Ni har berättat lite om er undervisning i enkäten. Kan ni berätta mer om hur ni lägger upp lektioner i nivåblandade grupper? Ge gärna exempel på ett vanligt lektionsupplägg.

Exempel på följdfrågor:

- a. Varför har du valt just ett sådant lektionsupplägg?
 - b. Hur kom du fram till att du skulle arbeta så?
 - c. Vad gör de elever som behöver hjälp i ett steg när du är upptagen med det andra steget?
 - d. Samarbetar elever på olika steg? Vad krävs för att det skall fungera?
- 3) Om ni tänker på en grupp med bara ett steg och en nivåblandad grupp med två eller flera steg – brukar ni se några generella skillnader i elevers resultat beroende på vilken typ av grupp de gått i?

Exempel på följdfrågor:

- a. Vilka skillnader har du sett?
- b. Vad kan eventuella skillnader bero på?