



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SOCIOLOGI OCH ARBETSVETENSKAP

Gustar-konstruktionen utifrån låten
Me gustas tú av Manu Chau

– ett didaktiskt förslag

Sergio Alegría Pena

LAU690
Handledare: Julieta Lodeiro
Examinator: Ulla Berglindh
Rapportnummer: VT 12-2910-503

Abstrakt

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU 690
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Julieta Lodeiro
Examinator:	Ulla Berglindh
Rapport nr:	VT 12-2910-503
Nyckelord:	didaktiskt förslag, spanska, <i>me gustas tú</i> , <i>gustar</i> -konstruktionen

Bakgrund

Lärare vittnar ofta om hur svårt det är för elever att ta till sig spanskans *gustar*-konstruktion. Detta är en vanlig och mycket användbar konstruktion som behövs för att samtala om tycke och smak. Konstruktionen är komplex, men elever klarar sig långt med de vanligaste formuleringarna.

Syfte

Det övergripande syftet med den här uppsatsen är att göra ett litet praktiskt användbart bidrag till lärarens vardag genom att ge ett exempel på hur man kan låta elever öva på *gustar*-konstruktionen med hjälp av olika färdigheter. Övningarna kretsar kring låten *Me gustas tú* av Manu Chau. Målet med det didaktiska förslaget är i sin tur att ge eleverna kunskap om *gustar*-konstruktionen i sin helhet och hur man använder dess vanligaste formuleringar. Frågeställningarna är:

- Varför är det lämpligt att använda musik i undervisningen av moderna språk?
- Hur kan man använda låten *Me gustas tú* av Manu Chau för att introducera *gustar*-konstruktionen?
- Vilka är elevernas uppfattningar om att använda musik vid inläringen av *gustar*-konstruktionen?

Metod

Genom en empirisk studie undersöks huruvida det didaktiska förslaget fungerar i praktiken. Det teoretiska förslaget prövas mot det praktiska genomförandet i två elevgrupper och denna studie utgör en del av underlaget i analysen. Dessutom får eleverna genomföra en utvärderingsenkät och resultatet av denna ingår också i underlaget, tillsammans med analysen av de teoretiska källorna.

Resultat

Me gustas tú är en låt som tilltalar många unga och den väcker nyfikenhet och höjer motivationen hos de flesta elever. Med ett genuint intresse från deras sida och en varierad och lustfylld undervisning, lagras detta grammatiska moment i elevernas LTM. Målet med det didaktiska förslaget är uppnått; eleverna har fått kunskap om hur konstruktionen fungerar och de har lärt sig att använda dess vanligaste formuleringar, trots att en del av dem inte själva varit helt övertygade om sina nya kunskaper.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Disposition	2
2 Syfte och frågeställningar	3
2.1 Avgränsningar	4
3 Teoretiska utgångspunkter	4
3.1 <i>Me gustas tú</i> av Manu Chau	5
3.2 Litteraturgenomgång	6
3.2.1 Lgr 11	6
3.2.2 Forskning som behandlar musik i undervisningen	6
3.2.3 Minnesforskning	11
4 Metod och metoddiskussion	12
4.1 Etiska överväganden	14
5 Redogörelse för samt det teoretiska genomförande av det didaktiska förslaget	15
5.1 När är det passande att introducera <i>gustar</i> -konstruktionen?	15
5.2 Första uppgiften; lyssna på låten	17
5.3 Andra uppgiften; komma fram till regler genom gruppdiskussioner	18
5.4 Tredje uppgiften; klargörande av reglerna	20
5.5 Fjärde uppgiften; exemplifiera reglerna skriftligt	20
5.6 Femte uppgiften; använda <i>gustar</i> muntligt	21
5.7 Sjätte uppgiften; lyssna på låten på nytt	23
6 Genomförande och Resultat	23
6.1 Vad resulterade det didaktiska förslagets genomförande i?	23
6.2 Elevernas retrospektiva utvärdering	25
7 Analys och Diskussion	27
7.1 Varför är det enligt Lgr 11 lämpligt att använda musik i undervisningen av moderna språk?	27
7.2 Forskarrönens relevans för studien	28
8 Slutsatser	31
9 Förslag på framtida forskning	34
Referenser	35
Bilagor	
1 Texten till <i>Me gustas tú</i> av Manu Chau	37
2 Resultatet av hörövningen	38
3 Utvärderingsenkät	39
4 Ur Lgr 11, Kursplaner i moderna språk	40

1 Inledning

Sedan många år undervisar jag spanska i den svenska grundskolan. I mitt yrke har jag lagt märke till att elever som studerar spanska som modernt språk har svårigheter med användandet av konstruktioner som inkluderar dativobjekt, som till exempel uttryck med *gustar*. Jag har funderat mycket på hur detta moment skulle kunna bearbetas i undervisningen; dels för att eleverna skall förstå hur konstruktionen fungerar, dels hur de skall lära sig att använda den i praktiken.

Sålunda, då möjligheten att skriva den här uppsatsen presenterade sig, såg jag en chans att fördjupa mig i ämnet. Av erfarenhet vet jag att den effektivaste undervisningen är den som är varierad och som väcker ett genuint intresse hos eleverna, speciellt om dessa hunnit känna ett behov av att behärska det som läraren avser lära ut. Jag började fundera på ett varierat och effektivt didaktiskt förslag med syfte att bearbeta *gustar*-konstruktionen. Jag ville ge eleverna möjligheten att träna på momentet genom att använda de fyra färdigheterna; höra, tala, läsa och skriva. Jag ville också hitta den adekvata kunskapsnivån där det är lämpligast att lära ut konstruktionen.

I skolan har jag många gånger uppmärksammat att den latinska musiken väcker elevernas intresse. Det finns många låtar som skulle kunna användas i spankundervisningen. I flera av de böcker som används på grundskolan spanska 1 och 2¹ som till exempel; *Charlamos* (Cardona, Harling & Stenqvist, 2004), *Me gusta* (Hortelano & Vaderlind, 2008), *Amigos uno* (de la Motte, Saveska Knutagård & Sauco de Thorelli, 2003) eller *Amigos tres* (de la Motte, Lizana & Saveska Knutagård, 2005), finner man olika låttexter. Läraren, och ofta också eleverna, har tillgång till dessa låtar på CD-skivor eller genom andra medier. Ibland kompletteras det hela med noter och upplägget inbjuder till översättningar och gemensamma sångstunder. På nätet finner man hörövningar som baseras på låtar, exempelvis <http://www.lyricstraining.com/>.

Man hittar alltså relativt många sånger av olika slag i läromedel som vänder sig till elever på spanska 1 och 2. Emellertid har jag inte någonstans funnit exempel på hur man kan använda dessa låtar för att lista ut och öva på grammatiska regler. Så föddes idén att basera ett knivigt moment i undervisningen på en låt, nämligen *gustar*-konstruktionen utifrån *Me gustas tú* av Manu Chau.

¹ Före 1 juli 2011 betecknades dessa steg 1 respektive steg 2.

1.1 Disposition

Den här uppsatsen består av åtta kapitel samt en källförteckning och fyra bilagor. I det första kapitlet, inledningen, berättar jag hur idén till den här uppsatsen föddes. Därefter följer denna disposition. I kapitel två redovisas studiens syfte och frågeställningar samt dess avgränsningar.

Det tredje kapitlet, teoretiska utgångspunkter, är uppdelat i två underkapitel. I det första presenteras sången *Me gustas tú* av Manu Chau. Här återfinns också en faktaruta där *gustar*-konstruktionen i korthet redovisas. I det andra underkapitlet återfinns litteraturgenomgången. Den är i sin tur uppdelad i tre avsnitt; Lgr 11, forskning som behandlar musik i undervisningen samt minnesforskning.

I det fjärde kapitlet, metod och metoddiskussion, redovisas den metodtriangulering som använts. Därefter, i kapitel fem, presenteras samt redogörs för lektionsupplägget i teorin. Också detta kapitel är indelat i flera underkapitel. För att underlätta läsningen av denna del av uppsatsen, är de teorier som tjänat som bas för uppläggets olika delmoment inkluderade i respektive underkapitel. I det första avsnittet definieras den tidpunkt då det är lämpligt att introducera *gustar*-konstruktionen. I det andra kommenteras vad eleverna förväntas göra då de lyssnar till *Me gustas tú* i klassrummet för första gången. I det tredje redogörs det för nästa steg i det didaktiska förslaget, nämligen att genom gruppdiskussioner låta eleverna lista ut de grammatiska regler som styr konstruktioner med dativobjekt, liknande den de hör i låten. Efter detta kommenteras kort hur vi går igenom vad eleverna upptäckt tillsammans, för att fastställa nämnda regler. I följande underkapitel beskrivs elevernas fjärde uppgift; att själva skriftligt producera exempel med *gustar*. Därefter står om den muntliga övning som är inkluderad i förslaget. Slutligen anges en del skäl som talar för att låta eleverna lyssna på *Me gustas tú* på nytt, i slutet av undervisningsmomentet.

I kapitel sex, genomförande och resultat, redovisas i varsitt underkapitel det praktiska genomförandet av det didaktiska förslaget samt resultaten av elevernas retrospektiva enkätutvärdering. Kapitel sju, analys och diskussion, är också indelat i två avsnitt. Inledningsvis redovisas skälen för varför det enligt Lgr 11 är lämpligt att använda musik i undervisningen av moderna språk. Därefter klargörs övriga forskarröns relevans för studien. I det åttonde kapitlet redovisas de slutsatser som framkommit under arbetets gång, genom den empiriska studien och observationerna under denna, genom resultatet av elevernas utvärdering

samt genom analysen av de teoretiska källorna. Därefter följer ett förslag på framtida forskning.

I slutet av arbetet återfinns uppsatsens referenser. Texten till *Me gustas tú* finns återgiven i bilagorna tillsammans med resultatet av den hörövning som ingår i det didaktiska förslaget samt elevenkäten. Som bilaga återfinns också de delar av *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (fortsättningsvis förkortat till Lgr 11) som berör kursplanerna i moderna språk, med undantag av kunskapskraven. Det är viktigt att ha i åtanke vad styrdokumentet dikterar för lärare i ämnet. Den här delen av läroplanen innehåller all information en lärare kan behöva för att strukturera upp sin undervisning ur olika aspekter.

2 Syfte och frågeställningar

I den här uppsatsen presenteras ett didaktiskt förslag baserat på *gustar*-konstruktionen i spanskan. Konstruktionen översätts oftast till "att gilla" eller "att tycka om" men skiljer sig grammatiskt och ordagrant från svenskan i alla aspekter. Verbet *gustar* betyder "tilltala, falla i smaken, behaga [...]" (Norstedts spanska ordbok, 2000: s 500). De här svenska uttrycken, precis som deras spanska motsvarigheter, används i kombination med dativobjekt och verbet böjs på spanska efter det som tilltalar eller behagar någon. Man måste alltså behärska dativobjekten eftersom konstruktionen också inkluderar dessa. Man får lov att föreställa sig formuleringar som "Hundarna tilltalar mig" eller "Behagar vinet dig?" Detta sätt att uttrycka sig hör på svenska inte hemma i elevernas vardagsspråk och kräver därför både reflektion och övning.

Det övergripande syftet med den här uppsatsen är att göra ett litet, praktiskt användbart bidrag till lärarens vardag, genom att ge ett exempel på hur man kan låta elever som studerar spanska som modernt språk, öva på *gustar*-konstruktionen med hjälp av olika färdigheter. Övningarna kommer att kretsa kring låten *Me gustas tú* av sångaren, låtskrivaren och musikern Manu Chau. Målet med det didaktiska förslaget är i sin tur att ge eleverna kunskap om *gustar*-konstruktionen och hur man använder dess oftast förekommande formuleringar

Det didaktiska förslaget är riktat till elever som befinner sig i slutet på spanska 1 eller studerar spanska 2, såväl på grundskolan som på gymnasiet.

Jag har valt att skriva den här uppsatsen eftersom jag har sett att man i olika läromedel presenterar sånger men ännu inte funnit något exempel på hur man kan koppla låttexter till grammatiska strukturer på spanska. Följaktligen skall jag försöka ge svar på följande frågor:

- Varför är det lämpligt att använda musik i undervisningen i moderna språk?
- Hur kan man använda låten *Me gustas tú* av Manu Chau för att introducera *gustar*-konstruktionen?
- Vilka är elevernas uppfattningar om att använda musik vid inläringen av *gustar*-konstruktionen?

2.1 Avgränsningar

Man kan bearbeta sånger i undervisningen på en mängd olika sätt. Texterna kan analyseras utifrån olika perspektiv – det grammatiska, vokabulära, historiska, samhällseliga eller ett genusperspektiv, för att nämna några. Det här presenterade förslaget är begränsat till att innefatta ett grammatiskt moment, närmare bestämt *gustar*-konstruktionen. Låten *Me gustas tú* innehåller, förutom många exempel av *gustar*, ett intressant ordförråd, men på grund av denna uppsats ringa omfång kommer endast viss uppmärksamhet ägnas åt det.

Då jag undersökt vad styrdokumentet för spanskundervisningen i den svenska skolan påbjuder har jag, eftersom jag själv arbetar på grundskolan, enbart studerat Lgr 11. I princip ser riktlinjerna dock likadana ut för grundskolan och gymnasiet och de marginella vinster man skulle uppnå genom att referera till bägge dessa dokument skulle inte uppväga det otympliga i ett sådant tillvägagångssätt.

Beträffande de teoretiska källor som använts, har det, på grund av denna uppsats relativt ringa omfång, varit nödvändigt att göra vissa begränsningar. Förutom Lgr 11 har utgångspunkten varit bland andra några av våra mest välkända forskare inom pedagogik och didaktik – Sölve Ohlander, Per Malmberg och Ulrika Tornberg.

Vad gäller urvalet av undervisningsgrupper för den empiriska studien, hänvisas till metodkapitlet. Där redovisas också för skälen bakom beslutet att inte komplettera observationerna och elevernas enkätsvar med intervjuer.

3 Teoretiska utgångspunkter

För att genomföra detta arbete, har främst litteratur inom det pedagogiska och didaktiska ämnesområdet använts. Information har också tagits från de officiella styrdokument som reglerar den svenska skolan och som återfinns i Lgr 11.

Det didaktiska förslaget utgår från låten *Me gustas tú* av Manu Chau.

3.1 *Me gustas tú* av Manu Chau

Sång och musik varierar och berikar undervisningen samt ökar motivationen hos många elever. Texten till *Me gustas tú*² innehåller fyra olika typer av exempel på *gustar*-konstruktioner och är således passande att bygga vidare på då man introducerar detta grammatiska moment på ett mer strukturerat sätt. De fyra varianterna är; *me gusta* i kombination med ett substantiv i singular, *me gustan* i kombination med substantiv i plural, *me gusta* i kombination med verb och *me gustas*, som ordagrant översätts till “du tilltalar mig”.

Jag har alltså valt en låt som utgångspunkt för det didaktiska förslaget, med avsikt att både motivera elever i deras lärande av *gustar*-konstruktionen och ge dem möjlighet att lyssna till ett exempel på musik från den spansktalande världen. Låten har ett par år på nacken och hörs numera sällan i media, men då den utkom 2001 väckte den mycket uppmärksamhet, också bland ungdomar i Sverige. Då jag spelar den för mina elever visar de tydligt sin uppskattning och faktiskt har många hört den tidigare, utan att ha förstått texten.

Gustar-konstruktionen

Gustar översätts till behaga, tilltala eller falla i smaken. Det är ett regelbundet verb som böjs efter subjektet i kombination med ett dativobjekt. För att kunna använda konstruktionen krävs därför att man kan böja *gustar* efter alla sex personer samt att man kan dativobjekten. Det som tilltalar – subjektet – står i allmänhet i bestämd form.

Gustar

<i>gusto</i>	jag behagar
<i>gustas</i>	du behagar
<i>gusta</i>	han/hon/den/det/Ni behagar
<i>gustamos</i>	vi behagar
<i>gustáis</i>	ni behagar
<i>gustan</i>	de/Ni behagar

Dativobjekt

<i>me</i>	mig
<i>te</i>	dig
<i>le</i>	honom/henne/den/det/Er
<i>nos</i>	oss
<i>os</i>	er
<i>les</i>	dem/Er

Exempel:

Jag tycker om vintern – Vintern behagar mig (vintern är subjekt): *Me gusta el invierno*
Du tycker om hundar – Hundarna tilltalar dig (hundarna är subjekt): *Te gustan los perros*
Han gillar dig – Du tilltalar honom (du är subjekt): *Le gustas*

² *Me gustas tú* återfinns på CD:n *Próxima Estación: Esperanza* som utkom 2001. Texten finns inkluderad som bilaga 1 ungefär såsom den står skriven på webbsidan http://www.lyricsmode.com/lyrics/m/manu_chao/me_gustas_tu.html 2012-02-15. Jag skriver *ungefär* då jag inte hittat någon helt korrekt återgiven text och väljer att inte upprepa de missar jag funnit. Det rör sig främst om bortglömda accenttecken.

3.2 Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången är uppdelat i två delar. Först presenteras relevanta delar ur Lgr 11 och därefter redogörs för forskning som behandlar musik inom undervisningen.

3.2.1 Lgr 11

I Skolverkets kursplaner för moderna språk (2011), i avsnittet Centralt innehåll, både inom ramen för språkval (s 78) och inom ramen för elevens val (s 77), anges att sånger ska behandlas i undervisningen. Det står inget närmare angivet om hur detta skall ske, men kravet återfinns under rubriken Lyssna och läsa – reception, vilket stämmer bra med det didaktiska förslagets moment.

Under rubriken Syfte, uttalas kravet på att eleverna skall ges möjlighet att utveckla kunskaper om “[...] kulturella företeelser i områden och i sammanhang där språket talas” (s 76). I kursplanens syfte står vidare att läsa att “[u]ndervisningen skall stimulera elevernas intresse för språk och kulturer och förmedla nyttan av språkkunskaper” (s 76) samt att eleverna i mötet med talat språk skall ges möjlighet att “utveckla förmågan att sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen” (s 76).

Under rubriken Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion, inom ramen för såväl språkval som elevens val, betonas vikten av att arbeta med “[s]pråkliga företeelser för att förtydliga och berika kommunikationen som [...] fasta språkliga uttryck samt grammatiska strukturer” (s 78). Under samma rubrik, dock endast inom ramen för språkval, framhålls vikten av att ge eleverna tillgång till “[s]pråkliga strategier för att delta i och bidra till samtal, till exempel frågor och bekräftande fraser och uttryck” (s 78).

Under rubriken Kommunikationens innehåll, inom ramen för såväl språkval som elevens val, står det också att läsa att eleverna skall beredas tillfälle att träna på att kommunicera kring sina intressen.

3.2.2 Forskning som behandlar musik i undervisningen

I artikeln *Utan exempel stannar grammatiken* ger Sölve Ohlander, professor emeritus, sitt stöd åt idén att visa upp och diskutera icke-normativa exempel i undervisningen. Ohlander hävdar att språkläraren också har det viktiga uppdraget att öka elevernas medvetenhet om språkliga varianter och stilnivåer och han vidhåller att ”diskutera sådana saker på grundval av autentiska [sång]texter kan vara ett sätt att liva upp grammatikundervisningen, dessutom ett

sätt att uppmuntra elever att bli mer språkligt observanta och att komma med egna bidrag till grammatikexemplens förnyelse” (s 11). Ohlander har medverkat i produktionen av *Gleerups Engelska Grammatik* (2004), i vilken citat från klassiska rock- och poplåtar tjänar som exempel för grammatiska regler, något han anser vara stimulerande för eleverna.

Ohlander framhäver i artikeln också det positiva med att använda musik i undervisningen. Han understryker vikten av att nyttja bra exempel i grammatikundervisningen och enligt honom är ”[d]et främst genom exemplen som man – i bästa fall – kan etablera något slags personlig relation till ett språks grammatik” (s 8). Ohlander kommenterar dessutom lärarens möjlighet att välja exempel inte bara utifrån hur väl de belyser en grammatisk regel, utan också för att göra undervisningen roligare. Således föreslår han, som redan nämnts, att man som lärare plockar exempel från texter som borde intressera eleverna, såsom lyrik från pop- och rockvärlden.

Pedagogen och lingvisten Per Malmberg (1993) betonar även han nödvändigheten att väcka ett genuint intresse hos eleverna för att det studerade skall lagras i det som Malmberg refererar till som *long-term memory*, LTM. Malmberg hävdar att ”[d]et som fastnar i minnet är i första hand sådant som lyssnaren upplever som väsentligt och relevant. Vi gör en omedveten eller medveten selektion innan vi belastar vårt LTM” (s 148).

Malmbergs *Engelska – Metodbok* (1993), innehåller en sammanfattning av språkundervisningen i Sverige. Malmberg beskriver och kommenterar de metoder som använts genom tiderna för att så småningom komma fram till skälen bakom dagens kommunikativa språkundervisning i den svenska skolan. Han föreslår också metoder för att träna på *the elements*, det vill säga språkets byggstenar såsom uttal, ord, grammatik och liknande samt de fyra färdigheterna. Han beskriver hur man kan träna engelska och vilka motiv som ligger bakom valet av de olika övningarna. I boken finns det också inkluderat ett kapitel om planering av undervisning samt ett om utvärdering.

I det kapitel som ägnas åt grammatikundervisning nämner Malmberg boken *Mister Monday and Other Songs for the Teaching of English* (s 137). Boken utkom redan 1976 och är skriven av Ken Wilson. Den innehåller sånger speciellt skrivna för grammatikundervisning. Var sång syftar till att träna på ett grammatiskt moment. Boken såldes med ett kompletterande kassetband där sångerna förstas fanns inspelade. Den utkom dock för många år sedan och trots goda försök har den inte stått att finna.

I kapitlet *Att lyssna och förstå* tar Malmberg avstamp i en diskussion kring hörövningarnas status i skolan, vad hörförståelse innebär samt vilka faktorer som ibland kan försvåra förståelsen av talat språk. I detta kapitel tar Malmberg också upp olika typer av kommunikation samt vikten av att hjälpa eleverna att förstå att deras tidigare erfarenheter och förkunskaper är viktiga då de löser hörövningar. Det vill säga, det räcker inte att förstå orden för att lyckas – man måste också koppla samman det man hör med det referensmaterial man har inom sig, dvs. förkunskaper. Detta referensmaterial omnämns i Malmbergs bok som *scripts*.

Malmberg kommenterar vidare att förutom nödvändigheten att använda sig av förkunskaper, måste man först kunna ”segmentera ljudströmmen, dvs. separera och identifiera de betydelsebärande fonologiska, lexikala och syntaktiska enheter som ’meddelandet’ består av” (s 143). Lyssnaren kommer så småningom att upptäcka att vissa ord och ordgrupper ofta förekommer tillsammans, vilket underlättar förståelsen. Författaren utvecklar i samband med detta hur lyssnarens *short-term memory* (STM), eller korttidsminnet, är kopplat till denna segmenteringsprocess; STM hjälper oss att förbinda det som sagts i början av en mening eller en text till det som kommer efter. Malmberg resonerar också kring vilka faktorer som avgör huruvida ett meddelande är lätt eller svårt att ta till sig; antal ord i varje segment, ordens svårighetsgrad, antal pauser, talets hastighet, eventuella accenter etc. Han avslutar kapitlet med flera förslag på olika typer av hörövningar vars nytta han motiverar. För de allra yngsta eleverna föreslår Malmberg *discrimination exercises*. Dessa syftar till att lära sig att uppfatta skillnader i uttal mellan närliggande fonem.

Forskaren och lärarutbildaren Ulrika Tornberg har skrivit en bok som heter *Språkdiraktik* (2000) i vilken hon utifrån olika forskningsfält och kunskapsområden, som till exempel utbildningsfilosofi, psykologi, lingvistik och språkinlärningsteori belyser språkundervisningen i ett didaktiskt perspektiv. I det kapitel som avhandlar de perceptiva färdigheterna, det vill säga, förmågan att förstå ett språk i tal och skrift, framhäver Tornberg den tolkningsprocess som kallas *top down* (s 73), nämligen en tolkning som utgår från textsammanhang och förkunskaper. Hon understryker det ansvar och de möjligheter läraren har att hjälpa eleverna att se vikten av att lära sig och använda olika strategier för att alla de kunskaper och erfarenheter de har, vare sig det rör sig om språkliga sådana eller ej, systematiskt skall kunna hjälpa dem att förstå ett främmande språk, såväl i text som i tal. Tornberg använder inte uttrycket *script*, utan ordet schema för att definiera olika slags förkunskaper. Kapitlet

innehåller många förslag på hur man kan genomföra en undervisning baserad på denna *top down*-process.

Tornberg kommenterar, precis som Malmberg, en segmenteringsprocess som ett steg i förståelsen av en text eller en hörförståelseövning, nämligen den så kallade *bottom up*-processen. Hon konstaterar kort att denna segmenterade förståelse är en faktor bland många nödvändiga för att förstå och tolka ett språk i tal eller skrift, men att ”förklara hör- eller läsförståelsen enbart med en *bottom up*-process anses i dag inte längre hållbart” (s 73).

Fil. dr. Berit Uddén (2004) hävdar i sin bok *Tanke – Visa – Språk. Musisk pedagogik med barn* att vi människor har en rytmisk kroppslig medfödd kapacitet som möjliggör imitation och repetition, Dessutom kan vi sjunga för att ge en känslomässig kvalitet till ljuden. Uddén påstår att dessa kvalitéer är grunden till det talade språkets och tankens utveckling och att de möjliggör inläring genom förståelse. Hon hävdar vidare att de här kvalitéerna förtvinar i dagens skola, där didaktiken baseras på tystnad och stillhet. Följaktligen är hon övertygad om att alla lärare som undervisar barn dagligen bör använda sig av sånger, lekar och dans i sin kunskapsförmedling.

Enligt Uddén har musik en minnesbärande funktion. Hon ger som exempel de små barnens spontana sång som åtföljs av rörelser som konkret understryker det barnet sjunger och på så vis hjälper den lilla att komma ihåg och lära bättre. Precis som andra exempel i boken, kan detta uppfattas som avlägset ett språkklassrum på högstadiet eller gymnasiet. Likväl kan vi påminna oss om att, när vi till exempel lär ut imperativ med hjälp av konkreta handlingar från elevernas sida, eller då vi bearbetar och memoriserar kroppsdelar med hjälp av olika rörelselekar, så reagerar också de flesta äldre elever positivt på möjligheten att röra sig. Uddén hävdar att sånger och rytmer inverkar på minnet på ett känslomässigt medvetet sätt. Detta går i linje med Malmbergs tankar om hur en varierad och lustfylld undervisning kan ge upphov till ett genuint intresse hos eleverna och således väcka LTM-mekanismerna.

Uddén hävdar också att musik har en kulturbärande funktion och som sådan kan den skapa band mellan människor; ”Vid kulturella möten kan musikformen separera människor från varandra likaväl som den kan förena dem” (s 71).

Uddén hävdar dessutom att musik bär med sig språk och mening till ett förvärvat ordförråd och stöttar språkets utveckling. Återigen exemplifierar hon med yngre barn, nämligen de som är i färd att lära sig tala sitt modersmål. Uddén argumenterar, med stöd i olika studier, att små barn har en mycket förfinad hörsselförmåga och att denna förmåga kräver övning för att

bevaras. Sång erbjuder en möjlighet att låta hela hjärnan arbeta och kunskap erhåller genom dem mening.

Uddén beskriver musikämnets historia i den svenska skolan från början av 1900-talet till idag. Hon sammanfattar olika undersökningar som visar kopplingen mellan sång och språkets och tankens utveckling. Dessutom redovisar hon teorier som, enligt henne, bevisar att hjärnan drar nytta av musisk kommunikation och musik för att mogna och utvecklas. Hon påvisar vikten av lek i de yngsta barnens tidigaste inläring, hon beskriver hur barn använder sånger som ett inlärningsverktyg och hon sammanfattar pedagogen Friedrich Fröbels tankar kring detta ämne. Slutligen, erbjuder Uddén en didaktisk teori och praktiska idéer som baserar sig på hennes övertygelse om musikens vikt i undervisning av barn.

Tanken att musik bidrar till språklig utveckling, delas av andra pedagoger. I tidningen *fofnoten* har en artikel titulerad *Språk genom musik sinnernas magi* publicerats. I denna, beskriver journalisten Åsa Rhenström musikpedagogen Teresa Hedborgs arbete. Hedborg arbetar med barn som ännu inte börjat förskolan i Hjällbo, en förort till Göteborg där många av invånarna talar ett annat språk hemma än svenska. Många är nykomna till Sverige. Hennes metodik baseras på forskning som visar att människor kommunicerar med varandra på många olika sätt och att icke-verbal kommunikation, som till exempel ljud, bild, rytm, rörelse och beröring, ”skapar olika sorters språk som kan vävas ihop och befrukta varandra” (s 17). Således, menar Hedborg att man bäst lär sig ett nytt språk genom musik. Hon hävdar att [g]enom musiken får barnen en möjlighet att uttrycka sig, sätta ord på sina känslor och upplevelser [...]. Sång och ramsor lär dem dessutom nya ord, begrepp och prepositioner. Framför allt har de kul och när man har kul så lär man sig” (s 17). Hedborgs uppfattning att man lär sig lättare då man har det roligt, delas av andra pedagoger och forskare.

Uppsjö Läromedel publicerar en tidning vid namn *Vår skola* som i ett nummer ägnar största delen av innehållet till hur man kan undervisa yngre barn i engelska genom sång och musik. Materialet erbjuder fjorton specialskrivna sånger för barn som tar sina första steg in i det engelska språket. Texterna baseras på semantiska fält och utgår från det ordförråd som man brukar lära ut till barn som är nybörjare på engelska. Till var sång föreslås också lämpliga konversationsteman, lekar eller andra övningar som baseras på respektive sångs ordförråd.

Den spanske didaktikern Antonio Mendoza Fillola, hävdar i artikeln *Litterärt material i undervisningen av spanska som modernt språk: funktionell och kommunikativ användning*

(min översättning) att ett icke normativt språkbruk kan vara att föredra av estetiska och kreativa skäl och att det finns en vinst i att tydliggöra detta för elever. Han uttrycker detta med följande ord:

[...] språkssystemets potentiella användningsområden [...], som med detta erhåller ett lingvistiskt värde genom särskilda kreativa och estetiska bruk och sambandet mellan det normativa och det pragmatiska tydliggörs [egen översättning] (s 5).

Mendoza Fillola förespråkar därmed, liksom Ohlander, ett användande av texter med ett ledigare språkbruk parallellt med sådana av ett mer normativt slag.

3.2.3 Minnesforskning

Torkel Klingberg (2011), professor i kognitiv neurovetenskap vid Karolinska institutet, definierar i sin bok *Den lärande hjärnan – om barns minne och utveckling*, arbetsminne respektive långtidsminne i följande ordalag:

Arbetsminnet används för att hålla instruktioner i huvudet om vad vi skall göra härnäst, men det är långtidsminnet vi använder för att minnas var vi bor. I långtidsminnet lagras inte bara faktakunskap om hur världen är beskaffad och all den kunskap vi mödosamt tillägnar oss genom studier, utan också de personliga erfarenheter som definierar oss som personer (s 51).

Klingberg hävdar att ”arbetsminne och koncentrationsförmåga är två funktioner som till stor del sammanfaller” (s 16), och detta i så hög grad att vissa forskare skulle föredra termen arbetskoncentration istället för arbetsminne. Enligt Klingberg finns det åtminstone tre sorters koncentrationsförmåga: ”vakenhetsgrad, stimulusdriven uppmärksamhet och kontrollerad uppmärksamhet” (s 17). För att uppnå optimal koncentration gäller det att uppnå ett tillstånd av optimal vakenhet med lagom mycket stress, eftersom ”både mindre och mer stress ger sämre prestation” (s 129). Man bör också sträva efter att tillfredsställa den stimulusdrivna uppmärksamheten, dvs den som riktas mot det som är särskilt intressant i omgivningen. Den kontrollerade uppmärksamheten är den som allra mest sammanfaller med arbetsminnet; vi måste ”komma ihåg vad det är vi ska koncentrera oss på [...]” (s 17). Med andra ord, det är

den uppmärksamheten som är relevant att tala om då vi bestämt oss för att ägna oss åt något specifikt.

Klingberg understryker också vikten av repetition vid inläring. Han refererar till glömskekurvan som grafiskt visar att ”minnet avtar enligt en regelbunden funktion beroende av tiden” (s 62). Samma kurva visar också mycket tydligt att utan repetition försvinner merparten av våra ursprungliga kunskaper snabbt; att efter bara några dagar minns vi bara cirka tjugo procent av vad vi lärt oss. Forskare som Hermann Ebbinghaus och Anders Bjork har undersökt hur man bäst skall sprida ut repetitionstillfällena för att ge maximal effekt. Utifrån deras rön drar Klingberg slutsatsen att det optimala verkar vara att ”gradvis sprida ut repetitionstillfällena, så att den första repetitionen sker tätt inpå den initiala inläringen, men att tiden mellan varje repetition sedan gradvis ökas (s 63).

4 Metod och metoddiskussion

Eftersom det övergripande syftet med den här uppsatsen är att genom ett didaktiskt förslag något förenkla språklärarens vardag, har en empirisk studie och observationer under denna genomförts, med syfte att undersöka huruvida förslaget fungerar i praktiken. Det teoretiska förslaget prövas mot det praktiska genomförandet i två elevgrupper och detta utgör en del av underlaget i analysen. Staffan Stukát (2011) hävdar att någon form av observation ”brukar vara lämpligast när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör” (s 55). Som lärare vet jag att min uppfattning om saker och ting inte alltid stämmer överens med elevernas åsikter och att observera exempelvis hur eleverna tar till sig undervisningen, kan ge möjligheter till grundligare kunskaper än enbart deras egna utsagor. Observationerna är av det mer ostrukturerade slaget, som står ”det vardagliga observerandet nära” (s 56). Observationer i en striktare mening medger inte heller att man påverkar processen genom att aktivt delta i lektionernas olika skeenden. Man får ha i åtanke att denna studie handlar om en lektionsplanering satt i praktiken och att en sådan kräver en aktiv lärare som leder olika processer. Stukát påminner också om att ”en observerad person eller grupp kan uppföra sig annorlunda när de vet att de är föremål för observation, än när de vet att detta inte är fallet” (s 57). Så är säkert fallet i allmänhet, men i detta fall är det inte särskilt bekymmersamt eftersom syftet enbart är att se om undervisningen lyckas fånga elevernas intresse och om de tar till sig vad jag föresatt mig. Man skulle kunna hävda att elever man bedömer alltid har en anledning att fingera ett intresse, men eftersom jag känner dessa

ungdomar relativt väl, tror jag mig kapabel att avgöra huruvida deras uppträdande är äkta eller inte, med eller utan observationer.

Eleverna kommer också att genomföra en enkät. Stukát menar att "[g]enom att använda flera källor för sin beskrivning kan metoder komplettera varandra och ibland vara ett tänkbart och lämpligt tillvägagångssätt för att få ett område belyst på ett mer allsidigt sätt" (s 42). Således får också resultatet av elevernas utvärdering av undervisningsmomentet i sin helhet ingå i underlaget, tillsammans med analysen av de teoretiska källorna.

Vad gäller undersökningsmaterialet – de grupper i vilka det didaktiska förslaget genomförs – menar Stukát att det krävs cirka femton till tjugo personer i undersökningsgruppen för att kunna "finna intressanta drag och kategoriseringar" (s 71). De aktuella grupperna är större än så.

I skolans vardag råder det tidsbrist under och mellan lektionerna, både för lärare och elever och därför kommer inte några kompletterande intervjuer att genomföras. Detta beslut grundar sig också på uppsatsens relativt ringa omfång. Se vidare resonemang i kapitlet slutsatser och diskussion.

Det didaktiska förslaget består av sex på varandra följande steg och grunden till vart och ett av dem har sitt avstamp i min erfarenhet som språklärare i den svenska grundskolan. I den genomgångna litteraturen återfinns en teoretisk grund för förslagets olika moment.

Efter att ha formulerat det didaktiska förslaget, har det genomförts i två grupper av elever i årskurs åtta, dvs. elever som befinner sig någonstans mellan spanska 1 och 2. Jag har valt att genomföra studien bland mina egna elever eftersom det är väsentligt att känna till deras kunskapsnivå (se 4.1). Dessutom är jag övertygad om att det faktum att jag känner dessa elever, hjälper mig att tolka deras sinnesstämning och huruvida de förstått och tagit till sig undervisningen eller inte. Jag undervisar på en grundskola i en liten grannstad till Göteborg. Mina elever har varierad sociokulturell bakgrund, något som i relation till den här studien är positivt, eftersom gruppen genom sin sammansättning framstår som något mer representativ än en mer homogen dito. Grupperna består av sammanlagt 42 elever på mellan 14 och 15 år. Jag beräknar att det didaktiska förslaget kan genomföras under tre lektioner à (minst) 50 minuter.

Jan Trosts *Enkätboken* (2001) har varit till stor hjälp i författandet av elevernas utvärderingsenkät. Trost förordnar hög standardisering vid genomförandet av enkätundersökningar, det vill säga "avsaknad av variation, allt är likadant för alla" (s 55).

Eleverna får därför svara på enkäten under likadana villkor; under tystnad i slutet av den tredje lektionen. Delvis för att uppnå en hög standardisering, föll valet på fasta svarsalternativ. Trost anser att öppna frågor ger varierad standard; ”man överlämnar ju åt den svarande att bestämma, vilket gör att frågan inte får samma mening för alla [...]” (s 57). Fasta svarsalternativ ger också ett lättare efterarbete, vilket är lämpligt för en uppsats av det här slaget. Trost avråder i allmänhet från öppna frågor av fler anledningar; många människor svarar ytterst lite eller inget alls på sådana frågor och andra uttrycker sig svårbegripligt. Han råder också att undvika negationer i frågorna, eftersom de gör svaren mindre tillförlitliga. Av samma anledning bör frågorna vara ”enkla och lättbegripliga” (s 87). Svartsalternativen formuleras enligt en 4-gradig så kallad Likertskala. Att använda sig av ett jämnt antal alternativ, som fyra, tvingar den tillfrågade att ta ställning (Andersson, 1994). Stukát (2011) får slutligen påminna om att frågorna utformas utifrån uppsatsens syfte.

Sammanfattningsvis används en kombination av metoder; litteraturanlys, empirisk studie, observationer samt enkätundersökning, dvs en metodtriangulering i studien. Detta kompenserar den eventuella bristande representativiten i urvalet. I en studie av det här slaget ”övertygar [man] istället genom att diskutera tillförlitlighetsfrågor och försöker mycket tydligt synliggöra och motivera sitt tänkande, alla val man gjort och de grunder som resultatet vilar på” (Stukát, 2011: s 137).

4.1 Etiska överväganden

Då man genomför en studie som på något sätt kräver andra människors deltagande är det av yttersta vikt att man visar dessa människor tillbörlig respekt. Bo Johansson och Per Olov Svedner (2012) sammanfattar: ”Deltagarna får inte föras bakom ljuset beträffande undersökningens syfte, de skall ha fått tillfälle att ge ett informerat samtycke till sin medverkan och de skall när som helst kunna avbryta sitt deltagande, utan att behöva oro sig för några negativa konsekvenser” (s 22). Johansson och Svedner hänvisar vidare till det Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet och deras anvisningar för forskningsetik och påminner om att ”[d]eltagarna skall vara säkra på att deras anonymitet skyddas”, att det av den färdiga rapporten inte skall vara ”möjligt att identifiera vare sig förskola/skola, lärare eller elever/barn” (s 22) samt att ”[...] målsman informeras och tillfrågas om barnen får medverka” (ss 22-23). Vad gäller öppenhet beträffande undersökningens syfte, har jag tydligt förklarat för mina elever ändamålet med studien och på vilket sätt den empiriska studien samt

deras medverkan i enkäten kan hjälpa mig att nå djupare kunskap. De har också informerats om att de har rätten att avbryta sitt deltagande närhelst de önskar. Skolans rektor samt elevernas vårdnadshavare har informerats om studien via samtal respektive skolans hemsida. Jag är medveten om att jag varken har tillfrågat de senare om deras barn får lov att medverka eller kan garantera att alla faktiskt läser skolans hemsida. Skolans anonymitet kan inte säkerställas, eftersom det vore en smal sak för en eventuell intresserad att med hjälp av mitt namn ta reda på var jag arbetat vid tidpunkten för denna uppsats författande. Samma person skulle kunna ta reda på vilka elevgrupper det rör sig om, men inte på något sätt nå vetskap om hur enskilda elever agerat under lektionernas genomförande eller vilken elev som svarat vad på enkäten. Undersökning är av en sådan art att inga känsliga uppgifter av något slag riskerar att framkomma ur den. Ingen elev uttryckte någon tveksamhet i sitt samtycke av publiceringen av dessa data.

5 Redogörelse för samt det teoretiska genomförande av lektionsupplägget

I det här kapitlet presenteras samt redogörs för det tänkta genomförandet av lektionsupplägget. Inledningsvis förs argument fram som stödjer tanken att introducera *gustar*-konstruktionen på ett mer systematiskt sätt för de elever som studerar slutet av spanska 1 eller spanska 2. Därefter redogörs för uppläggets olika moment steg för steg, såsom de i teorin planeras (För det praktiska genomförandet; se kapitel 6.1)

5.1 När är det passande att introducera *gustar*-konstruktionen?

I de svenska kurs- och ämnesplanerna för moderna språk finner man inga detaljerade riktlinjer för vilka grammatiska moment som skall tas upp i undervisningen och följaktligen står det inte heller något om när man bör arbeta med de olika momenten. Dock hittar man i dokumentet flera olika formuleringar som indikerar att *gustar*-konstruktionen bör läras ut innan eleverna avslutar spanska 2.

Då det inte förekommer närmare angivningar i de svenska kurs- och ämnesplanerna för moderna språk beträffande *när* man bör introducera *gustar*-konstruktionen, får olika pedagoger råda. Tornberg (2000) beskriver den oenighet som råder mellan två tongivande teorier rörande utvecklingen av en inlärares *interlanguage*. Hon definierar *interlanguage* som ”det inlärarspråk eller interimsspråk (ett särskilt språk mellan inlärares modersmål och målspråket) som inläraren systematiskt utvecklar på vägen mot målspråklig kompetens” (s

163). Forskaren Manfred Pienemann står bakom en av dessa teorier. Han hävdar att grammatikundervisning har en effekt på en inlärares *interlanguage* enbart om den ligger på inlärares utvecklingsnivå.

Pienemann (1989) påstår att utvecklingen av en inlärares *interlanguage* följer en naturlig ordning som läraren måste rätta sig efter då hon presenterar nya grammatiska moment. Dessa tankar är kända som *The Teachability Hypothesis*. Pienemann understryker att hypotesen inte är kopplad till någon specifik didaktisk metod, utan att den snarare utgör ”a set of psycholinguistic background information on which teaching methods should be based” (s 77). Pienemanns hypotes står i stark kontrast till den betydligt vanligare, *the interface hypothesis*, som, sammanfattningsvis, baseras på idén att grammatiken bör presenteras och övas i små steg, att ”undervisningen systematiskt koncentreras på formen och att eleverna därmed också i sitt eget språk [*interlanguage*] lär sig använda vad de övat” (Tornberg, 2000 s 64).

Jag väljer att ta vara på element från dessa båda teorier. I teorin må de stå i kontrast till varandra, men i klassrummet tycks de komplettera varandra. Det är väsentligt att med omsorg välja det mest lämpliga ögonblicket att introducera nya grammatiska moment. Det optimala är att eleven redan känt ett behov av att kunna ett språkligt uttryck, som till exempel *gustar*-konstruktionen, efter att exempelvis ha sett det i en text eller önskat inkludera det i ett muntligt yttrande. För att öka chanserna att finna eleven i en receptiv fas av hans *interlanguage*, borde det vara fördelaktigt att introducera konstruktionen på ett mer systematiskt vis då eleven redan behärskar verbens alla presensböjningar samt förstår de uttryck man ordagrant skulle översätta konstruktionen till på svenska.

När eleverna hunnit känna ett behov av att kunna uttrycka sitt gillande och sina åsikter måste de likaså få möjlighet att öva på och använda detta nya för att successivt införliva det i sitt *interlanguage* och så småningom inkorporera det på ett korrekt använt vis i sin spanska.

Det är lämpligt att introducera *gustar*-konstruktionen när eleverna befinner sig i slutet av spanska 1 eller under spanska 2. På grundskolan har de då troligtvis redan stött på uttrycket i läromedlet de använder. I *Charlamos 1* (Cardona et al., 2004) dyker det upp i kapitel sju, i *Tapas* (Alves, Eriksson, Johnson, Leinonen, Medina & Rodríguez, 2003) i kapitel tre och i *¡Vale!* (Hanson & Kemper, 2004) i kapitel fyra. Även i de grupper där läraren valt att undervisa utan en speciell lärobok, är det mycket troligt att man arbetat med de vanligaste delarna av konstruktionen på detta stadiet.

Eleverna har också den nödvändiga språkliga mognaden för att kunna reflektera kring språk och samtidigt befinner de sig på ett stadie i sina språkstudier, då de kommer att stöta på *gustar*-konstruktioner vid många fler tillfällen innan kursen är färdig. Detta kommer att ge dem åtskilliga möjligheter att sätta sina kunskaper i praktiskt bruk efter denna grundliga genomgång.

Sammanfattningsvis, introduceras en mer fullödig bild av *gustar*-konstruktionen då eleverna behärskar verbens sex former i presens, då de redan känner till ett par mycket grundläggande uttryck, som *Me gusta...* och *¿Te gusta...?* och när de, förhoppningsvis, redan känt ett behov av att kunna uttrycka sitt gillande. Under spanska 2 har dessutom även grundskoleeleverna språklig mognad för att förstå resonemanget och, sist men inte minst, kommer det att efter denna genomgång återstå många tillfällen till övning.

5.2 Första uppgiften; lyssna på låten

Det didaktiska förslagets första moment, är att använda *Me gustas tú* som en hörövning. Då detta genomförs sitter eleverna enskilt i klassrummet eftersom övningen skall ske individuellt. Det är nödvändigt att förbereda eleverna innan man låter dem lyssna på låten. En effektiv metod är att gemensamt göra en sammanfattning av elevernas förkunskaper gällande textens huvudsakliga innehåll. Tornberg (2000) kallar metoden *advance organizer* och den ökar hos eleverna chanserna till förståelse. En annan välanvänd metod är den att fritt associera utifrån en hörövnings eller en låttextens tema. *Me gustas tú* har ingen handling utan består huvudsakligen av en uppräknings av saker som författaren tycker om. Här görs emellertid ett sammandrag av vad eleverna redan kan om *gustar*-konstruktionen samt en presentation av den del av textens vokabulär som kan tänkas vara okänd för eleverna. Den här delen av övningen bör genomföras gemensamt.

Då vi gör denna sammanställning på tavlan, efterfrågas och inkluderas alla *gustar*-konstruktioner som eleverna stött på, till exempel i läroböcker eller i andra låtar. Detta måste göras i helklass eftersom alla grupper bör ha tillgång till samma information. Det är troligt att uttryck som *te gusta* eller *le gusta* dyker upp och med tanke på de uppgifter eleverna har framför sig, redovisas resterande dativobjekt för dem, på spanska och på svenska.

Tornbergs (2000) råd beaktas och eleverna påminns, innan de hör låten och medan de arbetar med orden, om hur viktigt det är att de använder sig av sina förkunskaper om ordens

form, andra språk, verbböjningar, spansk ordföljd, sammanhang etc. för att förstå mer av texten. Jag vill undvika att ”*top down* perspektivet lämnas som en obeaktad resurs” (s 74).

Härefter informerar jag eleverna om vad deras uppgifter under hörövningen består av. De skall försöka urskilja verbet *gustars* olika former i texten och försöka härleda med vilka ord och uttryck dessa hör samman. De skall också försöka uppfatta så många andra borttagna ord som möjligt och fylla i dem i luckorna. Det är alltid fördelaktigt att precisera uppgiften innan en hörövning för att nå bättre resultat (Öman, 2001).

Så lyssnar vi på låten. Om gruppen så önskar, kan man lyssna på den två gånger. Eleverna har en kopia av texten framför sig med luckor som de skall försöka komplettera med de ord och uttryck som saknas under det att de lyssnar.

I korthet skall eleverna alltså försöka lyssna sig till verbet *gustars* olika former och upptäcka vad för slags ord och uttryck de är kopplade till. De skall också fylla i andra ord i de tomma luckorna. För att klara detta så bra som möjligt, förbereder jag dem genom att tillsammans med dem se vad de kan om *gustar*-konstruktionen sedan tidigare, titta gemensamt på de svårare delarna av textens vokabulär samt påminna dem om att använda sina förkunskaper under övningen.

5.3 Andra uppgiften; komma fram till regler genom gruppdiskussioner

Målet med det didaktiska förslaget är att ge eleverna kunskap om *gustar*-konstruktionen. Det vill säga, att ge dem deklarativa kunskaper om konstruktionen i sin helhet. Dessutom är det önskvärt att de lär sig att använda delar av dessa kunskaper i praktiken. Med andra ord; att delar av deras deklarativa kunskaper övergår i procedurkunskap. Tornberg (2000) förklarar distinktionen mellan dessa begrepp som skillnaden mellan ”inlärarens medvetna kunskap om språkets regler och förmågan att tillämpa dessa regler i kommunikation” (s 62). Elevers deklarativa kunskaper utgörs alltså av ”vad han/hon vet *om* språket medan procedurkunskapen avspeglas i inlärarens *interlanguage* och visar vad hon/han kan göra *med* språket” (s 62). Tornberg menar att ”en inlärares *interlanguage* består således både av de regler om språket som redan automatiserats, och av det språk som ännu är under utveckling” (s 62). Deklarativa kunskaper om till exempel en grammatisk regel, utgör ofta det första steget mot att i praktiken kunna applicera denna regel också i egen produktion. Innan inläraren kommit så långt, kan de deklarativa kunskaperna hjälpa honom/henne att lösa språkliga problem i receptiva sammanhang. I ett språkclassrum bör eleverna få möjlighet att utveckla såväl sina deklarativa

som sina procedurkunskaper. Forskare diskuterar nyttan av grammatikundervisning, men under senare tid är de flesta överens om att om man lyckas lägga den på den utvecklingsnivå som inläraren befinner sig på i sitt *interlanguage*, så har den en positiv effekt.

Pedagogen och forskaren Elizabeth G. Cohen (1994) hävdar att diskussioner i heterogena grupper är mycket användbara då man introducerar nya moment i undervisningen. Cohen myntade uttrycket *Cooperative Learning* och hon framhäver flera fördelar med detta sätt att lära sig. Cohen gör gällande att eleverna tänker bättre tillsammans och att de i grupp får möjlighet att formulera sig med sina egna ord. Eleverna kompletterar varandra och de arbetar mer aktivt eftersom de pratar mer i en liten grupp än i helklass och de gör det på sitt eget språk. Hon argumenterar vidare att gruppdiskussioner främjar klassrumsklimatet: "*Socially, it will improve intergroup relations by increasing trust and friendliness*" (s 6). Med andra ord, vågar och frågar eleverna mer samtidigt som de lär sig att klara sig mer självständigt och ta mer ansvar. De lär sig att arbeta tillsammans och att respektera varandra. Enligt Cohen är gruppdiskussioner också positiva då de hjälper eleverna att fokusera på en uppgift (s 6). Det är viktigt att ge dem en problemformulerad uppgift. Hon hävdar att uppgiften bör frambringa överläggningar: "*The learning task should require conceptual thinking rather than learning to apply a rule or memorization*" (s 9).

Jag startar denna del av mitt didaktiska förslag med att på tavlan sammanställa de meningar som eleverna kunnat uppfatta då de lyssnat på låten. Förhoppningsvis har de uppfångat fraser som representerar alla de fyra formerna av *gustar* som förekommer i texten. Efter denna gemensamma översikt, får eleverna i grupp ägna sig åt sin uppgift; att genom induktion härleda varför *gustar* böjer sig på olika vis samt hur det kommer sig att verben *viajar* och *volver* står i infinitiv i texten.

Cohen menar att det är av vikt att gruppen har de nödvändiga verktygen för att slutföra uppgiften. Dessa inkluderar: "*intellectual skills, vocabulary, relevant information, and properly prepared task instructions*" (s 9). Detta grammatiska moment introduceras på ett mer komplett vis då eleverna behärskar verbets alla böjningar i presens. Således bör de kunna resonera kring detta, om inte med en korrekt grammatisk terminologi, så med sina egna ord. Det vill säga att de knappast använder termer som "böjning efter tredje person plural", utan "de-formen" – vilket, enligt Cohen, är fullständigt tillfredsställande. Vad gäller relevant information, får alla grupper ta del av den sammanställning som finns på tavlan av de olika *gustar*-uttryck eleverna uppfattat från låten samt dativobjekten som krävs för att producera

gustar-konstruktioner. Jag är också noga med att tala om exakt vad deras uppgift består av; att genom induktion sluta sig till varför *gustar* böjer sig på olika vis samt hur det kommer sig att verben *viajar* och *volver* står i infinitiv i texten.

Sammanfattningsvis delar jag, såsom Cohen förespråkar, in klassen i grupper för att ge eleverna bra möjligheter att undersöka reglerna kring *gustar*-konstruktionen. Förhoppningsvis är de tillräckligt intellektuellt mogna för att uppnå gruppdiskussionernas syfte; att genom induktion härleda ovan nämnda regler. Jag har försett dem med relevant information samt presenterat uppgiften noga för att öka deras möjligheter att lyckas.

5.4 Tredje uppgiften; klargörande av reglerna

Efter elevernas chans att sluta sig till reglerna beträffande *gustar*-konstruktionen, lämpar det sig att förklara dem interaktivt. Det är då viktigt att fokusera de uttryck med *gustar* som vi koncentrerar oss på. Detta innebär att jag förklarar för eleverna att det är bra att känna till och förstå uppbyggnaden av alla olika uttryck med *gustar*, såsom *nos gustáis* (ni tilltalar oss), *te gusto* (jag tilltalar dig) eller *les gustamos* (vi tilltalar dem), men att det för tillfället räcker gott att arbeta aktivt med *me gusta/n* (något eller någon i ental eller flertal tilltalar mig), *te gusta/n* (något eller någon i ental eller flertal tilltalar dig) samt (*a María*) *le gusta/n* (något eller någon i ental eller flertal tilltalar henne/honom/*María*). Målet med det didaktiska förslaget är ju att till eleverna förmedla deklarativa kunskaper om *gustar*-konstruktionen i sin helhet samt ge dem möjligheter att lära sig att använda delar av dessa kunskaper i praktiken; att delar av deras deklarativa kunskaper övergår i procedurkunskap.

5.5 Fjärde uppgiften; exemplifiera reglerna skriftligt

Som redan konstaterats, anser Cohen att gruppdiskussioner bör ha som mål att lösa ett problem, till exempel att sluta sig till en grammatisk regel, snarare än att tillsammans lära sig att använda denna regel. Tornberg (2000) hävdar emellertid att exemplifiera en grammatisk regel med meningar, såsom olika uttryck med *gustar*, är ett sätt att induktivt närma sig grammatiken. Tornberg menar att man genom att låta elever tillsammans formulera fraser och meningar baserade på en bestämd grammatisk regel vinner många fördelar:

Därigenom frigörs gruppens sammanlagda resurser. Den som förstått kan förklara för den som ännu inte förstått. Frågor som kanske aldrig skulle

komma till uttryck inför hela klassen kan här ställas i lugn och ro och abstrakta regler kan uttryckas med elevernas egna ord och på deras nivå (s 66).

Således blir elevernas fjärde uppgift att formulera fraser och meningar baserade på *gustar*-konstruktionen. Meningarna bör vara varierade, men det främsta syftet med denna andra del av gruppdiskussionerna är ändå att applicera reglerna som styr de mest vanligt förekommande formerna av *gustar*. Detta till trots, kan det inte uppfattas som annat än positivt om eleverna vill prova vingarna med mer komplexa uttryck, såsom *les gusto* (jag tilltalar dem) eller *os gustamos* (vi tilltalar er).

Under det att eleverna formulerar sina meningar, cirkulerar jag mellan grupperna och stöttar, uppmuntrar och resonerar tillsammans med dem fram till korrekta meningar. Vi avslutar denna del av det didaktiska förslaget med en muntlig och skriftlig redogörelse av elevernas produktion.

Sammanfattningsvis, får eleverna träna gruppvis på *gustar*-konstruktionen i skrift tillsammans med sina kamrater. Jag cirkulerar mellan dem. Slutligen får de chansen att delge varandra sin produktion.

5.6 Femte uppgiften; använda *gustar* muntligt

I kapitlet om muntlig kommunikation i boken *Engelska – Metodbok* (1993), understryker Malmberg flera villkor som bör uppfyllas för att en muntlig övning ska kunna genomföras med ett lyckat resultat. En av de faktorer han nämner är vikten av att ge eleverna tillräckligt utrymme att tala. I enighet med denna tanke, inkluderas en muntlig övning i det didaktiska förslaget som ska utföras parvis, vilket ger var och en stora möjligheter att tala mycket. Övningen bygger på korta dialoger och har som syfte att låta eleverna träna på att uttrycka sitt gillande eller ogillande samt hur man kan ge respons på någon annans preferenser. Eleverna fungerar i den här typen av dialoger växelvis som sändare och som mottagare; de måste inte bara klara att formulera sig muntligt utan de måste också visa att de förstått vad kamraten sagt.

Malmberg fastslår också att det är viktigt att eleverna har något att säga; ”Både när man lyssnar och när man talar ligger det en avsikt bakom aktiviteten: man lyssnar för att t ex informera sig om något och man talar för att t ex själv informera om något” (s 162). Då det

handlar om att använda *gustar*, har eleverna något personligt att förmedla, något viktigt att informera om, och de vill dessutom kunna ge adekvat respons på det samtalspartnern berättar.

Så kommer vi till ett tredje villkor som måste uppfyllas för en fruktbar muntlig övning; eleverna måste veta *hur* de skall uttrycka det de vill berätta (s 162). Flera av de övningar som Malmberg föreslår, utgår från att eleverna, i varierande grad, memoriserar fraser och delar av på förhand mer eller mindre fastslagna dialoger. Under det här momentet i det didaktiska förslaget, presenterar jag de fyra fraser som tjänar till att ge respons på enkla påståenden som *Me gusta el verano* (sommaren tilltalar mig) eller *No me gusta esquiar* (det tilltalar inte mig att åka skidor), nämligen *a mí también* (jag också), *a mí tampoco* (inte jag heller), *a mí no* (men det gör inte jag) samt *a mí sí* (men det gör jag). Eleverna bör också lära sig att ställa enkla frågor som *¿Te gusta estudiar?* (Tilltalar det dig att studera?) eller *¿No te gusta el gazpacho?* (Tilltalar inte *gazpacho* dig?). Denna typ av formuleringar är nödvändiga att kunna då man konverserar kring tycke och smak på spanska och svaren består alltså av fasta idiomatiska uttryck som är mycket svåra att ersätta med alternativa dito.

Innan vi börjar den muntliga övningen, ber jag eleverna att ha texten till *Me gustas tú* inom räckhåll för att eventuellt kunna utnyttja delar av dess ordförråd. Jag skriver, med elevernas hjälp, upp aktiviteter och andra saker som man kan tänkas tycka om eller inte. Vidare får flera elever exemplifiera dialogen muntligt för att försäkra mig om att alla förstått modellen. De ska alltså helt kort berätta om sina preferenser och ge respons på varandra. Då eleverna övat ett par minuter är det klokt att be dem byta samtalspartner. På så sätt får de öva mer, de lär känna sina kamrater bättre och de ökar möjligheterna att upptäcka misstag som de inte lagt märke till tillsammans med den förre kamraten. Jag lyssnar aktivt på allt eleverna säger.

Malmberg kommenterar också den kritik som riktats mot en kommunikativ språkundervisning och som sammanfattningsvis gått ut på att denna skulle fästa mer vikt vid *vad* som sägs än *hur* det framförs. Med en övning som den ovan beskrivna lägger man dock tydligt vikt vid såväl den innehållsliga aspekten som den formella. Med Malmbergs ord:

Här är det dock inte fråga om ett *antingen-eller* utan ett *både-och*. Samtidigt som man betonar att undervisningen har som ett av sina viktigaste mål att eleverna ska kunna överföra och ta emot relevanta språkliga budskap måste man arbeta för att dessa budskap följer de språkliga konventioner som gäller, dvs. ett allmänt accepterat regelsystem (s 177).

När eleverna klarar detta moment väl, talar jag om för dem att *gustar*-konstruktionen är densamma som används tillsammans med verb som *encantar* (förtrolla; i detta sammanhang tycka väldigt mycket om), *quedar* (passa), *parecer* (förefalla), *interesar* (intressera) etc. och att de svar de övat in också tjänar som respons på meningar baserade på dessa verb. De mest intresserade och framåt eleverna kan med fördel prova att använda de nya verben.

Sammanfattningsvis tar alltså detta steg i det didaktiska förslaget avstamp i de punkter som Malmberg pekar ut såsom essentiella för lyckade talövningar, nämligen; vikten av en vilja att lära sig eller ett behov att kunna från elevernas sida, nödvändigheten att ge eleverna utrymme att tala ofta samt hjälp att finna de korrekta uttryckssätten.

5.7 Sjätte uppgiften; lyssna på låten på nytt

Avslutningsvis får eleverna lyssna på låten en gång till. Nu behärskar de textens ordförråd och de känner till skillnaderna mellan verbet *gustars* olika former och varför de förekommer. Den här gången har eleverna ingen uppgift att slutföra. Förhoppningsvis kan de, efter att noga ha granskat låtens innehåll, nu njuta av musiken och rytmen och, framför allt, känna sig stolta över sina nya kunskaper och motiverade att fortsätta sina språkstudier.

6 Genomförande och Resultat

I detta kapitel redovisas det praktiska genomförandet av det didaktiska förslaget – vad som slog väl ut och vad som var svårare – samt resultaten av den retrospektiva utvärderingsenkät eleverna svarade på.

6.1 Vad resulterade det didaktiska förslagets genomförande i?

De elevgrupper som ingår i den empiriska studien har arbetat en smula med *gustar*-konstruktionen tidigare. De har sett uttryck med *gustar* i två texter i boken *¿Charlamos?* (2002, *Unidad 7* och *11*) där sammanlagt fem meningar av olika typ påträffas. Då vi arbetat med de här texterna, har vi konstaterat att man inte kan översätta *gustar* till ”att gilla” eller ”att tycka om” om man vill förstå hur konstruktionen fungerar. Vi har också sett behovet att kombinera *gustar* med dativobjekt och vi har lagt märke till att verbet inte böjs efter personen som behagas av något, utan efter den eller det som behagar henne. Självklart har dessa saker diskuterats på ett för eleverna adekvat språk.

Precis som i den teoretiska delen av mitt arbete, introducerar jag *gustar*-konstruktionen genom att göra en sammanställning på tavlan av de förkunskaper eleverna har. Jag påminner dem om vikten att använda de kunskaper de har om verbets böjningar och om hur meningar med *gustar* är konstruerade. Jag antecknar vad de minns på tavlan; *Me gusta verano*, *Te gusta helado*, *¿Te gusta esquiar?*, *¿Te gusta estudiar español?*, *Me gusta perros* och *Me gustan los perros*. Jag skriver ner alla förslag såsom eleverna framför dem, men i efterhand kommer de ihåg vad *gustar* ordagrant betyder och i kombination med vad de minns av den exakta ordalydelsen av vissa meningar i boken, lyckas de rätta till de flesta grammatiska missar. Jag förklarar och rättar till resten. De allra flesta elever verkar alerta och förväntansfulla och ingen visar öppet ointresse.

Sedan går vi vidare till ordförrådet i *Me gustas tú*. Eleverna får varsin kopia av texten framför sig. I deras text är många exempel av *gustar* samt flera andra ord borttagna. Tillsammans löser eleverna i grupperna de allra flesta orden i texten, men det förekommer också flera för dem okända ord, varav ett par slanguttryck. De okända orden är *soñar* (drömma), *vecina* (granne), *fuego* (eld), *Malasaña* (kvarter i Madrid), *camelar* (spana in) och *menear* (dansa).

Efter denna inledning, informerar jag eleverna om deras uppgift då de nu ska lyssna på låten. Hittills följer lektionen planeringen väl och de flesta elever är fortsatt uppmärksamma och aktiva. Vi lyssnar på låten och de fyller i luckorna på sin kopia av texten. Resultatet av denna övning återfinns som bilaga 2. Jag drar slutsatsen att det var ett misstag att ta bort flera på varandra följande uttryck eller ord, eftersom detta försvårade hörövningen i onödan. Det kan tyckas anmärkningsvärt att gå igenom delar av textens ordförråd innan vi lyssnar på låten, men betänk då att eleverna har som uppgift att fylla i både olika former av *gustar* samt helt andra typer av ord i de tomma luckorna. Det visar sig tydligt att den gemensamma genomgången av textens ord, hjälper eleverna utan att förstöra syftet med uppgiften.

Som avslutning på det här momentet och den här lektionen, skriver jag med elevernas hjälp ner på tavlan vad de uppfattat av de uttryck som saknats på deras kopior. Så får alla en komplett text. Stämningen i klassrummet är positiv.

Jag startar andra lektionen med att dela in eleverna i grupper. De får, som enligt planeringen, gemensamt fundera på varför verbet *gustar* böjs som det gör i kombination med olika ord, samt varför verben *viajar* och *volar* i *Me gustas tú* står i grundform. De flesta deltar mycket aktivt i dessa diskussioner och medan jag går runt och lyssnar hör jag hur de klär sina

funderingar i ord. I ett par av grupperna finns det dock någon elev som mestadels sitter tyst. Vi går sedan gemensamt igenom vad de kommit fram till på tavlan för att tillsammans sammanställa en i slutändan korrekt översikt av de regler som styr *gustar*-konstruktionen i sin helhet. Samtliga elever antecknar.

Eleverna får sedan, fortfarande gruppvis, exemplifiera dessa regler skriftligt. Då jag cirkulerar mellan dem, upptäcker jag många grammatiska misstag, men allteftersom jag resonerar med dem lyckas de bättre och bättre. Jag väljer att korrigera de meningar de vill delge varandra innan uppläsning. Då finner jag dock få fel.

Under den tredje lektionen arbetar vi främst muntligt. Vi går först igenom de fasta idiomatiska uttryck man på spanska använder för att ge respons på uttalanden om tycke och smak. Eleverna får sedan förbereda påståenden som de i korta dialoger får ge varandra respons på. Innan jag låter dem öva parvis, får flera elevpar exemplifiera muntligt inför de andra. Det tar ganska mycket tid och många exempeldialoger innan jag känner mig säker på att tillräckligt många förstått modellen för att övningen skall vara fruktsam. Eleverna får byta samtalspartner ett par gånger och faktiskt vittnar flera elever om att de tillsammans med sin nya partner kunnat ”lära om och lära rätt”. Det fanns inte tid att introducera nya verb som används i konstruktioner snarlika den vi arbetat med kopplad till *gustar*.

Innan jag låter eleverna svara på den enkät (se bilaga 3) som skall hjälpa mig att utvärdera dessa lektioner och det didaktiska förslaget, lyssnar vi återigen på låten. Eleverna verkar nöjda och jag lägger märke till att många sluter ögonen och lyssnar med ett leende på läpparna. Vid ett par bord sjunger elever med i sången!

6.2 Elevernas retrospektiva utvärdering

Slutligen svarar eleverna på den retrospektiva enkäten. Resultaten från denna samt från den empiriska undersökningen ger möjlighet att föra ett kritiskt resonemang av studien för att därmed avgöra huruvida den bidrar till nya användbara kunskaper om inläringen av *gustar*-konstruktionen.

Samtliga 42 elever svarar på enkäten. Resultaten redovisas nedan:

1. Hur kändes det att arbeta med materialet?

Väldigt bra **42** Ganska bra **0** Mindre bra **0** Inte alls bra **0**

2. Hur lärorika tycker du att de här lektionerna har varit?

Väldigt **30** Ganska **7** Inte särskilt **2** Inte alls **3**

3. Hur roliga tycker du att de här lektionerna har varit?

Väldigt **38** Ganska **4** Inte särskilt **0** Inte alls **0**

4. Hur uppfattade du texten?

Svår **27** Ganska svår **8** Mindre svår **4** Inte alls svår **3**

5. Fanns det ord du inte förstod?

Ja, väldigt många **25** Ja, ganska många **10** Några få **5** Nej, inga alls **2**

6. Hur väl tycker du att du kan *gustar*-konstruktionen efter dessa tre lektioner?

Väldigt **7** Ganska **15** Inte särskilt **16** Inte alls **4**

Elevernas svar visar därmed på följande resultat:

1. Samtliga elever tycker att det känns väldigt bra att arbeta på det sätt vi gjort.
2. 88% av eleverna tycker att lektionerna varit väldigt eller ganska lärorika varav 71% uppger att de varit väldigt lärorika.
3. 90% av eleverna tycker att arbetet varit väldigt roligt och resten anser att det varit ganska roligt.
4. 64% av eleverna tycker att texten var svår och ytterligare 19% beskriver den som ganska svår.
5. 60% tycker att det finns väldigt många ord i texten de inte förstår och ytterligare 24% finner ganska många ord svårförstådda.
6. 17% av eleverna tycker att de kan *gustar*-konstruktionen väldigt väl efter de tre lektionerna, medan 36% av dem upplever att de behärskar den ganska väl. Ungefär lika många, 38%, tycker inte att de kan den särskilt väl och 9% känner att de inte kan den alls.

Av resultaten från elevernas utvärderingsenkät, kan man alltså utläsa att samtliga elever uppskattat de tre lektionerna och att den absolut största delen av dem tycker att arbetet varit mycket roligt. De allra flesta tycker också att undervisningen varit lärorik. Trots **detta** uppskattar många att de inte behärskar *gustar*-konstruktionen särskilt väl efter lektionerna –

ett par elever uppger faktiskt att de inte alls ”kan” den. Denna problematik diskuteras i nästa kapitel. Många elever har också uppfattat texten till *Me gustas tú* som relativt svår, förmodligen eftersom de i låten funnit många nya ord som de inte förstått. Det är oklart huruvida detta har spelat någon större roll i sammanhanget.

7 Analys och Diskussion

I detta kapitel redovisas inledningsvis skälen för varför det enligt Lgr 11 är lämpligt att använda musik i undervisningen av moderna språk. Vidare lyfts de rön fram som framgått i den genomgångna forskningen och det redogörs för hur de relaterar till det didaktiska förslaget.

7.1 Varför är det enligt Lgr 11 lämpligt att använda musik i undervisningen av moderna språk?

I Skolverkets kursplaner för moderna språk finns det mycket som talar för att använda en sång i spanskundervisningen samt flera argument för att fokusera *gustar*-konstruktionen. Kravet att använda sånger i undervisningen återfinns såväl i avsnittet Centralt innehåll, som under rubriken Lyssna och läsa – reception. Under rubriken Syfte, uttalas vidare kravet på att eleverna skall ges möjlighet att utveckla kunskaper om “[...] kulturella företeelser i områden och i sammanhang där språket talas” (s 76). En låt kan tyckas utgöra ett blygsamt bidrag till elevernas kulturella kunskapsbank, men med tanke på hur lite spansktalande musik de flesta elever lyssnar till, relativt sett, får vi lov att komma ihåg att alla bidrag är välkomna.

I kursplanens syfte står det också att läsa att “[u]ndervisningen skall stimulera elevernas intresse för språk och kulturer och förmedla nyttan av språkkunskaper” (s 76). Att använda sånger i klassrummet kan ge variation och dessutom, i bästa fall, väcka ett intresse hos eleverna att söka vidare efter spansktalande musik, för att lära och njuta, även utanför undervisningen.

Det didaktiska förslaget syftar till att eleverna dels skall förstå hur *gustar*-konstruktionen fungerar, dels ges möjlighet att öva på hur denna används. Under rubriken Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion, betonas vikten av att arbeta med språkets formella sidor samt att ge eleverna strategiska kunskaper för att kunna delta i och bidra till samtal. Genom de olika övningar som inkluderas i det didaktiska förslaget får eleverna kunskap om det grammatiska momentet *gustar*-konstruktionen, samt träning i att uttrycka sina åsikter, visa sitt

medhåll eller ge uttryck för en avvikande uppfattning samt fråga efter andras uppfattningar genom att använda konstruktionen.

Under rubriken Kommunikationens innehåll, inom ramen för såväl språkval som elevens val, framstår det att eleverna skall ges träning i att kommunicera kring sina intressen. Att behärska *gustar*-konstruktionen underlättar avsevärt en sådan kommunikation.

I avsnittet Syfte står det att eleverna i mötet med talat språk skall ges möjlighet att “utveckla förmågan att sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen” (s 76). Ett av målen med det didaktiska förslaget är just att eleverna skall kunna samtala kring sina egna och andras preferenser.

7.2 Forskarrönens relevans för studien

Genomgångna böcker och artiklar av olika forskare, didaktiker och pedagoger, har både tjänat som inspiration och bidragit med argument för bruket av sånger i undervisningen. De har däremot inte gett några konkreta tips på hur man genom sång och musik kan arbeta med grammatiska moment i spanskklassrummet.

Ohlanders artikel *Utan exempel stannar grammatiken* angår direkt en språklärares yrkesvardag, men hans idéer är lättare att genomföra i engelskundervisningen, eftersom en stor del av anledningen till att den här metoden kan resultera väldigt kunskapsfrämjande, ligger i det faktum att texterna Ohlander refererar till är kända av eleverna sedan tidigare, de hör till deras värld och därför bör en analys av desamma väcka ett äkta intresse hos dem. Det är svårare att finna en sådan naturlig koppling mellan texter från den spansktalande världens musik och eleverna i den svenska skolan. Trots denna svårighet, är just detta eftersträvansvärt; att väcka ett autentiskt intresse hos eleverna genom att med grammatiska exempel från musikens värld försöka skapa en personlig relation mellan ungdomarna och dessa exempel.

Malmberg betonar i boken *Engelska – Metodbok* (1993) också han vikten av att väcka ett autentiskt intresse hos eleverna för att det studerade skall lagras i *long-term memory*, LTM. Att kunna uttrycka vad man tycker om eller inte, brukar av eleverna uppfattas som något viktigt och nödvändigt – väsentligt och relevant. Att introducera *gustar*-konstruktionen vid en passande tidpunkt och utifrån en ungdomlig låt, kan vara ett sätt att väcka LTM-mekanismerna hos de studerande.

För de allra yngsta eleverna föreslår Malmberg *discrimination exercises*. Dessa syftar till att lära sig att uppfatta skillnader i uttal mellan närliggande fonem. Som ett första steg i det didaktiska förslaget skall eleverna lyssna på låten *Me gustas tú* för att bland annat uppfatta de fyra olika former av *gustar* som förekommer i texten. Förslaget innebär emellertid att eleverna också måste koncentrera sig på de ord som följer de olika formerna av verbet, för att induktivt kunna sluta sig till vilka regler som styr *gustar*-konstruktionen.

Trots att informationen som Malmberg erbjuder är användbar och intressant för vilken språklärare som helst, är det uppenbart att den främst vänder sig till engelsklärare. De flesta av de föreslagna övningarna kräver ett större ordförråd samt ett bättre flyt än vad som är fallet hos elever som studerar spanska 1 och 2. Inte desto mindre, har de teorier han framlägger i sin bok rörande *short-term-memory* och *long-term-memory* varit värdefulla. Dessutom, finner man stöd hos Malmberg vad gäller vikten av en varierad och intresseväckande undervisning.

Tornberg diskuterar, precis som Malmberg, en segmenteringsprocess som ett steg i förståelsen av ett främmande språk i tal och skrift; den så kallade *bottom up*-processen. Hon konstaterar kort att denna segmenterade förståelse visserligen är viktig för att nå förståelse, men att den enbart är en faktor bland många för att nå ett tillfredsställande resultat. I den del av det didaktiska förslaget som närmast kan definieras som en hörförståelseuppgift, kommer eleverna att närma sig texten såväl genom en *bottom up*-process för att urskilja textens fyra olika varianter av *gustar*, som genom en *top down*-dito, då de kommer att söka efter ord, och mönstret bakom dessa, för att upptäcka hur de kombineras med de olika formerna av verbet – allt för att sluta sig till vilka regler som styr *gustar*-konstruktionen.

Uddén hävdar i sin bok *Tanke – Visa – Språk Musisk pedagogik med barn* (2004) att musik bär minne och att sång ger en känslomässig kvalitet åt ljuden som är grunden till det talade språkets och tankens utveckling och möjliggör inläring genom förståelse. Därför bör alla lärare som undervisar barn använda sig av sånger i sin kunskapsförmedling. Uddén hävdar vidare att sånger och rytmer inverkar på minnet på ett känslomässigt medvetet sätt. Erfarenhetsmässigt vet vi att många människor lär sig och kommer ihåg både ord och grammatiska strukturer genom att minnas en text från olika låtar och sånger. Uddén menar att musik hjälper småbarn att utveckla sitt modersmål. Hon hävdar att små barn har en mycket förfinad hörsel förmåga som kräver övning för att bevaras. Genom sång arbetar hela hjärnan och redan inhämtad kunskap, till exempel ord, får mening. Den spanskundervisning äldre barn och ungdomar tar del av i skolan, skiljer sig markant från hur man förvärvar ett modersmål.

Det är oklart hur relevanta Uddéns teorier beträffande språkutveckling hos småbarn är för den här studien. Uddéns övriga argument; att musik bär minne, att sång möjliggör inläring genom förståelse samt att musik och sång har en positiv inverkan på minnet stöttar dock tanken att använda en sång i undervisningen.

Slutligen tas fasta på det som författarinnan skriver om musik som bärare av kultur. Enligt Uddén, skapar musiken band mellan människor och genom att använda en låt från den spansktalande världen i undervisningen skänker jag eleverna ett fragment av en annan kultur och hoppas på det sättet närma dem den kulturen för ett ögonblick.

Sammanfattningsvis erbjuder Uddéns bok många intressanta tankar och teorier som motiverar bruket av musik i klassrummet. Tyvärr, finner man här inga konkreta exempel på hur man kan förankra grammatiska strukturer genom sånger i undervisningen.

Musikpedagogen Hedborgs metodik baseras på forskning som visar att människor kommunicerar med varandra på många olika sätt och att icke-verbal kommunikation kan vara mycket fruktbar. Hon menar att man bäst lär sig ett nytt språk genom musik. Trots att Hedborg arbetar med de yngre barnen under helt andra förutsättningar och med andra mål än de en spansk lärare på högskolan eller gymnasiet ställs inför, är det tydligt att hennes teorier om inläring av nya ord, begrepp och prepositioner genom sång och musik, stöttar idén att använda *Me gustas tú* i undervisningen av *gustar*-konstruktionen.

De fjorton specialskrivna sånger för barn som tar sina första steg in i det engelska språket som *Uppsjö Läromedel* (2001) erbjuder, kompletteras med möjliga konversationsteman, lekar eller andra övningar baserade på respektive sångs ordförråd. Idén är inspirerande för lärare som funderar på att använda musik i språkundervisningen, men ger inga konkreta bidrag till den här studien.

Mendoza Fillola hävdar att man som lärare bör använda texter av olika slag i sin undervisning; texter med ett ledigare språkbruk parallellt med sådana av ett mer normativt slag. Han menar att det finns en vinst i att förtydliga skillnaderna dem emellan för eleverna. I texten till *Me gustas tú* återfinns såväl ett normativt bruk av *gustar*-konstruktionen som ett mer fritt och kreativt användande. Det senare kommer att hjälpa oss att fördjupa diskussionen kring *gustar*.

Torkel Klingberg hävdar att det finns åtminstone tre olika sorters koncentrationsförmåga; vakenhetsgrad, stimulusdriven uppmärksamhet samt kontrollerad uppmärksamhet. Utifrån de rön han förmedlar rörande detta, förstår man att en lärare vinner på att sträva efter

undervisningssituationer som kännetecknas av en lagom svårighetsgrad på stoffet; eleverna skall hålla sig vakna och alerta men inte stressas av alltför högt ställda krav. Vidare bör man genomföra en lustfylld undervisning för att stimulera elevernas uppmärksamhet samt erbjuda dem något att lära sig som de känner ett genuint behov av att kunna, för att underlätta deras beslut att komma ihåg vad de ska fokusera.

Klingberg menar att forskare är överens om vikten av repetition och han drar också slutsatser utifrån studier rörande hur denna repetition bäst skall läggas upp för maximal effekt. Han hävdar att det optimala är att lägga de första repetitionerna tätt inpå inlärningsstillfället och sedan gradvis förlänga tiden mellan varje repetitionstillfälle. Detta är något var lärare bör ha i tankarna då undervisning planeras. Som språklärare är man i detta avseende relativt privilegierad eftersom repetition av ”gamla” kunskaper ofta faller sig naturlig. Om man som lärare förmedlat ett relevant ordförråd från början är chanserna mycket stora att eleverna känner ett upprepat behov att använda dessa ord på nytt. Samma sak gäller grammatiska strukturer – behovet att använda de man redan behärskar försvinner inte med tiden bara för att man lär sig nya.

8 Slutsatser

Gustar-konstruktionen är intressant för de elever som läser spanska som modernt språk eftersom den ger dem möjlighet att samtala om tycke och smak. Undervisningen av detta grammatiska och samtidigt djupt kommunikativa moment, bör ske på ett varierat och lustfyllt sätt. Det är också viktigt att eleverna befinner sig i ett lämpligt stadiet av sin kognitiva utvecklingsfas då man introducerar konstruktionen. Således är det positivt att läraren känner sina elever väl och det är av vikt att han/hon planerar sina lektioner grundligt.

Jag introducerar *gustar*-konstruktionen i sin helhet under årskurs 8 – då eleverna redan behärskar verbets sex former i presens, när de stött på grundläggande uttryck som *me gusta...* och *te gusta...* vid ett flertal tillfällen och då de, förhoppningsvis, känt ett behov av och en vilja att prata om sina åsikter och sin smak.

Enligt flera experter på området, ökar bruket av låtar av ungdomlig smak elevernas motivation samtidigt som de varierar undervisningen. Trots detta har jag inte funnit något direkt applicerbart material då man som spansklärare vill undervisa grammatik och hur den skall tillämpas.

Vad gäller den empiriska undersökningen är resultatet mycket tillfredsställande. Jag följer den planering jag föresatt mig med undantag av en enda detalj; det finns under det muntliga momentet ingen tid att inkludera andra verb som också de kombineras med dativobjekt. Detta är emellertid inget som bekymrar mig nämnvärt eftersom jag redan från början tänkt mig en sådan övning som något utöver det obligatoriska eller mest nödvändiga.

Eleverna uppträder, med ett fåtal undantag, engagerat och visar samarbetsvilja under alla tre lektioner. Speciellt roligt är det att observera dem under gruppdiskussionerna, som är så livliga som jag hoppats på. Emellertid finns det ett fåtal elever som aktivt bidrar väldigt knapphändigt. Däremot verkar de lyssna på sina kamrater. Även vid de gemensamma genomgångarna, då jag antecknar på tavlan, deltar fler elever än vanligt aktivt och också de som ej bidrar med egna kommentarer, antecknar. Som lärare är man alltid bekymrad och ibland också frustrerad över det faktum att man inte alltid når fram till alla elever. Jag tänker att man måste inse att skolan med sina lektioner är *en* del av elevernas värld och att det finns mycket annat som upptar deras tankar. Ibland hamnar vi inte på första plats – ett gräl därhemma, ett uppbrott från flickvännen eller flera sena kvällar, distraherar och hindrar en fullödlig kommunikation. Jag kan inte heller förvänta mig att alla mina elever skall tycka om spanskan lika mycket som jag. Mer realistiskt är att sträva efter en varierad undervisning som just genom sin variation ökar chanserna att nå så många elever som möjligt, så ofta som möjligt. Vi skall också komma ihåg att resultatet jag här redovisar gäller 42 elever på min skola, i en viss elevkonstellation under en viss period. På en annan skola, med andra elever, kanske resultaten sett annorlunda ut.

Vidare kan jag genom elevenkäten dra slutsatsen att samtliga elever finner lektionerna roliga och att de tycker om materialet de arbetat med, trots att många upplever texten som svår att förstå. De flesta uppfattar också lektionerna som lärorika även om förvånansvärt många uppger att de inte behärskar *gustar*-konstruktionen särskilt väl eller alls efter genomfört arbete. Nu i efterhand ser jag att jag skulle ha vunnit mycket på att komplettera elevenkäten med intervjuer, för att på så sätt utreda vad exakt som får så många elever att påstå att de inte lärt sig *gustar*-konstruktionen efter dessa lektioner. Det ligger nära till hands att dra slutsatsen att en del elever ställer höga krav på sig själva och vissa har en ganska låg tilltro till sin egen förmåga. Dessutom kan det råda olika uppfattningar om vad det innebär att ”kunna *gustar*-konstruktionen”. Om man tolkar formuleringen som att behärska konstruktionen i sin helhet – man får ju betänka att eleverna efter lektionernas genomförande

faktiskt har kunskap om dess komplexitet – så framstår ju dessa elevers uttalande som en fullständigt korrekt uppskattning. Man lär sig inte *gustar*-konstruktionen till fullo på tre lektioner i grundskolan – och det var heller aldrig tanken. Hade jag formulerat frågan annorlunda och tydligt uppgett att jag refererar till konstruktionens mest använda delar, så hade kanske svarsresultaten inte sett likadana ut. Jag hade också kunnat låta eleverna visa prov på sina nya kunskaper genom något slags test. Under alla förhållanden, den bild jag får av huruvida eleverna i praktiken tagit till sig de mest väsentliga delarna av konstruktionen och i teorin förstått hur den fungerar i sin helhet, är mer positiv än dessa elevers egna upplevelser.

Genom den minnesforskning jag tagit del av, drar jag slutsatsen att lektionernas upplägg är väl genomtänkt och bör gagna elevernas inläring. Eftersom arbetsminnet ses som centralt i förmågor som till exempel språkinläring och problemlösning är det viktigt att ta tillvara på den kunskap minnesforskningen erbjuder. För att maximera elevernas arbetsminne – koncentrationsförmåga – har jag försökt att lägga svårighetsgraden på lagom nivå. Eleverna ska hålla sig alerta men inte stressas av för höga krav. Det hade möjligtvis funnits en vinst i att tydligare tala om för eleverna att deras förståelse av de ord som inkluderas i texten till *Me gustas tú* inte i någon särskilt hög grad påverkar deras förmåga att utföra de olika uppgifter de tilldelas. Genom varierade arbetsuppgifter och genom att utgå från en låt som tilltalar många ungdomar, lyckas jag också stimulera deras uppmärksamhet. Jag har också märkt att eleverna faktiskt tagit uppgiften på allvar också för att de är medvetna om hur användbar *gustar*-konstruktionen är i praktiken. Slutligen har också minnesforskningen gjort mig uppmärksam på vikten av repetition. Jag noterar att det didaktiska förslaget upplägg – att i ett tidigt skede klargöra vilka regler som styr användandet av *gustar* och sedan arbeta med detta moment under ytterligare två lektioner, går i linje med vad minnesforskningen förespråkar. Dessutom kommer ju behovet att använda konstruktionen i klassrummet – produktivt eller receptivt – inte att försvinna med dessa tre lektioners avslut. Eleverna kommer att stöta på uttrycket gång på gång i olika sammanhang också i fortsättningen vilket innebär ytterligare repetitionstillfälle under en längre tid.

Då jag utvärderar vad jag funnit i Lgr 11 och i de andra källor jag studerat, de intryck jag fått under de tre lektioner då jag genomfört mitt didaktiska förslag samt elevernas enkätsvar kan jag konstatera att jag funnit svar på mina frågeställningar. Jag vet nu att det finns många fördelar med att använda musik i undervisningen av moderna språk och dessa fördelar kommer mig till del genom att välja *Me gustas tú* eftersom det är en låt som tilltalar många

unga och jag hoppas att den kan väcka nyfikenhet och höja motivationen hos eleverna. Den bidrar med flera varianter av *gustar*-konstruktionen; ett uttryck eleverna brukar uppfatta som angeläget att lära sig. Med ett genuint intresse från deras sida och en varierad och lustfylld undervisning, hoppas jag att detta grammatiska moment lagras i elevernas LTM.

Jag har också, genom de teoretiska studierna och genom det praktiska genomförandet av mina idéer, funnit ut hur man på ett effektivt sätt kan använda låten för att introducera *gustar*-konstruktionen. Målet med mitt didaktiska förslag är uppnått; eleverna har fått kunskap om hur konstruktionen fungerar och lärt sig att använda dess mest vanligt förekommande formuleringar trots att en del av dem inte själva varit helt övertygade om detta.

Slutligen, måste slutsatsen dras att eleverna överlag uppskattat lektionerna på olika sätt; de har tyckt om arbetsgången, de har ansett att undervisningen varit lärorik och rolig. Dock, skulle det funnits en vinst i att tydliggöra målen för dem. På så sätt skulle man kunnat undvika en osäkerhet hos många av dem gällande de kunskaper de förväntats förvärva.

9 Förslag på framtida forskning

Sedan Lgr 11 först lät sig omtalas och under flera år framåt, kommer hela svenska lärarkåren diskutera det nya styrdokumentet ur olika aspekter; hur de olika direktiven skall tolkas och appliceras, fördelar och nackdelar med det nya kontra det gamla, på vilket sätt undervisningen behöver anpassas etc. De pedagoger som arbetar inom skolans värld kommer med tiden, förhoppningsvis, att bli klokare och mer samsynta genom oräknliga samtal.

Vid utvärderingen av elevernas enkätsvar, blev det tydligt att de till synes enklaste formuleringar kan tolkas djupt olika. Det är förvisso ingen nyhet att det förhåller sig på så vis, men i och med Lgr 11, framstår problematiken som än mer brännande; hur och när får eleverna tillfälle att resonera kring de styrdokument som i så hög grad styr deras skolgång? På vilket sätt görs de tillgängliga för eleverna och deras vårdnadshavare? Hur tolkar de kunskapskraven?

Jag är medveten om att detta är en frågeställning av gigantiska mått – var skola har sin lösning – ibland framstår det som om var lärare har sitt eget recept på hur denna information bäst ska förmedlas till elever och föräldrar. Inte desto mindre bör vetskap sökas för att så småningom möjliggöra allmänna råd av konkret och handfast karaktär. Ytterst är det en demokratifråga.

Referenser

- Alves, C., Eriksson, T., Johnson, T., Leinonen, M., Medina, M., & Rodríguez F. (2003). *Tapas I*. Malmö: Natur och Kultur.
- Andersson, B-E. (1994). *Som man frågar får man svar – En introduktion i intervju- och enkätteknik*. Mölnycke: Prisma ePan.
- Cardona Costa, A., Harling B., & Stenqvist, G. (2002). *Charlamos Nivel I libro de textos*. Falköping: Bonniers
- Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork. Strategies for the heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- De la Motte, A., Saveska Knutagård, M., & Sauco de Thorelli, M. (2003). *Amigos uno*. Danmark: Almqvist&Wiksell.
- De la Motte, A., Lizana, H., & Saveska Knutagård, M. (2005). *Amigos tres*. Halmstad: Almqvist&Wiksell.
- Hanson, Ö., & Kemper, I. (2004). *¡Vale!* Malmö: Bonnier Utbildning AB:
- Johansson, B., & Svedner, P.O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Klingberg, T. (2011). *Den lärande hjärnan – om barns minne och utveckling*. Finland: Natur & Kultur.
- Ljung, M., & Ohlander, S. (2004). *Gleerups Engelska Grammatik*. Kristianstad: Gleerups Utbildning AB.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Skolverket och Fritzes.
- Malmberg, P. (1993). *Engelska – Metodbok*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Mendoza Fillola, A. (2004, juni). *Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa*. *Revista red ELE, 1*. Ministerio De Educación y Ciencia. <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/mendoza.shtml> (2008/05/09)
- Norstedts Spanska Ordbok. (2000). *Gustar*. Rotolito Lombarda, Italien: Nordstedt
- Ohlander, S. (1994). Utan exempel stannar grammatiken. *Littera*. Malmö: Gleerup Förlags Tidning. Vol.1, 8-11.
- Pienemann, M. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied linguistics*. London. Oxford University Press. Vol.10, 52-79.
- Rehnström, Å. (2007). Språk genom musik sinnernas magi. *fofnoten*. Norrköping: AB

- Pressgrannar. Vol.2, 16-19.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB
- Tornberg, U. (2000). *Språkdidaktik*. Kristianstad: Gleerups.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Uddén, B. (2004). *Tanke – Visa – Språk. Musisk pedagogik med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Vår skola*. (2001). Jönköping: Uppsjö Läromedel. Vol.4, 4-24.
- Öman, M. (2001). Hörförståelsens plats i kursplanerna. I R. Ferm & P.Malmberg (Red.), *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinlärning* (s. 80-83). Örebro: Skolverket och Liber.

Övriga referenser

- http://www.lyricsmode.com/lyrics/m/manu_chao/me_gustas_tu.html (2012-02-15).
- <http://www.lyricstraining.com/> (2012-05-09).

Bilaga 1

Texten till *Me gustas tú* av Manu Chau

Me gustan los aviones, me gustas tú
Me gusta viajar, me gustas tú
Me gusta la mañana, me gustas tú
Me gusta el viento, me gustas tú
Me gusta soñar, me gustas tú
Me gusta la mar, me gustas tú

Refräng:

¿Qué voy a hacer? Je ne sais pas
¿Qué voy a hacer? Je ne sais plus
¿Qué voy a hacer? Je suis perdu
¿Qué hora son, mi corazón?

Me gusta la moto, me gustas tú
Me gusta correr, me gustas tú
Me gusta la lluvia, me gustas tú
Me gusta volver, me gustas tú
Me gusta marihuana, me gustas tú
Me gusta colombiana, me gustas tú
Me gusta la montaña, me gustas tú
Me gusta la noche, me gustas tú

Refräng

Me gusta la cena, me gustas tú.
Me gusta la vecina, me gustas tú
Me gusta su cocina, me gustas tú
Me gusta camelar, me gustas tú
Me gusta la guitarra, me gustas tú
Me gusta el reggae, me gustas tú

Refräng

Me gusta la canela, me gustas tú
Me gusta el fuego, me gustas tú
Me gusta menear, me gustas tú
Me gusta La Coruña, me gustas tú
Me gusta malasaña, me gustas tú
Me gusta la castaña, me gustas tú
Me gusta Guatemala, me gustas tú

Refräng

Bilaga 2

Resultaten av hörövningen

Här följer resultaten av hörövningen. Siffrorna till höger visar hur många av eleverna som uppfattat det rätta ordet eller uttrycket. De kursiverade orden eller uttrycken i texten är de som figurerar som luckor på elevernas kopia.

Me gustas tú av Manu Chau

Me gustan los aviones, me gustas tú 26/42

Me gusta viajar, me gustas tú 5/42

Me gusta la mañana, me gustas tú 32/42

Me gusta el viento, *me gustas tú* 28/42

Me gusta soñar, me gustas tú

Me gusta la mar, me gustas tú

Refräng:

¿Qué voy a hacer? Je ne sais pas

¿Qué voy a hacer? Je ne sais plus

¿Qué voy a hacer? Je suis perdu

¿Qué hora son, mi corazón?

Me gusta la moto, me gustas tú 14/42

Me gusta correr, me gustas tú 12/42

Me gusta la lluvia, me gustas tú

Me gusta volver, me gustas tú 7/42

Me gusta marihuana, me gustas tú

Me gusta colombiana, me gustas tú

Me gusta la montaña, me gustas tú 22/42

Me gusta la noche, me gustas tú

Me gusta la cena, me gustas tú.

Me gusta la vecina, me gustas tú

Me gusta su cocina, me gustas tú

Me gusta camelar, me gustas tú

Me gusta la guitarra, me gustas tú 40/42

Me gusta el reggae, me gustas tú

Me gusta la canela, me gustas tú

Me gusta el fuego, me gustas tú

Me gusta menear, me gustas tú

Me gusta La Coruña, me gustas tú

Me gusta malasaña, me gustas tú

Me gusta la castaña, me gustas tú

Me gusta Guatemala, me gustas tú

Bilaga 3

Utvärderingsenkät

1. Hur kändes det att arbeta med materialet?

Väldigt bra Ganska bra Mindre bra Inte alls bra

2. Hur lärorika tycker du att de här lektionerna har varit?

Väldigt Ganska Inte särskilt Inte alls

3. Hur roliga tycker du att de här lektionerna har varit?

Väldigt Ganska Inte särskilt Inte alls

4. Hur uppfattade du texten?

Svår Ganska svår Mindre svår Inte alls svår

5. Fanns det ord du inte förstod?

Ja, väldigt många Ja, ganska många Några få Nej, inga alls

6. Hur väl tycker du att du kan *gustar*-konstruktionen efter dessa tre lektioner?

Väldigt Ganska Inte särskilt Inte alls

Bilaga 4

Ur Lgr 11, Kurs- och ämnesplaner i moderna språk

3.6 MODERNA SPRÅK

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Att ha kunskaper i flera språk kan ge nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva. Kunskaper i flera språk ökar också individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i internationellt studie- och arbetsliv.

Syfte

Undervisningen i ämnet moderna språk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i målspråket och kunskaper om områden och sammanhang där språket används samt tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innebär att förstå talat och skrivet språk, att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. I den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till.

I mötet med talat språk och texter ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmågan att sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen. Undervisningen ska även ge eleverna möjligheter att utveckla kunskaper om och förståelse för olika livsvillkor samt sociala och kulturella företeelser i områden och i sammanhang där språket används.

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper i att söka, värdera, välja och tillägna sig innehållet i talat språk och texter från olika källor. De ska också ges förutsättningar att kunna använda olika hjälpmedel för lärande, förståelse, skapande och kommunikation. Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för språk och kulturer och förmedla nyttan av språkkunskaper.

Genom undervisningen i ämnet moderna språk ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- förstå och tolka innehållet i talat språk och olika slags texter,
- formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang, och
- reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där språket används.

Centralt innehåll

I årskurs 4–9, inom ramen för elevens val

Kommunikationens innehåll

- Ämnesområden som är välbekanta för eleverna.
- Intressen, vardagliga situationer, personer och platser.
- Åsikter och känslor.
- Vardagsliv och levnadssätt i olika sammanhang och områden där språket används.

Lyssna och läsa – reception

- Tydligt talat språk och texter som är instruerande och beskrivande, till exempel från olika medier.
- Olika former av samtal och dialoger.
- Berättelser och annan fiktion även i talad eller dramatiserad form samt sånger.
- Muntlig och skriftlig information, till exempel på skyltar och i reklam.

- Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och dra slutsatser om innehållet, till exempel med hjälp av förförståelse.
- Olika sätt att orientera sig i texter och talat språk från Internet och andra medier.
- Språkliga företeelser som uttal, intonation, grammatiska strukturer, stavning och interpunktion i det språk som eleverna möter.
- Hur ord och fasta språkliga uttryck, till exempel artighetsfraser och tilltalsord, används i texter och talat språk i olika situationer.

Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion

- Presentationer, instruktioner, meddelanden, berättelser och beskrivningar i tal och skrift.
- Strategier för att lösa språkliga problem i samtal, till exempel frågor, omformuleringar och gester.
- Språkliga företeelser för att förtydliga och berika kommunikationen som uttal och intonation samt ord, grammatiska strukturer, stavning och interpunktion, artighetsfraser och andra fasta språkliga uttryck.

I årskurs 4–9, inom ramen för språkval

Kommunikationens innehåll

- Ämnesområden som är välbekanta för eleverna.
- Vardagliga situationer, intressen, personer, platser, aktiviteter och händelser.
- Åsikter, känslor och erfarenheter.
- Vardagsliv, levnadssätt och sociala relationer i olika sammanhang och områden där språket används.

Lyssna och läsa – reception

- Tydligt talat språk och texter som är instruerande och beskrivande från olika medier.
- Olika former av samtal, dialoger och intervjuer.
- Berättelser och annan fiktion även i talad eller dramatiserad form samt sånger och dikter.
- Muntlig och skriftlig information, till exempel reklam, tidtabeller och notiser.
- Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och sammanhang i talat språk och texter, till exempel att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form och innehåll.
- Olika sätt att söka och välja texter och talat språk från Internet och andra medier.
- Språkliga företeelser som uttal, intonation, grammatiska strukturer, stavning och interpunktion i det språk som eleverna möter.
- Hur ord och fasta språkliga uttryck, till exempel artighetsfraser och tilltalsord, används i texter och talat språk i olika situationer.
- Hur olika formuleringar används för att inleda och avsluta olika typer av framställningar och samtal.

Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion

- Presentationer, instruktioner, meddelanden, berättelser och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift.
- Språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd när språket inte räcker till, till exempel omformuleringar.
- Språkliga strategier för att delta i och bidra till samtal, till exempel frågor och bekräftande fraser och uttryck.
- Språkliga företeelser för att förtydliga och berika kommunikationen som uttal och intonation, stavning och interpunktion, artighetsfraser och andra fasta språkliga uttryck samt grammatiska strukturer.

