



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Learning study och grannspråksundervisning

En explorativ studie med learning study som metod och
hörförståelse i danska som lärandeobjekt

Johanna Ljungek
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
gymnasieskolan



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	LGSV1A
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2016
Handledare:	Peter Andersson
Examinator:	Andreas Nord
Kod:	HT16 – 1150 – 005 – LGSV1A

Nyckelord: Learning study, learning study som metod, svenskämnesdidaktik, gransspråksdidaktik

Sammanfattning

Det här examensarbetet prövar hur gransspråksundervisning kan utvecklas med learning study som metod. Syftet är att se hur metoden fungerar i utvecklandet av språkinläring. Till studien har två frågor ställts: Hur väl fungerar learning study som metod för att utveckla gransspråksundervisning och mer specifikt, hörförståelse i danska? Vilka är de mest kritiska aspekterna inom detta lärandeobjekt? Learning study som metod utgår från variationsteorin vars begrepp används för att förklara och analysera metoden. Learning study är praktisknära och professionsutvecklande där lärares erfarenheter och ämneskunskaper får stå i centrum. I ett visst antal *cykler* testas ett lärarlag ett väl avgränsat innehåll, ett så kallat *lärandeobjekt*. Detta genom att med hjälp av olika *variationsmönster* presentera valt *lärandeobjekt* för en grupp elever och på så sätt hjälpa dem 'urskilja' det som för dem är *kritiska aspekter* av *lärandeobjektet*. En learning study har enligt Carlgren (2012:137) potential att bli en del av en ny utbildningsvetenskaplig klinisk forskningstradition och bör därför testas som vetenskaplig metod i fler studier.

Denna learning study med inriktning på dansk hörförståelse gjordes på en gymnasieskola utanför Göteborg. Informanterna består av två olika klasser, grupp A och grupp B. Två cykler genomfördes under loppet av två veckor, en cykel i vardera grupp. En cykel består av ett förtest, en lektion som filmas, ett eftertest och en analys av samtliga delar. Lärandeobjektet i detta examensarbete är hörförståelse i danska och en av de antagna kritiska aspekterna av valt lärandeobjekt är avståndet mellan skriftspråk och talspråk i danskan. Undersökningens resultat tyder på en liten förändring hos respondenterna och att fler kritiska aspekter av lärandeobjektet än vad som först antogs har hittats. Resultatet av studien visar även att lärandeobjektet inte är tillräckligt välavgränsat för att kunna ge tydliga indikationer på hur learning study fungerar som metod inom språkinläring.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund	2
1.1.1	Syfte och frågeställning	3
2	Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning	4
2.1	Variationsteori och learning study	4
2.1.1	Lärandeobjekt	6
2.1.2	Kritiska aspekter	6
2.1.3	Variationsmönster.....	7
2.1.4	Learning study som metod.....	8
2.2	Tidigare forskning	9
2.2.1	Learning study i tidigare forskning.....	9
2.2.2	Grannspråksförståelse.....	11
3	Metod	13
3.1	Metodologiska överväganden.....	13
3.2	Learning study	14
3.2.1	Lärandeobjekt	15
3.2.2	Kritiska aspekter	16
3.2.3	Förtest och eftertest.....	17
3.2.4	Lektionsplanering	19
4	Resultat	22
4.1	Cykel 1	22
4.1.1	Förtest	22
4.1.2	Lektion	24
4.1.3	Eftertest.....	26
4.2	Cykel 2	27
4.2.1	Förtest	28
4.2.2	Lektion	29
4.2.3	Eftertest.....	31
5	Diskussion	33
5.1	Förslag till vidare forskning	35
6	Referenslista	37
7	Bilagor	40

1 Inledning

Den här uppsatsen är uppbyggd kring en idé om att göra grannspråksundervisning lärorik, effektiv och givande. Grannspråken danska och norska har en mindre plats i det centrala innehållet i ämnet svenska på gymnasiet men förtjänar att fokuseras på. Språken är mycket lika varandra och det krävs inte en stor kraftanstängning för oss i Skandinavien att förstå varandra utan att behöva ta till engelska. I *Deklarationen om nordisk språkpolitik* (2006) står att de nordiska språken måste hållas starka och levande genom att aktivt användas i exempelvis undervisningssituationer och att grannspråksundervisningen i skolan är något som ska förstärkas och arbetas med (Nordiska ministerrådet, 2006:83 [www]). Min idé börjar i problematiken om hur grannspråksundervisning ska få plats i svenskämnet och hur undervisningen kan göras både effektiv och lärorik. Grannspråksundervisningens syfte är inte, som jag ser det, att lära sig ett nytt språk utan och innan, syftet är att lära sig om språken och få verktyg som gör det enklare för oss att förstå varandra. Den här undersökningen började i konstruerandet av en lektion där grannspråksundervisning är i fokus och nästa steg blev att finna en passande vetenskaplig metod som fokuserar undervisningens kärna, vad som ska läras ut och hur det möjliggör elevernas lärande av det som lärs ut.

En metod inom utbildningsvetenskaplig forskning är learning study. Det centrala i en learning study är att ha ett avgränsat *lärandeobjekt* som under en lektion varierar med hjälp av särskilda *variationsmönster* utifrån variationsteorin (Häggström et al, 2012). Metoden liknar en lärares dagliga arbete då det är fokus på revidering. Varje lektion en lärare har revideras utifrån nya upptäckter under lektionens gång. Vad var det egentligen som fungerade bra och vad fungerade mindre bra? Syftet är att förbättra elevernas inläring av lektionens innehåll. Det finns få studier med learning study som forskningsmetod inom svenskämnet vilket motiverar föreliggande examensarbete.

Följande examensarbete är resultatet av den här första idén, en explorativ undersökning där grannspråksundervisning, närmare bestämt hörförståelse i danska, är lärandeobjektet och metoden är learning study.

1.1 Bakgrund

Grannspråksundervisning är en liten del av gymnasieskolans svenskämne. Skolverket (2015 [www]) skriver följande: ”När det gäller de nordiska språken handlar det inte i första hand om att lära sig tala norska eller danska, utan att lära sig förstå och kommunicera med personer som talar och skriver på ett annat nordiskt språk” I en artikel betonar Nordiska ministerrådet (Nordiskt språksamarbete, [www]) att grannspråksundervisningen bör ”fästa särskilt stor vikt vid förståelsen mellan muntlig danska, norska och svenska” eftersom det är i talspråket som utmaningarna i att förstå varandra är som störst. Tidigare forskning visar också att det är i hörförståelse danska och svenska ungdomar har störst problem med att förstå varandra (Delsing & Lundin Åkesson 2005). Det är alltså av vikt att i undervisning i och om grannspråk lägga fokus på just hörförståelsen. I en artikel om ett flerspråkigt Norden påpekar Olle Josephson (2016 [www]) att danska och norska är den svenska befolkningens flerspråkighet och att det är bara ”öppenhet och lite lingvistisk beredskap” som behövs för att kunna möta ett nästan identiskt språk.

En learning study är en kompetensutvecklande metod med nära koppling till elevernas lärande och vad som sker i klassrummet. Ingrid Carlgren (2012:137) menar att learning study som metod kan bli ett närmande till en mer klinisk forskningstradition inom utbildningsvetenskapen istället för att endast syfta till lärares kunskaps- och ämnesutveckling (se Häggström et al, 2012 och Lo, 2014). Detta eftersom man systematiskt analyserar lärandet i relation till lärandeobjektet och kopplar det till lärares faktiska arbete. Resultatet av en learning study kan dels vara lärares förståelse av ämnesinnehållet och synen på elevers förståelse av ämnesinnehållet, dels att synliggöra de kritiska aspekterna som inte får tas för givna i undervisningen. Learning study utvecklades ur en utbildningsvetenskaplig teori som kallas för variationsteori. Förhoppningen är att metoden och begreppen från variationsteorin på längre sikt kan utvecklas till värdefulla redskap inom lärarprofessionen, för planering, genomförande och utvärdering av undervisningen samt utveckling av ett professionellt språk (Häggström et al, 2012:3). Jag vill med learning study undersöka om det med pedagogiska metoder under en lektion går att få elever att förbättra sin hörförståelse i danska men också testa metoden learning study och hur den fungerar inom språkinläring.

I en learning study medverkar normalt sett ett helt lärarlag, ofta en grupp på 3–6 personer. Med anledning till uppsatsens begränsade omfång medverkar endast jag själv. Konsekvenserna blir därför att val av lärandeobjekt, urskiljandet av kritiska aspekter samt

analys av resultatet kommer från tidigare forskning och mina egna erfarenheter. Val av lärandeobjekt motiveras ur ett intresse för grannspråk och grannspråksundervisning.

1.1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med följande undersökning är att testa hur learning study fungerar som metod inom språkinlärning. Learning study är en klinisk forskningsmetod där revidering av ett särskilt lektionsupplägg är det centrala och därför lämpar den sig väl för att undersöka om det går att utveckla hörförståelsen i danska hos svenska gymnasieelever på mycket kort tid. Mitt examensarbete utgår från följande frågeställningar:

- Hur väl fungerar learning study som metod för att utveckla grannspråksundervisning och mer specifikt, hörförståelse i danska?
- Vilka är de mest kritiska aspekterna inom valda lärandeobjekt?

2 Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Följande avsnitt är en redogörelse för de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för den här undersökningen. Här presenteras också tidigare forskning som antingen har learning study som metod eller handlar om grannspråksförståelse.

2.1 Variationsteori och learning study

Här följer en introduktion till en teori om lärande, variationsteorin, samt en praktisk nära metod, learning study. Därefter följer en redogörelse för de viktigaste begreppen inom teorin som är *lärandeobjekt*, *kritiska aspekter* och *variationsmönster*.

Variationsteorin är en teori om lärande. Mun Ling Lo beskriver att dess fokus ligger på att urskilja *vad* vi ska lära oss, inte på enskilda aspekter av en lärandesituation (Lo, 2014:22). Bakgrunden ligger i att det finns ett stort behov av en teori som hjälper lärare att välja ett lämpligt innehåll som ökar elevernas lärande. Hon menar att lärare behöver en teori med empiriska studier som kan generaliseras och därmed ligga till grund för en och samma teoretiska bas. Teorin kan sedan ge lärare vägledning om hur man väljer ut innehåll som möjliggör och ökar lärandet för eleverna (ibid).

Variationsteorin utvecklades ur fenomenografien. Fenomenografins intresse ligger i de ”kvalitativt skilda sätt” som människor upplever samma *fenomen* (Lo, 2014:26). I både variationsteorin såväl som fenomenografien är urskiljningen samt erfandet av ett särskilt fenomen viktigt. För att få full förståelse av ett fenomen behöver vi urskilja alla aspekter av fenomenet. För att en elev ska kunna urskilja alla aspekter av ett *lärandeobjekt* (se avsnitt 2.1.1) krävs det att läraren är väl medveten om vilka aspekter som är självklara och vilka som är svårare att se. En elev anses ha fått full förståelse av ett fenomen när eleven klarar av att samtidigt vara medveten om det såväl som fokusera andra aspekter eller fler aspekter av ett lärandeobjekt än tidigare (2014:29). Ference Marton (2005), en av de ledande forskarna inom fältet, skriver att variationsteorin har lett till utvecklandet av en särskild metod som tillämpar teorin i praktiken, learning study. Syftet med teorin och metoden är att de ska verka professionsutvecklande och ge lärare ett gemensamt professionellt språk. Variationsteorin används inom learning study som verktyg vid analys och planering av undervisningen och elevernas lärande.

Marton (2005:105) motiverar behovet av learning study eftersom skolans praktik sällan bygger på en teoretisk grund och att det därför är viktigt att finna ett sätt att sammanföra den med teorin. Häggström et al, (2012:1) beskriver learning study som följande: ”learning study karaktäriseras av kollegialt samarbete vid planering och utvärdering av undervisning, samt ett cykliskt förlopp av systematiskt utprovande”. Grunden till hur en learning study är tänkt att fungera är som en praktisknära metod med syfte att framförallt utveckla lärares ämneskunskaper. Carlgren (2005:7) tar detta vidare och ser learning study ur ett än större perspektiv. Hon menar att det finns ett stort behov av praxisnära forskning inom utbildningsvetenskapen och att ensidig akademisk forskning inte är tillräcklig för att utveckla både kunskaper och själva verksamheten inom det utbildningsvetenskapliga området (2005:8). Idag finns flera argument som talar för en praxisnära forskning. Dels ger den en röst till de som är nära verksamheten, dels kan den ”ge legitimitet åt erfarenheten och markera den praktiska kunskapens betydelse” (2005:10). Carlgren menar också att det finns politiska argument. Vem eller vilka är det egentligen om ska styra skolan? Om lärare får delta i kunskapsutveckling och forskning om skolan skulle det också ge ett medvetet engagemang hos lärarna. Lärarkåren måste professionaliseras och det förutsätter ett ”systematiskt kunskapsproducerande arbete” anslutet till de frågor som lärare ställs inför (Ibid). Carlgren presenterar i artikeln *The learning study as an approach for “clinical” subject matter didactic research* (2012) ett förslag som gör learning study till klinisk forskning vilken rör lärares professionella arbetsuppgifter, eftersom den konstruerar kunskap rörande lärandeobjekt samtidigt som läraren också lär och är medtolkande i forskningen: ”Teachers are included in the research as interpretative professionals making professional sense of particular educational events” (2012:126).

Till skillnad från tidigare studier där learning study stått för utveckling av lärarnas lärande och vad som kan läras ut eller för att testa värdet av variationsteorin, vill Carlgren omforma metoden till klinisk forskning av ämnesdidaktik (2012:127). Syftet är att det finns ett behov av utveckling av forskning inom utbildningsvetenskapen. Hon pläderar för att professionaliseringen av läraryrket kräver ett kollektivt kunskapsbyggande och vetenskapliggörande av en ny professionell kultur i skolan. En viktig aspekt av learning study är möjligheten att teoretiskt beskriva resultaten av processen med utveckling av lärandeobjekt i de olika ämnena. Eftersom metodens fokus ligger på lärandeobjektet och läraren som den lärande, är den en god kandidat till ett utvecklande av en utbildningsvetenskaplig klinisk forskartradition (Carlgren, 2012:137).

2.1.1 Lärandeobjekt

Inom variationsteorin har *lärandeobjektet* en central plats. Ett lärandeobjekt är *vad* som ska läras ut. Det kan till exempel vara ett särskilt begrepp som *adverb*, *demokrati* eller *division*, som eleverna ska lära sig för att uppnå en viss kunskap. I en learning study är det viktigt att först bestämma vad lärandeobjektet för undervisningen är alltså vad det är eleverna ska lära sig.

Ett lärandeobjekt är det som eleverna behöver lära sig för att nå ett mål och fokus ligger mer på starten av lärandet än på slutet (Lo, 2014: 52 – 53). Forskning visar att lärandet ökar när lärare fokuserar på lärandeobjektet och anpassar och reviderar detta till sina elever för att öka inläringen (Lo, 2014:25). Variationsteorin betonar några viktiga villkor för lärandet och villkoren är kopplade till hur lärandeobjektet ska behandlas. Lo (2014) menar att det är därför som variationsteori blir en värdefull källa till pedagogiska principer eftersom de är direkt applicerbara för undervisande lärare. Enligt fenomenografien och variationsteorin kan ett objekt inte isoleras från sin omgivning. Det har alltså ingen egen innebörd utan den uppkommer först genom objektets förhållande till det system den existerar inom – dess funktion som ett värde (Lo, 2014:54). För att exemplifiera ett lärandeobjekt och hur det kan användas inom variationsteori och learning study kommer jag att använda mig av färgen *röd* som lärandeobjekt i kommande redogörelse för att visa på hur begreppen hör samman.

2.1.2 Kritiska aspekter

Ett lärandeobjekt blir greppbart för den lärande först när de så kallade *nödvändiga aspekterna* som den består av är urskilda. Först då är full förståelse av ett lärandeobjekt uppnått. Före det att en nödvändig aspekt av ett lärandeobjekt är urskild är den en *kritisk aspekt*. För varje lärandeobjekt såväl som för varje lärande finns det kritiska aspekter och *kritiska drag* som den lärande måste kunna urskilja (Marton, 2014:39). I en learning study gäller att lärarna antingen på förhand vet vilka de kritiska aspekterna av ett lärandeobjekt är för några eller att de under processen tar reda på vilka de är, eftersom det är av stor vikt för eleven som ska lära sig urskilja en kritisk aspekt av ett lärandeobjekt (Häggström et al, 2012, Marton, 2014:26 och Lo, 2014:68).

Nu till färgen *röd*. En nödvändig aspekt för förståelsen av begreppet är att det är en *färg*. Före det att den lärande vet det, är aspekten *färg* en kritisk aspekt. Ett lärandeobjekt mynnar ut i att

erfara och överväga dess nödvändiga aspekter (Marton, 2014:23). Har en elev lärt sig att se kritiska aspekter en gång, kan eleven också lära sig se dem även nästa gång (Marton, 2014:26). Du kan inte välja ut kritiska aspekter så som du väljer ett lärandeobjekt utan de måste sökas fram (Ibid). När en elev inte lär sig det som var menat är det inte på grund av att de saknar förmågan att lära sig det, de har helt enkelt missat något kritiskt drag¹ av lärandeobjektet som möjliggör lärandet (Lo, 2014:83).

2.1.3 Variationsmönster

Analysen av undervisningen i en learning study utgår från särskilda *variationsmönster*, *kontrast*, *generalisering* och *fusion*. Begreppen är sammanlänkande med varandra och till för att få den lärande att lära sig förstå och erfara lärandeobjektet. Under en försökslektion i en learning study är själva syftet att fokusera på de variationsmönster som skapas genom sättet att variera innehållet (Häggström et al, 2012:18).

Till exempel när man försöker få ett barn att förstå ett ords betydelse så pekar man på det som ordet refererar till. I exemplet med färgen röd peka på något som är rött. Dock måste man också komma ihåg att pekar man på en paprika är det inte säkert att barnet förstår att man refererar till färgen och inte grönsaken (Marton, 2014:39). För att förstå att det handlar om färger och inte grönsaker måste den *dimensionen* öppnas upp för den som lär sig. Rött är alltid rött i relation till andra färger och färger är dimensionen av variation i relation till fler färger. Färg i sin tur är ett 'drag' i relation till form och storlek (Marton 2014:47).

Learning, development does not go from features (what is specific) to aspects (what is general), nor to the other way around. What is general and what is specific are discerned simultaneously when a new meaning is appropriated. There can not be any features experienced without the awareness of the aspect that unites them, nor can there be any aspects experienced without the awareness of the features that belong to it. Differences and features that differ cannot exist without each other (Marton, 2014:48).

Enligt Marton (2014:49) måste den lärande urskilja minst två drag som skiljer sig åt på något sätt men även bortse från drag som skiljer sig åt på andra vis. Detta för att kunna erfara en särskild aspekt av ett lärandeobjekt och särskilda drag som hen inte kunnat urskilja förut. Att använda sig av variationsmönster ger kunskap om hur man kan handskas med uppgifter och

¹Värt att komma ihåg i sammanhanget är att kritiska drag och kritiska aspekter inte syftar på samma sak. Kritiska aspekter refererar till hela dimensionen av variation medan kritiska drag är *värdet* av den dimensionen av variation (Lo, 2014:80).

situationer på ett övertygande sätt (Marton, 2014:72). Vi måste lära oss utröna de kritiska dragen i relation till vad vi försöker uppnå simultant. För att det ska ske måste vi först möta och erfara särskilda mönster av variation och invarians (ibid).

Variationsmönster är alltså en slags förklaringsmodell med syfte att möjliggöra inläring. På grund av detta examensarbets omfång kommer jag i den här översikten av teoretisk bakgrund endast att ta upp det begrepp inom variationsmönster som är relevant för den här undersökningen, nämligen kontrast. När en lärande ska förstå en kritisk aspekt av färgen röd måste dimensionen av variation där aspekten finns öppnas. Innebörden i begreppet röd måste separeras från sin helhet i minst två värden som *kontrasteras*. Det ena värdet varieras och det andra hålls invariant. I exemplet med färgen röd exponeras den lärande för en boll som har olika färg, färgen varieras men inte formen på föremålet, bollen, alltså är formen invariant. Uppgiften ligger i att reda ut hur föremålen särskiljer sig från varandra (Marton 2014:49). Att kunna urskilja färgen röd, värdet eller draget av färgen som dimensionen av variation, är att kunna själva lärandeobjektet. Genom kontrastering av två värden kan den lärande urskilja en kritisk aspekt av lärandeobjektet.

2.1.4 Learning study som metod

För att sammanfatta ovanstående avsnitt är learning study en kombination av utvecklingsarbete och kompetensutveckling med nära koppling till arbetet i klassrummet och till eleverna. Den är också ett lärardrivet forskningsprojekt som syftar till att förbättra elevernas lärande såväl som lärarnas eget lärande (Lo, 2014, Carlgren, 2012, Häggström et al, 2012). Nedan följer en beskrivning på hur en learning study kan utformas.

I en learning study arbetar man oftast i en grupp om tre till fem lärare tillsammans med en handledare, eventuellt en forskare. Lärarlaget undersöker sin egen undervisning genom systematisk reflektion och revidering. De planerar, genomför och reviderar sammanlagt kring tre till fem lektioner, här kallade cykler, med samma undervisningsinnehåll i olika elevgrupper som också videofilmas. Syftet är att utveckla lärarnas undervisningskompetens, höja kvaliteten på undervisningen, gå nära in på lärandeobjektet och dess kritiska aspekter samt att på längre sikt ge lärare, genom användandet av begreppen som hör till en learning study, ett gemensamt professionellt språk. Dessutom kan resultatet av en learning study utvecklas till värdefulla redskap vid planering, genomförande och utvärderande av undervisning i skolan (Häggström et al, 2012). I en learning study bestäms det först vilket

som ska vara lärandeobjektet, alltså vad undervisningen ska behandla för innehåll. Därefter sker en kartläggning av en elevgrupp, antingen med intervjuer och/eller med test som rör lärandeobjektet, för att tillsammans med tidigare forskning och erfarenheter, få syn på kritiska aspekter som ska fokuseras i undervisningsmomenten.

I varje cykel görs ett förtest och därefter följer en lektion som filmas. Sist görs ett eftertest som antingen är samma som förtestet eller ett liknande test. Cykeln analyseras och revideras och görs sedan om tills alla tänkta cykler är gjorda. Slutligen görs en analys med hjälp av variationsteoretiska begrepp på det insamlade materialet som är förtest och eftertest, videoinspelningar och lärarreflektioner (Häggström et al., 2012).

2.2 Tidigare forskning

Följande avsnitt består av två delar, forskning där learning study använts som metod och forskning om grannspråksförståelse och grannspråksdidaktik.

2.2.1 Learning study i tidigare forskning

Studier där learning study används som metod i Sverige är relativt få och de saknas framförallt inom svenskämnet. Flertalet studier har tidigare gjorts inom matematikämnet (Eriksson, 2015, Häggström, 2011, Kullberg, 2004, m.fl.). Nedan följer en redogörelse för några studier med learning study som metod. Studierna är gjorda inom svenskämnet, historieämnet och engelskämnet.

Anja Thorsten är författare till licentiatuppsatsen *Perspektiv och problemlösning i berättelseskrivande: vad elever behöver lära sig och hur det kan synliggöras i undervisningen* (2014). Hon besvarar i licentiatuppsatsen frågor om vad elever behöver erfara och urskilja i form av kritiska aspekter inom berättelseskrivande och hur dessa kan synliggöras i undervisningen för möjligt lärande (2014:126). Hennes studie lägger ett didaktiskt perspektiv på berättelseskrivande genom att arbeta med learning study som metod och variationsteorin som teoretisk referensram (2014:28). Studien genomfördes i totalt fem cykler där fyra av cyklerna gjordes tillsammans med en grupp lärare och den sista med enbart Thorsten själv (2014:46). Thorsten (2014:53) fokuserar särskilt på innehåll, struktur och händelseförloppet i en berättelse. Lärandeobjektet i den här studien är att utveckla elevernas förmåga att skriva en text med ett originellt händelseförlopp. De kritiska aspekterna kunde särskiljas genom analys av lärandeobjektet och tidigare forskning. Aspekterna handlar om förmågan att inta ett

läsarperspektiv samt berättelsers grundstruktur med fokus på händelseförloppets utbyggnad (2014:75). Resultatet visar att det är möjligt att utveckla elevers förmåga att skriva berättelser genom att kritiska aspekter som relaterar till berättelsens struktur med problem och lösning såväl som perspektivtagande synliggörs i undervisningen (2014:128). En analys utifrån variationsteorin visar i den här studien vad som gör skillnad i hur väl eleverna lär sig ett visst innehåll. Learning study som metod i studien tyder på en förändring vilket visar behållningen av densamma. Thorsten (2014:146) menar att när innebörden i ett lärandeobjekt definierats och specificeras blir undervisningen framgångsrik. När mönster av variation och invarians används på ett medvetet sätt i undervisningen ökar elevernas möjligheter till lärande.

Patrik Johanssons licentiatuppsats *Att tolka spåren från det förflutnas innebörder, lärande och meningsskapande av historisk källtolkning i gymnasiet* (2014) är en studie i vad det innebär att kunna tolka historiska källor och att resonera historiskt. Johansson (2014:40) har använt sig av learning study som metod för att iscensätta och synliggöra lärandeobjektet i undervisningen. Forskningen är undervisningsnära och undersöker vad kunnandet innebär hos eleverna i tolkning av historiska källor och vilka svårigheter som uppstår när de ska erövra kunskapen (2014:37). Han menar att learning study i den här forskningen är till för att belysa lärandeobjektet, som tycks vara historisk källtolkning och elevernas lärande av densamma, snarare än effekterna av den genomförda undervisningen. Den har därmed en indirekt funktion genom att vara en ”lämplig metod för att generera forskningsdata” (2014:41). Studien är gjord på en gymnasieskola i Stockholm där sammanlagt 120 elever och två lärare deltagit i totalt fyra undervisningscykler. Det material som utgör analysen är i huvudsak elevernas samtal med varandra och med läraren samt gruppintervjuer. Undervisningsdesignen grundar sig i kontrastering av en källtolkningsmallis olika aspekter. Johansson tycks fokusera tre kritiska aspekter i lärandeobjektet. Den första är att urskilja det historiska perspektivet, en temporal dimension. Det andra är att urskilja den historiske andres perspektiv, en mänsklig dimension, och den tredje aspekten är att urskilja undertexten ur källan i relation till historisk kontext, en kontextuell dimension (Johansson, 2014:56). Slutsatsen är bland annat att elevers kunnande i att tolka historiska källor bland annat innebär att urskilja det samtida och historiska perspektivet på källan. Resultatet pekar på att innebörden av att lära sig historisk källtolkning handlar mer om att förstå vad kunskap i historia är och hur historisk kunskap kommer till snarare än att lära sig källkritiska begrepp och procedurer (2014:69).

Per Selins licentiatuppsats, *Developing strategic competence in oral interaction in English as a foreign language* (2014) handlar om användning av strategiska kompetenser för att utveckla muntlig interaktion mellan elever på gymnasiet i engelskämnet. Selins (2014:45) metod är learning study och variationsteorin är hans teoretiska utgångspunkt tillsammans med Communicative Language Approach (CLA). Han utgår bland annat från forskningsfrågor om hur relationer mellan innehåll i muntlig interaktion, kontext och medverkande uppfattats av elever, hur variation av innehåll ökar elevernas strategiska kompetenser i muntlig interaktion och vilka kritiska aspekter eleverna måste uppfatta för att kunna justera deras muntliga kommunikation till innehåll, kontext och person. Lärandeobjektet i studien är förmågan att anpassa språket till en samtalspartner och situation samtidigt som de ska interagera på engelska. De kritiska aspekterna är att eleverna måste vara medvetna om samtalspartners ålder, språkliga kunskaper samt kunskaper i innehållet (2014:64). Selins material är från två learning studies med tre cykler i vardera. I den första medverkade 29 elever i årskurs åtta, i den andra, 24 elever i första året på gymnasiet (2014:57). I den första cykeln var lärandeobjektet användning av fraser som anpassas till samtalspartnern och situation vid vägbeskrivningar. I den andra cykeln var lärandeobjektet användning av fraser för att skapa och behålla en god konversation med jämnåriga. Resultatet visar att det är viktigt för eleverna att identifiera karaktäristiska språkliga drag hos samtalspartnern för att kunna anpassa sitt eget språk, ytterligare ett resultat är att det är viktigt att tänka på vart samtalet leder. Huvudresultatet i Selins forskning är att användning av strategiska kompetenser kan aktivt undervisas om (2014:114).

2.2.2 Gransspråksförståelse

Centralt inom forskningen om gransspråksförståelse är språkförståelse mellan folk som bor i de tre länderna Danmark, Norge och Sverige. I följande kartläggning av tidigare forskning i ämnet har jag dels fokuserat på hur gransspråksförståelsen faktiskt ser ut mellan främst danskar och svenskar och vad det beror på hur väl den fungerar, dels gransspråksundervisning. Det senare är ett relativt obeforskat område då det främst läggs fokus på gransspråksundervisningens icke-varande i undervisningen och vad det beror på än hur den ska gå till i praktiken. Följande tre studier handlar om gransspråksförståelse. Börestam Uhlmann (1994) fokuserar språkliga strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar med syfte att fördjupa bilden av internordisk språkförståelse. Kristansens (2004) undersökning om språkackommodation beskriver danskar och svenskars attityd gentemot

grannspråken, i vardera land. Resultatet visar en liten skillnad mellan de båda ländernas invånares attityder gentemot grannspråken.

Delsing & Lundin Åkessons rapport från 2005, *Håller språket ihop Norden* det är den senaste nordiska undersökningen i fråga om språkförståelse. Syftet är att värdera och mäta språkförståelsen av de skandinaviska språken i Norden (2005:7). Undersökningen är förlagd till städer runt om i Norden och informanterna är mellan 16 och 19 år gamla (2005:9). För att kunna mäta språkförståelsen har olika test använts, bland annat i hörförståelse och i läsförståelse (2005:18–19). Forskarna undersöker även attityder till grannspråk och om dessa har något samband med förståelsen av grannspråket med hjälp av en enkätundersökning (2005:15). Resultatet visar att norrmännen är överlägsna på grannspråksförståelse och att danskarna är något bättre än svenskarna (Delsing & Lundin Åkesson 2005:58). Svenskarna är däremot bättre än danskarna på norsk hörförståelse, medan danskarna är klart bättre på norsk läsförståelse (2005:78). Det som svenska ungdomar är sämst på är hörförståelse i danska (Delsing & Lundin Åkesson, 2005:138). Ett intressant resultat i undersökningen handlar om huruvida informanterna fått undervisning i grannspråk tidigare. Resultatet tyder på att endast ett fåtal av skandinaverna har fått det. Resultatet sammanvägdes med resultatet på språktesten och konstaterar att elever som fått undervisning i grannspråk i större utsträckning fått bättre resultat på språktesterna än de elever som inte fått undervisning i grannspråk (Delsing & Lundin Åkesson 2005:106).

Centralt för min undersökning är undervisning i grannspråk, grannspråksdidaktik. Forskning om grannspråksundervisning finns men är då mer inriktad på om den faktiskt existerar och varför den ska existera snarare än hur den går till och hellre, vilket det mest effektiva sätt att bedriva undervisning i grannspråk är. Till exempel har Hannesdóttir och Mose (2003) undersökt utbudet av undervisning i nordiska språk på universitet runt om i Norden med syfte att utreda hur situationen för nordiska språk och grannspråk ser ut. Ett resultat av undersökningen visar att ambitionsnivån och engagemanget varierar kraftigt mellan olika universitet ifråga om undervisning i grannspråk och nordiska språk (2003:37). En handbok har getts ut om grannspråksdidaktik. I *Nabosprogsdidaktik* från 2006 skriver Lis Madsen att grannspråksundervisning skiljer sig åt från undervisning i främmande språk då det är fokus på de receptiva färdigheterna, att lyssna och läsa. Poängen är den menar Madsen, att eleverna ska upptäcka hur mycket de redan kan i och om grannspråket. De behöver inte gå över till

engelska för att förstå varandra utan de kan tala på sitt eget modersmål i kommunikationen med en dansk eller norsk person (2006:218).

3 Metod

Nedan följer en beskrivning av hur jag valt att använda learning study som metod i min undersökning. Avsnittet innehåller även metodologiska överväganden och studiens avgränsningar.

3.1 Metodologiska överväganden

Syftet med följande undersökning är att testa hur learning study fungerar som metod inom språkinläring. På grund av arbetets begränsade omfång har vissa delar av hur en learning study brukar se ut, fått förbigås. I studien följs de etiska överväganden som vetenskapsrådets rekommenderar (Vetenskapsrådet, 2002) informanterna är anonyma och medverkan i studien är frivillig. Lektionerna i studien har filmats vilket godkändes muntligt av samtliga elever före starten av de båda cyklerna. Undersökningen äger rum på en gymnasieskola i en större kommun utanför Göteborg. Valet av skola kom sig av praktiska och bekvämliga skäl då jag kände till en lärare som kunde tänka sig dela med sig av lektionstid i två olika klasser. De båda klasserna går sista året på gymnasiet och tillhör två olika yrkesprogram på skolan. Att eleverna går på yrkesprogrammet var alltså inget medvetet val, inte heller den årskurs de går i. I en learning study kan bakgrundsfakta om informanterna, till exempel kön och ålder, bortses från då det inte är relevant för resultatet. I cykel 1 kallas informanterna grupp A och i cykel 2 kallas informanterna grupp B. Jag är den enda läraren som medverkar i denna learning study och avgränsningen av lärandeobjektet, urskiljning av kritiska aspekter och utformandet av lektionen i cykel 1 och 2 är baserad på dels egen erfarenhet, dels tidigare forskning. Utöver det har en specifik guide om learning study följts (Häggström et al, 2012).

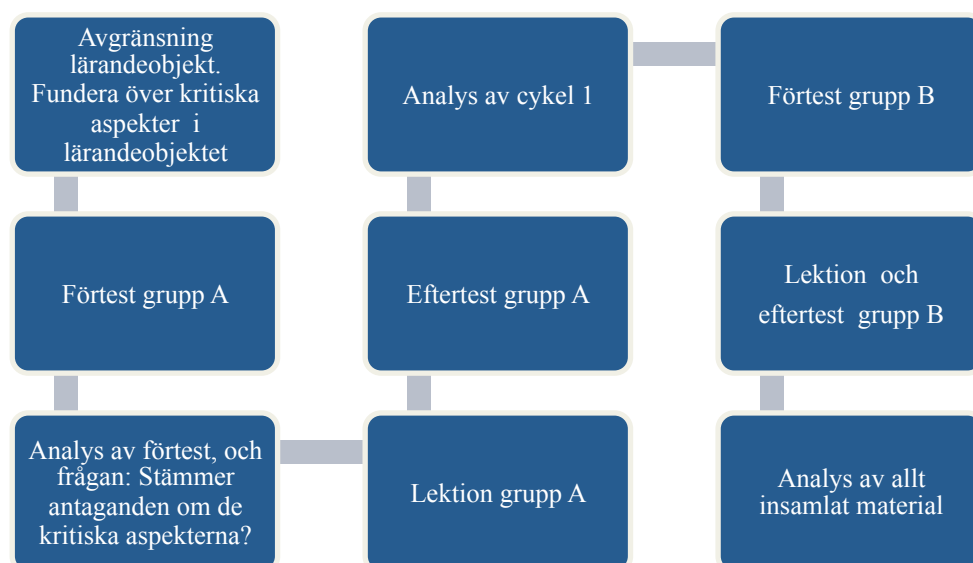
Enligt *Learning study – en guide* (2012), ska kartläggningen helst göras genom intervjuer med en annan grupp än den som sedan är med i studien och utöver intervjuerna kan även ett test användas. I den här undersökningen har kartläggningen fått förbigås på grund av uppsatsens begränsade omfång. Den tidigare forskningen om grannspråksförståelse (se avsnitt 2.3.2), vilken pekar på gymnasieungdomars låga resultat i dansk hörförståelse (Delsing & Lundin Åkesson, 2005), en kurs i nordiska språk under min utbildning, samt undervisning i och om grannspråk och den nordiska språksituationen under min senaste verksamhetsförlagda

utbildning (VFU), får stå för studiens kartläggning och min erfarenhet inom lärandeobjektet. Erfarenheterna angående de nödvändiga aspekter som krävs för att förstå lärandeobjektet är i stort hämtade från läromedel i danska språket (Zola Christensen, 2007 och Tessmer, 2009). Då det saknas forskning i grannspråkdidaktik valdes de ut för att göra avgränsningen av lärandeobjektet.

Det saknas tidigare studier med learning study som metod för att utveckla hörförståelse danska och det finns överlag få studier där den används som metod inom svenskämnet. Enligt Carlgren skulle learning study kunna användas som klinisk forskning i ämnesdidaktik (2012:127). Detta examensarbete och valet av metoden learning study såväl som de båda lektionerna i cykel 1 och 2, där variationsmönster skapas med sättet att variera innehållet, ska därför ses som ett explorativt första försök att testa att variera ett visst språkligt innehåll: undervisning om hörförståelse i danska.

3.2 Learning study

En learning study består av olika delar och är en process. Det som gör den så lik lärarens dagliga arbete är att revidering är en stor del av processen. Speciellt med learning study är att den kommer med analysverktyg och en begreppsapparat som underlättar och sätter ord på själva revideringsprocessen. För att göra processen tydligare för läsaren är den förklarad i figur 1 nedan. Därefter följer en genomgång av studien innan de viktigaste beståndsdelarna: lärandeobjektet, de kritiska aspekterna, förtestet och eftertestet samt lektionsplaneringen redogörs för.



Figur 1. Learning study

Denna learning study börjades med valet av ett lärandeobjekt, dansk hörförståelse, och därefter vilka de nödvändiga aspekterna är för att få full förståelse för lärandeobjektet, se avsnitt 3.2.1. Tillsammans med läraren till de båda klasserna bestämdes att denna learning study skulle ske under två veckor och ta totalt ett helt lektionspass i anspråk. Cykel 1 påbörjades med ett förtest i grupp A. Testet tog ungefär 15 minuter och bestod av ett hörförståelsetest i danska. Två dagar senare gjordes lektionen i cykel 1 med grupp A. Lektionen, som filmades, bestod av 20 minuters genomgång och 35 minuters arbete i par för eleverna. Eftertestet i grupp A skedde i slutet av veckan och tog också 15 minuter. Nu var första cykeln i learning study avklarad och resultatet på förtestet och eftertestet inklusive lektionen räknades samman genom en kort och översiktlig analys. Syftet var att kunna göra eventuella ändringar i lektionsplaneringen inför nästa omgång. Cykel 2 påbörjades tätt inpå den första cykeln med ett förtest i grupp B. Lektionen och cykelns eftertest skedde veckan därpå under samma lektion, även lektionen i cykel 2 filmades. Lektionen i cykel 2 tog lika lång tid som lektionen i cykel 1 och eftertestet tog också 15 minuter. Direkt efter cykel 2 var avklarad räknades resultatet på alla test samman. Den avslutande analysen av hela det insamlade materialet skedde ett par veckor senare.

3.2.1 Lärandeobjekt

Lärandeobjektet i denna learning study är hörförståelse i danska språket. Tidigare forskning visar att det behövs mer forskning om grannspråksförståelse och undervisning, grannspråksdidaktik. Kort sagt, om grannspråk ska förekomma som innehåll i svenskämnet på gymnasiet är det viktigt att veta hur och vad man som lärare ska ta upp. Det danska uttalet är svårare att förstå än norskan och därmed svårare att undervisa om. Valet på lärandeobjekt inom grannspråksundervisning föll alltså på hörförståelse i danska språket, då det är danskan som är klart svårast för gymnasieungdomar i Sverige (Delsing & Lundin Åkesson, 2005)

Dansk hörförståelse är fortfarande inte tillräckligt avgränsat för en learning study. Inom hörförståelse finns många nödvändiga aspekter som ska urskiljas för att få full förståelse. Inför min undersökning valde jag att utgå från vilket målet är med undervisning i danska för gymnasieungdomar i Sverige. Meningen är inte att tala och läsa danska flytande, meningen är att lära sig om språket för att bättre kunna förstå det (Nordiska ministerrådet, [www]). I läroplanen för den svenska gymnasieskolan står det till exempel bara att ämnet ska behandla språkförhållanden i Norden (Skolverket, 2011:169 [www]).

Jag konkretiserade att målet med att utveckla hörförståelsen i danska hos svenska gymnasieungdomar är *Att enklare lära sig förstå talad danska*. Det är alltså lärandeobjektet i denna learning study. De nödvändiga aspekterna (se avsnitt 2.1.2 och 3.2.2) som krävs för att nå målet är bland annat att eleverna måste förstå att danskan inte är ett för dem helt 'främmande' språk (som till exempel franska, spanska eller tyska), de måste också förstå att det handlar om ett grannspråk som har stora likheter med det svenska språket. De måste få grepp om hur språket är uppbyggt, samt hur det skiljer sig från svenskan. Därför är ordet "enklare" inknuffat i min formulering av lärandeobjektet då det representerar att eleverna redan kan mycket om och i danska i och med likheterna med det svenska språket.

3.2.2 Kritiska aspekter

Som tidigare beskrivits i examensarbetet har ett lärandeobjekt ett antal nödvändiga aspekter som måste urskiljas och förstås för att helheten av objektet ska kunna förstås. Vissa av de nödvändiga aspekterna kanske redan är urskilda medan några inte är det. De aspekter som av de lärande inte är urskilda kallas för kritiska aspekter. Att fokusera på de kritiska aspekterna är alltså av stor vikt för att få de lärande att förstå lärandeobjektet.

Några av de nödvändiga aspekterna av lärandeobjektet, att enklare lära sig förstå talad danska, är att få grepp om hur språket är uppbyggt att förstå hur det skiljer sig från svenskan men också att se vilka likheter det finns mellan språken. Här behövs antaganden om vilka de kritiska aspekterna av hörförståelse i danska är, vilka aspekter antar jag att eleverna kommer bli hindrade av innan de får bättre förståelse av lärandeobjektet? Som svenskspråkig utan tidigare utbildning i danska bygger mina antaganden om kritiska aspekter av lärandeobjektet på egna erfarenheter och tidigare forskning (se bl.a. Delsing & Lundin Åkesson, 2005). De kritiska aspekter som är beskrivna nedan är ett potentiellt urval aspekter baserade på förhand genom tidigare erfarenheter av ämnet. De testades sedan under lektionerna, vilket kommer att utvärderas senare i avsnitt 5.

De kritiska aspekter som jag valde att fokusera på under lektionen i cykel 1 och cykel 2 är samlade under ett tema: centrala likheter och skillnader mellan danskan och svenskan. Det övergripande syftet är att få danskan att bli mindre 'främmande' för eleverna, alltså att göra det "enklare" för dem att förstå talad danska. Eleverna bör därför förstå varför svenskar ibland har svårt att förstå danskt uttal. En nödvändig aspekt är då att urskilja några av det danska språkets beståndsdelar. Fokus ligger på vad i det danska språket som hindrar en person med

svenska som modersmål från att förstå talad danska. Under lektionerna i cykel 1 och 2 utgick jag från följande aspekter:

- Att ändelser i danskan har en tendens att sammanfalla och att danskan har ett stort avstånd mellan talat och skrivet språk.
- Att de svenska bokstäverna p, t och k motsvaras av bokstäverna b, d och g i vissa danska ord, den så kallade klusilsvækkelsen.
- De så kallade falska vännerna, exempelvis att begreppet 'rolig' på svenska har betydelsen 'skoj' och på danska har det betydelsen 'lugn'.

I avsnitt 3.2.4 kommer jag att närmre gå in hur jag undervisar om dem. Jag antar redan före undersökningen sätter igång, att alla är nödvändiga aspekter för att förstå lärandeobjektet, att alla är kritiska aspekter. Sammanfattningsvis handlar det om språkets mindre beståndsdelar som står i vägen för förståelse.

I resultatet och diskussionen kommer jag endast fokusera på en av dessa kritiska aspekter, nämligen avståndet i danskan mellan skriftspråk och talspråk. Avståndet mellan skriftspråk och talspråk täcker in att ord i danskan som uttalas lika kan ha olika betydelser och att olika ords ändelser i danskan genom uttalet bortfaller eller sammanfaller i varandra. Vissa ord tenderar att uttalas på ett sätt som ligger långt i från hur stavningen av ordet ser ut. Eleverna behöver urskilja detta och att den kritiska aspekten därför kan göra det svårare att förstå vissa ords betydelser. Mer om detta i avsnitt 3.2.4.

3.2.3 Förtest och eftertest

Testen i den här studien består av ett och samma test i hörförståelse, Test A. Enligt Häggström et al, (2012:12) är det inga större problem med att använda sig av samma test som förtest och eftertest. Utifrån *Learning study – en guide*, är det viktigt att testen prövar det som ska mätas, att hur eleverna uppfattar innehållet på olika sätt blir synligt och slutligen att testen tar reda på elevernas förståelse i relation till lärandeobjektet och de aspekter som tros vara kritiska (Häggström et al, 2012:12).

En första tanke om hur mätningen av elevernas kunskaper av valt lärandeobjekt skulle gå till var att utgå från test i hörförståelse som gjorts i tidigare forskning om grannspråksförståelse (Delsing & Lundin Åkesson, 2005). Testet utvecklades istället till att likna ett nationellt prov i hörförståelse i engelska. Skillnaden mellan de olika testen ligger i hur de är utformade och hur

frågorna i testen ställs. Testet i Delsing och Lundin Åkessons forskningsrapport består dels av att lyssna på en uppläst text, dels av ett videotest. Till båda testen fick respondenterna svara på relativt öppna frågor. De nationella proven i engelsk hörförståelse (Göteborgs universitet, 2016 [www]) blandar öppna frågor med slutna frågor, påståenden, varav dessa påståenden har fyra svarsalternativ att välja mellan. De nationella proven består alltså av både kortsvarsfrågor som är öppna och flervalsfrågor med påståenden. Eftersom det inte har gjorts några studier tidigare med learning study som metod och hörförståelse i danska som lärandeobjekt är det svårt att på förhand veta att det som avses att mäta hos informanterna är det som faktiskt mäts. Därför valdes de nationella proven som mall för hur testet skulle utformas för att få till en blandning av stängda och öppna frågor. Testet i den här studien består alltså av flervalsfrågor med påståenden men också av kortsvarsfrågor som är öppna till sin form.

Testet består av totalt 6 frågor. Fråga 1, 4 och 5 är flervalsfrågor, slutna, där eleverna ska kryssa för rätt påstående, fråga 2, 3 och 6 är kortsvarsfrågor och öppna. Frågorna hör till ett videoklipp om matsvinn som är 3:21 minuter långt, i klippet står en kvinna in en butik och talar om matsvinn på danska. Videoklipppet är hämtat från hemsidan Norden i skolan [2016 www], en plattform för läromedel i grannspråksundervisning. Frågorna i testet rör innehållet i videoklipppet. Dessutom finns två bakgrundsfrågor med på testet som frågar om eleverna har fått undervisning i nordiska språk och danska tidigare. Denna fråga kommer inte att följas upp i redovisningen av resultatet eller i analysen.

Min tanke var först att både i förtestet och i eftertestet visa klippet samtidigt som eleverna i grupp A och B lyssnade och svarade på frågorna men efter förtestet i cykel 1 bestämde jag mig för att endast låta eleverna lyssna på testet, främst på grund av vissa ledtrådar som ges i videoklipppet vilka gör det enklare för eleverna att svara på frågorna men också för att det är hörförståelsen som ska mätas. Grupp A gjorde ett förtest där de också fick se videoklipppet, i eftertesten fick de endast lyssna på klippet. Grupp B fick endast lyssna på klippet. Både förtestet och eftertestet spelades upp två gånger för att ge eleverna en extra chans att svara på frågorna. Testen tog cirka 15 minuter vardera. Både i förtestet och eftertestet är respondenterna anonyma. I grupp A deltog totalt 10 elever i förtestet och nio elever i eftertestet. Av dessa nio elever hade en elev inte varit med på förtestet men var med under lektionen och gjorde även eftertestet. Dessutom var en annan av den nio eleverna med under förtestet men var inte med under lektionen. Den eleven gjorde ändå eftertestet på grund av att testen var helt anonyma. Båda dessa faktorer kan ha påverkat resultatet av testet. I grupp A

deltog alltså totalt åtta av de tio elever som hade gjort förtestet även i eftertestet. I förtestet för grupp B deltog totalt 11 elever, i eftertestet deltog åtta stycken av dem. Poängen gav 1 poäng per fråga, varav den sista frågan, fråga 6 efterfrågar två svar, där får man ett halvt poäng för varje svar.

3.2.4 Lektionsplanering

De begrepp som inom variationsteorin och learning study ska användas i planeringen av undervisningen är så kallade variationsmönster: *kontrast*, *generalisering* och *fusion* (se avsnitt 2.1.3). Enligt Häggström et al, (2012:16) är det viktigt att fokusera på att innehållet i termer av variationsmönster är det centrala och att den praktiska organisationen av lektionen då är underordnad. Det är också viktigt att fundera över vilka variationsmönster som ska skapas. Ska en eller flera aspekter i taget tas med och i vilken ordning? I den här undersökningen är *kontrast* det centrala. Under lektionerna i cykel 1 och 2 står centrala likheter och skillnader mellan danskan och svenskan i fokus. Lärandeobjektet: att enklare lära sig förstå talad danska, fokuserar hörförståelse på detaljnivå, hur språket är uppbyggt och det får eleverna öva i en uppgift där lyssna och läsa samt samtala om text och språk står i fokus.

Lektionen i cykel 1 består av en presentation på cirka tio minuter om danskan som grannspråk till svenskan utan bildstöd. Här talar jag om grannspråksförståelse, om att danska barn har svårt att förstå sitt eget modersmål (Språktidningen, 2012 [www]) och jag försöker trycka på att danskan är som svenskan; de är mycket lika och vi kan egentligen förstå den rätt så väl. Syftet med denna korta presentation är att framföra att det är enkelt för svenskar att förstå danska med rätt inställning, att motivera eleverna till att tänka positivt till språket och förstå att danska inte är ett 'nytt' främmande språk. Den här delen kommer inte att lyftas i resultatet på grund av uppsatsens begränsade omfång. Därefter går jag i *genomgången* in på några konkreta orsaker till varför danska språket kan vara svårt för svenskar att förstå. Här använder jag mig av en whiteboardtavla för att ge eleverna exempel och på ett enkelt sätt hålla elevernas fokus på mig som lärare och lektionens innehåll. Orsakerna är de nödvändiga aspekter som för eleverna kan vara kritiska. De handlar om hur det danska språket är uppbyggt. Först ut är exempel på danskans avstånd mellan skriftspråk och talspråk. Uttalet i danskan har utvecklats bort från skriftspråket, vilket gör att flera ord i danskan inte uttalas som de stavas (se, Delsing & Lundin Åkesson, 2005, Tessmer, 2009 och Zola Christensen, 2007). Exemplet nedan (figur 2) är hämtad från Delsing och Lundin Åkessons rapport *Håller språket ihop Norden* (2005:5).

Danska (Köpenhamnska)	Danska (Köpenhamnska)	Svenska	Svenska
Skrift	Uttal	Skrift	Uttal
bager	[bæ:ɔ]	Bagare	[ba:garə]
bæger	[bæ:ɔ]	Bägare	[bɛ:garə]
bære	[bæ:ɔ]	Bära	[bæ:ra]
bærer	[bæ:ɔ]	Bärare	[bæ:rarə]

Figur 2

Orden är alltså *bager* – *bagare*, *bæger* – *bägare*, *bære* – *bära*, och *bærer* – *bärare*. Som tabellen visar uttalas de danska orden likadant trots att de har olika betydelser. Det kan medföra att en svensk som inte känner till detta kan ha extra svårt att förstå sammanhanget. Under lektionen skrivs orden som skiljer sig mycket åt mellan skriftspråk och talspråk upp på tavlan och jämförs med deras svenska motsvarigheter. Samtidigt uttalar jag dem både på danska, eller köpenhamnska som dialekten kallas och på svenska. Syftet är att få eleverna till att vara uppmärksamma på att fenomenet finns och att lyssna mer noggrant på danskan. Exemplet ovan är de som lyfts vidare i resultatet i avsnitt 4. Genomgången fortsätter därefter med att jag går igenom lite om vokalen a i danska ordet *kage* 'kaka' som uttalas som svenskans ä samt om ord som i danskan och svenskan är 'falska vänner'. Därefter avrundas genomgången vid tavlan med exempel på ord i svenskan och danskan som skiljer sig åt mellan bokstäverna p, t och k, b, d, och g. De senare exemplen lyfts inte i resultatet. Hela genomgången tar cirka 20 min.

I nästa steg av lektionen, *övningen*, får eleverna en text framför sig. Det är en kort novell som heter *Den nøgne mand* (Norden i skolan [www]) med tillhörande frågor. Texten är inspelad och spelas upp under lektionen. Uppgiften går ut på att lyssna till texten och samtidigt följa med i den skrivna versionen, för att sedan parvis samtala med varandra och besvara frågor som rör språket i texten samt innehållet. Första frågan är stängd till sin form, det finns ett rätt svar, där ska eleverna översätta en del ord som finns i texten med hjälp av ett lexikon. Sedan följer frågor som handlar om språket. I fråga 2, vilken kommer att tas upp i resultatredovisningen nedan, väljer respondenterna ut tre stycken ord eller fraser ur texten som de tycker är svåra att förstå. Uppgiften är att de ska samtala om varför dessa är mer komplicerade än andra ord eller fraser att översätta. Syftet är att de ska använda sig av det de eventuellt har lärt sig under genomgången för att sätta ord på vad i det danska språket som gör det svårare att förstå. Avslutningsvis får de gå närmare in på textens handling och samtala om

den. Texten får de alltså höra uppläst och de har även den tidigare genomgången till hjälp eftersom allt står kvar på whiteboardtavlan. Övningen är tänkt att hjälpa eleverna samtala med varandra om texten, innehållet och språket samt öva upp förmågan att förstå talad danska. Min tanke är att parsamtal kan hjälpa eleverna att tillsammans få syn på saker i språket och fördjupa sig i dem ytterligare. För att utgöra ett stöd i samtalet får eleverna också anteckna sina svar i uppgiften. Det är dessa anteckningar som ligger till grund för resultatet som presenteras i avsnitt 4 och inte utdrag från inspelningen. Lektionen i cykel 2 som genomförs i grupp B, ser i stort sätt ut som lektionen i cykel 1.

4 Resultat

Nedanstående redogörelse är en resultatredovisning av cykel 1 i avsnitt 4.1 och cykel 2 i avsnitt 4.2. Först presenteras resultatet på cykelns förtest, därefter resultatet av lektionen och till sist resultatet på eftertestet. Analysen är integrerad i resultatet. I analysen utgår jag från *Learning study – en guide*. Där finns frågor som bör följas i en analys av resultatet av en learning study (Häggström et al, 2012:19). Frågorna handlar om hur gruppernas resultat ser ut, om finns det någon förändring, ifall eleverna lyckats urskilja de tänkta kritiska aspekterna och hur variationsmönstren ser ut.

4.1 Cykel 1

I cykel 1 är det grupp A som står i fokus. Under förtestet medverkar tio respondenter, på lektionen åtta respondenter och på eftertestet nio stycken, se avsnitt 3.2.3. Cykelns tre delar sker inte under en och samma lektion utan vid tre skilda tillfällen.

4.1.1 Förtest

Resultatet nedan kommer från test A, se avsnitt 3.2.3. Till videoklipppet får respondenterna ett frågeformulär med flervalsfrågor som är olika påståenden och kortsvarsfrågor vilka är öppna. Testet avser mäta elevernas hörförståelse i danska. På förtestet i grupp A svarade 10 respondenter, deras samlade poäng ligger på medelvärdet 4,1 av total 6 poäng. Nedan visar tabell 1 vilka frågor som respondenterna har haft rätt på såväl som vilka de fått fel på.

	Rätt svar		Fel svar
Fråga		Fråga	
1.	9	1.	1
2.	4	2.	6
3.	5	3.	5
4.	8	4.	2
5.	8	5.	2
6a.	9	6a.	1
6b.	5	6b.	5

Tabell 1. Grupp A: 10 elever

Som tabell 1 visar har flest elever fått rätt på fråga 1, 6a, 5 och 4, av dessa är endast fråga 6a en kortsvarsfråga, de andra är flervalfrågor med påståenden. Gruppen har relativt höga poäng och verkar klara danskan i klippet bra.

Det som är mest intressant att analysera i både förtestet och eftertestet är vilka frågor flest eleverna har fel på, det är resultatet av vad som verkar vara svårast med dansk hörförståelse utifrån det konstruerade testet och kan visa på de antagna kritiska aspekterna. Tabell 1 visar vilka frågor som respondenterna har svarat fel eller blankt på. Här är fråga 2, 6b och 3 i topp och alla är öppna kortsvarsfrågor. På frågorna måste eleverna svara fritt och har inga alternativ eller påståenden till hjälp. En förklaring till varför fråga 2 är svår är antagligen att eleverna blev vilseledda. Testet efterfrågade hur stor del av allt som köps som slängs och inte hur mycket det väger. Kvinnan i videoklippet nämner här två olika mått och rätt svar ska vara: en femtedel av allt som köps slängs. Flera av eleverna har gett svaret 70 000 ton och denna siffra tas upp i klippet om hur mycket samma mat väger. Alltså är det snarare hur frågan är ställd som är missledande än hörförståelsen som är för svår i fallet med fråga 2. I fråga 3 och fråga 6b krävs det att eleverna kan svara ganska öppet och de behöver lyssna noggrant på klippet innan de svarar. Fråga 3 lyder: Varför bör man inte slänga en ananas från Costa Rica enligt Selina? Svaret bedöms som rätt om respondenterna har besvarat den med hjälp av vissa nyckelord från ljudklippet. Antingen något om lång transportväg och därför mycket utsläpp och stor miljöpåverkan eller om stor energipåverkan i produktion och transport. De flesta

respondenter har svarat för kort utan några nyckelord från ljudklippet eller lämnat blankt. Det kan tyda på att svaret kräver stor koncentration då eleverna måste återge fakta och samtidigt förstå vad Selina säger. Fråga 6 lyder: Vad kan man enligt Selina göra för att undvika matsvinn? De flesta av respondenterna har svarat rätt på den ena av de två svaren som efterfrågas, nämligen att använda en inköpslista. Det danska ordet, *indkøbsliste* är relativt likt svenskan och lätt att snappa upp i ljudklippet. Det andra svaret som efterfrågas är att man ska äta upp det som finns i kylskåpet först, använda det man har, på danska: bruge det man har. Troligen är ordet det *bruge* som ställer till det för respondenterna i det här fallet eftersom bokstaven g i ordet mer uttalas som svenskans j. Eller så tänker inte eleverna på det svenska ordet 'bruka' som skulle kunna ge en ledtråd till svaret. Det skulle också kunna vara det danska ordet för kylskåp – køleskabe, som kan vara svårt att urskilja i ljudklippet.

Förtestet säger en del om vad eleverna har svårt för i dansk hörförståelse. Det de har relativt lätt för är påståendefrågor med flervalssvar. Antagligen för att de hinner ta upp meningsfragment som är lika svenskan i relation till frågan. Det eleverna verkar ha svårt för är mycket information på kort tid som ska översättas till ett svar på en fråga. I fråga 3 krävs relativt god ordkunskap av eleverna och förmåga att lyssna efter sammanhanget. En av de nödvändiga aspekterna som inför cykelns start antogs vara kritiska för eleverna är avståndet mellan danskans skriftspråk och talspråk. Det kan medföra att vissa bokstäver och stavelser i danskan sammanfaller i varandra eller att vissa ändelser bortfaller istället för att betonas. I avsnitt 4.2.3 går jag närmare in på om det finns en förändring och hur den i så fall ser ut, samt vad den kan bero på.

4.1.2 Lektion

Resultatredovisningen som följer bygger på en lektion i cykel 1. Materialet är från videoinspelningen av lektionen. I redogörelsen kommer fokus ligga på utvalda bitar av lektionen, delar av *genomgången* och *övningen* – dessa jämförs med hjälp av utdrag från transkriberingen av lektionen.

Genomgången är tavelbunden. Först ut är den kritiska aspekten att skriftspråket och talspråket ligger långt från varandra i danskan och att en konsekvens som kommer av det är att ändelser på vissa ord bortfaller eller att stavelser sammanfaller. Ytterligare en konsekvens är att vissa ord i danskan som har olika betydelse, är svåra att skilja åt på grund av det. I en learning study ska lärandeobjektets kritiska aspekter varieras enligt variationsmönster i

försökslektionerna. Valet i den här studien föll på att arbeta med kontrast (se avsnitt 2.1.3). Försöket med kontrast under lektionen i cykel 1 gick ut på att kontrastera danska ord med deras svenska motsvarigheter exempelvis *bager* – *bagare*, där uttalet skiljer sig mycket åt och samtidigt visa på stavningen genom att skriva orden på tavlan. I det danska ordet för *bagare*, *bager* sammanfaller ändelserna det medför att bokstäverna e och r låter nästan som svenskans bokstav j. Syftet är att eleverna då ska kunna få syn på den kritiska aspekten: att uttalet i danskan skiljer sig mycket åt från dess skriftspråk och därför kan göra det svårare att förstå vissa ords betydelser. Nedan följer ett kort utdrag ur lektion 1.

1:1 Lärare: Danskan har stort avstånd mellan tal och skrift. Till exempel så har de ordet *bager skriver ord på tavlan* kan ni gissa vad det här är på svenska.

elever mumlar

Lärare: precis som du tror att det är, *bagare skriver på tavlan* precis där ser ni danska *bager* [bæ:ɔ] *säger ordet på danska* alltså de uttalar inte riktigt g och inte riktigt r heller medans vi säger *bagare uttalar övertydligt* uttalar precis hela ordet precis som det låter.

Därefter tas de tre andra exemplen på liknande ord upp för att förtydliga vad det handlar om: *bæger* – *bägare*, *bære* – *bära*, och *bærer* – *bärare*. De uttalas alla väldigt likt. Samtliga danska ord uttalas på ett sätt där ändelserna sammanfaller. En elev ställer då en relevant följdfråga som besvaras.

1:2 Elev: hur fattar de själva skillnaden? (mellan olika ords betydelse) Det lät ju exakt likadant.

Lärare: det handlar om sammanhanget [...] Också så ska man lära sig att ja många slukar ändelserna *ringar in ändelsen i bager på tavlan* och g hörs inte riktigt och r hörs inte heller om man vet det vet man kanske att ordet de säger just nu är lite längre egentligen än vad som hörs så det kan man lyssna till.

Elevens kommentar i utdrag 1:2 pekar ut en av konsekvenserna på danskans avstånd mellan skriftspråk, att vissa ord i danskan låter mycket likt men har ändå inte samma betydelse. Det kan alltså tyda på att eleven har lyckats urskilja den kritiska aspekten av lärandeobjektet.

Övningsuppgiften består av en text, *Den nøgne mand* och samtalsfrågor till den. Respondenterna får först lyssna till den upplästa texten samtidigt som de har den framför sig. Därefter ska de parvis diskutera språket och innehållet. En av frågorna (fråga 2, se bilaga) går ut på att de tillsammans ska välja ut tre fraser eller ord som är särskilt svåra att tyda och

diskutera och svara på varför de är svåra att förstå. Min tanke var att de skulle använda sig av de exempel jag går igenom på tavlan. Uppgiften ger en chans för eleverna att tänka till om vad lektionen handlar om och minnas genomgången. Värt att nämna är att uppgiftsinstruktionen i fråga 2 är bunden till texten. Formuleringen av frågan kan ha hindrat respondenterna från att kunna svara mer generellt, att knyta an till genomgången under lektionen.

Resultatet nedan bygger på de anteckningar eleverna gjorde under sitt samtal under lektionen, svaren på fråga 2. Grupp A var indelade i 4 par, totalt medverkar åtta elever i övningen. I grupp A antecknar tre av fyra grupper att det handlar om att stavningen är annorlunda från svenskan, två av fyra svarar att det är på grund av ord som är annorlunda gentemot svenskan. En grupp väljer ut orden *klud* 'duk', *alligevel* 'hur som helst', och *fordi* 'eftersom' och antecknar: "man tror att det skall betyda något, men i själva verket så betyder de inte alls det. Ingen av orden är heller uppenbara eller enkla att översätta" (grupp A, par 4, lektion 1). Resultatet visar att respondenterna förstått att den annorlunda stavningen i danskan jämfört med svenskan ställer till med problem. Resultatet visar också att respondenterna har svårigheter med vissa ord som inte kan översättas utan ett lexikon. Ingen av eleverna nämner specifikt något om avståndet mellan danskans skriftspråk och talspråk. Det kan alltså tyda på att eleverna har greppat stavningens förhållande till talspråket och att det är en aspekt som är kritisk. Utöver det visar eleverna att de har svårigheter med ordförståelse, vilken de uppenbarligen ser som ett hinder i förståelsen av danskan.

4.1.3 Eftertest

Cykel 1 avslutas med ett eftertest. Som tidigare nämnts beslutade jag mig för att endast låta eleverna lyssna till klippet den andra gången då det i vissa av respondenternas svar visade sig att videoklipppet på sätt och vis misslett vid en viss fråga och att det är hörförståelse som ska stå i fokus. Jag är medveten om att detta medför att förtestet av grupp A inte går att jämföra på samma sätt med resterande tester. Skillnaden i hur testet är utformat kan också förklara varför resultatet skiljer sig mellan förtestet och eftertestet i samma grupp.

I eftertestet medverkar nio respondenter ur grupp A, deras samlade medelvärde är 4 poäng av totalt 6 poäng. Värt att nämna är att en av eleverna inte var med och gjorde förtestet men var med under lektionen och gjorde därefter eftertestet. Tabell 2 visar vilka frågor eleverna har rätt svar på och vilka frågor flest elever svarat fel på.

	Rätt svar		Fel svar
Fråga		Fråga	
1.	8	1.	1
2.	3	2.	6
3.	6	3.	3
4.	7	4.	2
5.	7	5.	2
6a.	7	6a.	1
6b.	3	6b.	6

Tabell 2. Grupp A: 9 elever

Tabellen visar att fråga 1 och fråga 4 – 6a fick flest rätta svar. Resultatet skiljer sig alltså inte åt nämnvärt från förtestet. Gruppen ligger fortsatt högt upp poängmässigt, flervalsfrågorna är enklast och kortsvarsfrågorna är svårast. Figuren visar också vilka svar som respondenterna svarat fel eller lämnat blankt på. Resultatet här skiljer sig inte heller så mycket från förtestet. Här är det fråga 2 och 6b som är svårast medan fråga 3 har gått bättre än på förtestet. Fråga 3 i testet kräver att eleverna lyssnar efter särskilda nyckelord och sammanhanget för att kunna svara rätt. Fler respondenter har svarat rätt på fråga 3 på eftertestet än på förtestet. Det kan vara på grund av det är tredje och fjärde gången de får höra samma ljudklipp men också ett resultat av lektionen. Centralt under lektionens genomgång är utpekandet av att ändelser i vissa danska ord sammanfaller. Det kan ha gjort vissa elever mer uppmärksamma vid lyssningen av ljudklippet.

4.2 Cykel 2

Resultatet av cykel 2 följer samma ordning som avsnitt 4.1. I denna cykel står grupp B i centrum, under förtestet medverkar 11 respondenter och under lektionen och eftertestet åtta stycken. Till skillnad från grupp A utspelar sig lektionen och eftertestet vid samma tillfälle.

4.2.1 Förtest

Av grupp B responderade 11 elever, de har det sammanlagda medelvärdet 3,09 i poäng rätta svar av totalt 6 poäng. Tabell 3 visar de svar på vilka respondenterna svarat rätt på och vilka de svarat fel på

	Rätt svar		Fel svar
Fråga		Fråga	
1.	10	1.	1
2.	2	2.	9
3.	5	3.	6
4.	8	4.	3
5.	6	5.	5
6a.	5	6a.	6
6b.	1	6b.	10

Tabell 3. Grupp B: 11 elever

Fråga 1 och 4 är de som fått flest rätt svar, båda flervalsfrågor. Gruppen som helhet har lägre poäng än grupp A i förtestet. Den fråga flest har rätt på är fråga 1, samma gäller för grupp A. Frågan är en flervalsfråga med ett påstående, svaret kommer tidigt i klippet och är ganska enkelt att tyda, den lyder: Enligt Selina är matsvinn exempel på: (följt av fyra påståenden). Fråga 4 är också en fråga gruppen som helhet hade flest svar på. Även den är en flervalsfråga och relativt enkel att följa med i när svaret presenteras i ljudklippet. Fråga 2 och fråga 6b har flest respondenter svarat fel på. Här är det som tabellen visar, endast två respektive en respondent som svarat rätt. I grupp A har fyra respektive fem svarat rätt på samma frågor. Skillnaden dem i mellan kan alltså ligga i att grupp A fått bildstöd och grupp B endast ljudet till klippet, det kan också bero på hur respondenterna läser själva frågeställningen. Inför lektionen i cykel 2 hade jag med mig gruppens resultat på förtestet och skillnaden i medelvärdet gentemot grupp A.

4.2.2 Lektion

Till lektionen i cykel 2 gjordes ett par ändringar i genomgången, ändringarna byggde på vad eleverna under lektionen i cykel 1 ställde för följdfrågor. I utdrag 2:0 kan man se vad jag som lärare gjorde annorlunda i beskrivningen av ordet *bager*. Som jag beskrivit ovan är den kritiska aspekten som är i fokus avståndet mellan talspråk och skriftspråk i danskan. Genom exemplet med *bager* – *bagare* och följande exempelord, är tanken att eleverna ska lyckas urskilja den.

2:0 Lärare: Så vi har till exempel ordet bager på danska *skriver på tavlan*, vad tror ni att det är på svenska? Precis vad ni tror att det är, vad sa du? kan det vara någonting med bagare [...] bagare men vi uttalar precis varenda stavelse bagare *överdriver uttal* danskarna nöjer sig med att bara säga bager *uttalar på danska* de uttalar inte *g* och *r* *pekar på bokstäverna*, sväljer *g* djupt ner i halsen vilket gör att det är lite svårt för oss i muntligt höra vad de säger men skriftligt skulle vi ju kunna gissa oss till att det är bagare de snackar om eller hur?

Jag ville göra det ännu tydligare för eleverna att vad som skiljer sig åt från svenskan är hur ändelser i danskt uttal sammanfaller i varandra. Dessutom lyfts faktumet att det ibland är lättare att förstå skriven danska än talad. Skillnaden i hur exemplet ovan redovisas är liten jämfört med lektionen i cykel 1. Det centrala i en learning study ligger på lärandeobjektet och hur detta varierar och inte på hur läraren gör. Jag valde dock att fortsätta med i princip samma exempel som under lektionen i cykel 1 för att se hur det fungerar i en annan grupp. Enligt Häggström et al, (2012:19) är det av vikt att ställa frågor om learning study som metod efter den sista cykeln är klar. Till exempel om lektionen möjliggjorde för eleverna att urskilja kritiska aspekter. Förtestet i båda grupper visar att det kan vara så att uttalet i danskan hindrar respondenterna från att förstå ett visst innehåll. De har bland annat betydligt svårare för öppna frågor än för flervalsfrågor med tillhörande påståenden. Antagligen för att de kräver större koncentration, att det är svårare att uppfatta information när den ges för snabbt och att nyckelorden som behövs förstås är svåra att urskilja. Genom att kontrastera danska ord med dess svenska motsvarigheter genom uttal och skrift är tanken att eleverna ska kunna urskilja de kritiska aspekterna av hörförståelse i danska språket. Frågan är då om genomgången om kritiska aspekter möjliggjorde dess urskiljande. För det första, att arbeta med begreppet *kontrast* i främmande språk där det invarianta får stå för den svenska betydelsen av ordet samt dess stavning är klurigt. Min tanke var att de fem orden på danska är det som varierar och de fem svenska orden som motsvarar är det som är invariant. Det är svårt att veta om eleverna efter det här lyckades urskilja den kritiska aspekten då testet i undersökningen inte mäter det

som tas upp under genomgången. Här finns alltså ett problem i min learning study som medför konsekvenser för resultatet. För det andra, då genomgången av exemplen på orden *bager – bagare* på lektionen under cykel 2 inte skiljer sig så mycket åt i jämförelse med cykel 1 är det svårt att säga hur variationsmönstret, *kontrast*, lyckades få eleverna att urskilja antagna kritiska aspekter, i och med att jag eventuellt inte lyckades variera undervisningen av dem på ett tillräckligt tydligt sätt.

Till övningsuppgiften är grupp B åtta respondenter indelade i fyra par. Nedan jämförs återigen fråga 2 (se avsnitt 3.2.4). I uppgiften ska eleverna välja ut tre ord eller fraser ur texten *Den nøgne mand* som de har fått läsa och lyssna på och svara på varför de ord eller fraser de valt ut är svåra för dem att förstå. Resultatet visar att samtliga grupper svarar att orden de valt ut inte liknar svenska ord och därför är svåra att förstå. Ett par i gruppen skriver ner orden och fraserna, *tøj* 'kläder', "hans øjne løber i vand" ungefär: 'tårfyllda ögon' och "drengen ryger én mere" 'killen röker ännu mer' och antecknar: "vet inte vad orden kan betyda. Vissa ord i danskan liknar inte svenska på något sätt" (par 2, grupp B, cykel 2). Resultatet visar att de har samtalat om att orden inte går att förstå snarare än att det är stavningen och uttalet som ställer till med problem. Liksom många av paren även gjorde i grupp A. Ingen av paren i grupp B antecknar något om avståndet mellan talspråk och skriftspråk.

I en jämförelse mellan grupp A och grupp B står det klart att samtliga respondenter pekar på problematiken med ordförståelse. Ord som inte går att förstå utan lexikon är ett hinder för deras förståelse av det danska språket. Flera av paren i grupp A antecknar att den annorlunda stavningen gör det svårt att förstå danska vilket kan tyda på en koppling mellan genomgångens kontrastering av danska och svenska ord och övningen. Något jag inte har fokuserat på i den här undersökningen är ordförståelse. Kunskaper om centrala skillnader i språken så som avstånd mellan talspråk och skriftspråk avser att stärka elevernas förståelse av dansk ordförståelse, de två hänger ihop. Resultatet visar dock att det inte räcker för eleverna efter endast en genomgång, en lektion. Med detta i beaktande är resultatet från respondenterna, om än småskaligt, viktigt eftersom det pekar på en nödvändig aspekt för att kunna förstå talad danska, som för dem ännu är kritisk. I en fortsatt learning study med samma lärandeobjekt är det då viktigt att fokusera på ordförståelse som en nödvändig aspekt. Eventuellt hade fler lektioner och övningar som fokuserar på de centrala skillnaderna i språken hjälpt eleverna att på sikt även förstå fler ord i danska. Det räcker inte för just den här elevgruppen att endast urskilja den kritiska aspekten: avståndet mellan talspråk och

skriftspråk i danskan, för att få full förståelse av ett för dem 'nytt' språk. Tanken från starten av denna studie är att ge eleverna ett verktyg som hjälp på vägen. Kanske skulle denna kritiska aspekt komma senare, när eleverna har större och fler kunskaper i ämnet, för att ge tydligare resultat på förändring. Ordförståelse och uttal hänger ihop och resultatet visar att de eventuellt inte bör separeras i undervisning inom språkförståelse. Detta leder vidare till frågan om avgränsningen av den här studiens lärandeobjekt men mer om det i diskussionen (se avsnitt 5).

4.2.3 Eftertest

Eftertestet i grupp B skedde i slutet av lektionen i cykel 2. Gruppens samlade medelvärde ligger på 3,06 poäng rätta svar av totalt 6 poäng. Gruppen består av åtta respondenter.

	Rätt svar		Fel svar
Fråga		Fråga	
1.	8	1.	0
2.	1	2.	7
3.	2	3.	6
4.	7	4.	1
5.	4	5.	4
6a.	3	6a.	5
6b.	2	6b.	6

Tabell 4. Grupp B: 8 elever

Tabell 4 visar att respondenterna i grupp B har flest rätt på fråga 1 och på fråga 4, ingen skillnad från förstestet där. Respondenterna har fått flest fel på fråga 2, 3 och 6b. Färre i gruppen har rätt på fråga 3 nu än i förra testet och fråga 2 och 6b ser ungefär likadana ut resultatmässigt som under det första testet. Medelpoängen är fortsatt lägre i gruppen än i grupp A. Det resultatet visar är en liten förändring i antalet rätta svar på flervalsfrågorna jämfört med förstestet. Det kan bero på att det nu är tredje och fjärde gången gruppen hör ljudklippet och därför kan urskilja svaren lättare. Det kan också vara ett resultat av lektionens innehåll. Precis som hos grupp A är flervalsfrågorna med påståenden generellt sett lättare att

svara på än kortsvarsfrågorna som kräver öppna svar. Min tolkning om vilka orsakerna till att eleverna fortfarande har lika svårt för fråga 2, 3 och 6b kvarstår. Fråga 3 och 6 är lite svårare och kräver en del ordkunskap och förmåga att lyssna till ett visst innehåll på ett främmande språk.

Enligt Häggström et al, (2012:19) bör frågor ställas efter det sista avslutande testet om ifall det finns någon förändring som kommer av learning study som metod. Förändringen hos grupperna ligger i att resultatet är litet sämre i eftertestet än under det första testet men det går att titta på enskilda frågor och där se en förbättring. Grupp A har bättre resultat överlag på båda testen än grupp B. Grupp B är däremot litet bättre i det sista testet på flervalsfrågorna än föregående test. Resultatet är positivt eftersom flera respondenter i grupp B nu med hjälp av stöd i form av påståenden och flervalsfrågor kan göra bättre ifrån sig. Lektionens genomgång och övning kan alltså lett till viss urskiljning av den kritiska aspekten i grupp B.

Det finns alltså en liten förändring mellan förtestet och eftertestet. Generellt sett är grupp A bättre på dansk hörförståelse än grupp B men båda grupperna presterar dock sämre på eftertestet än på förtestet. Avslutningsvis, om eleverna lyckades urskilja en kritisk aspekt av studiens lärandeobjekt: att avståndet mellan skriftspråk och talspråk ligger långt ifrån varandra och att då vissa ändelser sväljs i danskt uttal, är det svårt för dem att visa det. Eftertestet mäter inte det exakta innehållet av lektionen och som resultatet visar från övningsuppgiften är det bara grupp A som nämner stavningen som orsak till varför förståelsen är ett problem. Fokus i en learning study ska ligga mer på lektionernas innehåll i cyklerna än på mätningen av förtest och eftertest, som endast är ett mätinstrument. Gruppernas resultat i testen visar snarare vikten av att ha test som motsvarar mer exakt innehållet under lektionerna än förändringar i de båda gruppernas resultat av lektionerna.

5 Diskussion

Resultat av studien visar att båda grupper presterar litet sämre på eftertestet än på förtestet. En förändring i resultatet ligger hos grupp B som presterar bättre på flervalsfrågorna under eftertestet än på testet före lektionen i cykel 2. Det kan betyda att när fokus läggs på ett visst lärandeobjekt under kort tid kan det få effekt. Båda grupper presterar sämre på kortsvarsfrågorna än på flervalsfrågorna. Gruppernas svårigheter med de öppna kortsvarsfrågorna pekar på att de har svårt för att lyssna och svara på frågor om ett visst innehåll som presenteras på danska. Svårigheterna kan ligga i att de har problem med det danska uttalet men kanske också med dansk ordförståelse. Resultatet av testen i dansk hörförståelse stämmer överens med Delsing och Lundin Åkessons undersökning från 2005.

De kritiska aspekter som fokuserades under lektionerna i cykel 1 och 2 hör till en liten del av hörförståelse, danskt uttal. Det kan finnas ett samband mellan de frågor på testet vilka flest elever hade svårigheter att svara på i undersökningen och de på förhand antagna kritiska aspekterna av lärandeobjektet. Marton (2014:26) menar att kritiska aspekter inte går att välja på samma sätt som ett lärandeobjekt, de måste sökas fram. Sökandet efter de kritiska aspekterna inom hörförståelse i danska i denna learning study resulterar i att fler nödvändiga aspekter än vad jag först antog har hittats. De antagna kritiska aspekterna inom hörförståelse i danska hör till det danska uttalet. Resultatet visar att det för eleverna finns fler kritiska aspekter av lärandeobjektet. En nödvändig aspekt som visat sig kritisk för eleverna är till exempel ordförståelse. Danskan är främmande för eleverna och för att få bättre förståelse av språket krävs eventuellt mer kunskap i olika ords betydelse. Resultatet på övningen visar exempelvis att flera av eleverna tycker att det är svåra ord snarare än stavningen som står i vägen för förståelse av språket. Det samband som finns mellan egenheter i danskt uttal gentemot svenskt uttal och dansk ordförståelse som försökts att peka ut under lektionerna i cykel 1 och 2 har inte framgått hos eleverna. De båda hänger ihop och tanken var att om eleverna kan ta med sig kunskaper om bland annat den kritiska aspekten: avståndet mellan skriftspråk och talspråk i danskan, skulle det på sikt kunna leda till större ordförståelse i danska. Resultatet visar att det många av respondenterna menar är ett hinder för dem, bristande ordförståelse, alltså är ytterligare en kritisk aspekt. Resultatet kan tyda på att ordförståelse och egenheter i danskt uttal inte bör separeras, därmed blir lärandeobjektet svårare att avgränsa. De kritiska aspekter som studien fokuserar är menade att leda till att eleverna ska kunna urskilja vissa danska ord lättare. Under en lektion med hjälp av

variationsmönstret kontrast räcker inte det, i varje fall inte om man tittar på elevernas egen värdering av sina kunskaper i danska från resultatet av övningen. De kritiska aspekter jag valt att fokusera på under lektionerna i cykel 1 och 2 är få och inte ämnade att ge en heltäckande förståelse av det danska språket även om eleverna lyckas urskilja dem. Syftet är att göra det enklare att förstå talad danska. Skulle studien inkludera även aspekten dansk ordförståelse, blir lärandeobjektet betydligt större och svårare att ta sig an i en mindre learning study så som den här, eftersom den då snarare rör ett helt språk än mindre beståndsdelar.

Studiens förtest och eftertest mäter informanternas förståelse av dansk hörförståelse men den mäter inte specifikt det som studiens båda lektioner fokuserar. De mindre beståndsdelar av danskt uttal som kan ställa till med problem för deltagarna, de kritiska aspekterna. Det går alltså att kritisera validiteten i denna undersökning. Svårigheterna med mätningen av lärandeobjektet hör till dess storlek. Learning study som metod inom språkinläring behöver ett väl avgränsat lärandeobjekt. Resultatet visar att lärandeobjektet, att enklare lära sig förstå talad danska, genom att fokusera på främst likheter och skillnader mellan danska och svenska, inte är tillräcklig som avgränsning. Danskan är för många elever ett främmande språk och det krävs fler redan urskilda aspekter och kunskaper hos eleverna före de kan lära sig om de aspekter jag fört fram i den här studien. Tidigare studier med learning study som metod inom exempelvis matematikämnet har haft mer avgränsade lärandeobjekt. I ett mindre lärandeobjekt som exempelvis 'decimaltal' inom matematiken (Kullberg, 2004), är det troligen enklare att få fram vilka de kritiska aspekterna av objektet är men också enklare att variera med hjälp av variationsmönster. Learning study som metod inom språkinläring kanske bör fokuseras på ett mer avgränsat lärandeobjekt likt 'decimaltal'. Inom svenskämnet hade ett mindre område inom språket, till exempel inom språkriktighet och undervisning om 'de' och 'dem', som lärandeobjekt kunnat fungera. Ett sådant avgränsat lärandeobjekt kanske hade gett tydligare indikationer på om learning study som metod är välfungerande inom svenskämnet.

Forskningsfältet inom gransspråksdidaktik är litet och det krävs mer forskning om vad det centrala är inom gransspråksdidaktik och om vad som faktiskt bör läras ut före det att ett lärandeobjekt kan väljas ut och avgränsas inom ämnet. Carlgren 2012, pekar på vikten av praxisnära forskning inom utbildningsvetenskapen, där learning study enligt henne är en god kandidat. Syftet med en learning study är att konstruera kunskap rörande ett lärandeobjekt samtidigt som läraren också lär sig och är medtolkande i forskningen (2012:126). Thorsten

(2012:146) visar att fokus på att synliggöra kritiska aspekter inom berättelseskivande i svenskämnet, ökar och förbättrar elevernas uppbyggnad av berättelser. Forskningen styrker Carlgrens tes om learning study som ett alternativ inom utbildningsvetenskaplig forskning. Även det här examensarbetet motiverar till att fler studier inom svenskämnet med learning study som metod behövs då det pekar på metoden som utvecklande. Fler nödvändiga aspekter än vad som först antogs visade sig vara kritiska aspekter för eleverna och bör tas med i beaktning i en liknande studie inom danska och eventuellt inom språkinläring generellt, med learning study som metod.

Även om den här studien är liten och med få informanter kan resultatet synliggöra vissa pedagogiska implikationer. Studien visar att undervisning i och om dansk hörförståelse kan fokusera vissa aspekter av danskt uttal. Men undervisningen bör också innehålla övningar med ordförståelse i danska för att öka elevernas förståelse. Resultatet tyder på att eleverna har lättare för danskan när de får stöd i form av påståenden som rör ett visst innehåll. Undervisning i och om danskan skulle kunna underlättas för eleverna om den sker genom övningar som har både skrift och tal inkluderade, där rätta svar som ska ges redan finns utpekade i form av olika påståenden.

Avslutningsvis måste betonas att learning study är en professionsutvecklande metod med syfte att ge en teoretisk grund till kunskapsbyggande och vetenskapliggörande inom lärarprofessionen. Meningen är att lärare ska lära sig något om ett lärandeobjekt och hur undervisning ska ske på bästa sätt för att möjliggöra att eleverna tar till sig kunskapen. I detta examensarbete har valet av lärandeobjekt och sökandet efter de nödvändiga, och av dem kritiska aspekterna gett mig många nya perspektiv som kan vara till stor nytta för framtida yrkesutövning.

5.1 Förslag till vidare forskning

Learning study som metod bör användas i fler studier och framförallt i utvecklandet av ämnesdidaktik. Hittills finns få studier med learning study som metod inom svenskämnet. Jag tror att med ett tydligt avgränsat lärandeobjekt kan metoden utveckla många delar av svenskämnet och på så vis utgöra en kunskapsbank för lärare. Som metod för att utveckla undervisning inom ett grannspråk som danskan behöver eleverna dels ha mer kunskaper i språket, dels behöver lärandeobjektet vara tydligt avgränsat. När det kommer till grannspråksdidaktik kanske det är viktigare att fokusera på attityd gentemot språken som en

kritisk aspekt snarare än strukturella egenskaper i språken. Ett stort fält för vidare forskning är också granspråksdidaktik. Vad ska undervisningen inom ämnet innehålla och vilka mål ska eleverna uppnå genom undervisningen och hur ska undervisningen bedrivas? Före det att en större studie vars grund liknar den här kan utföras behövs mer forskning inom granspråksdidaktik för att bestämma vad inom ämnet som behöver beforskas och utvecklas.

6 Referenslista

- Astly, E. (2012). Stackars danska barn. *Språktidningen*, vol. 10 (november). Tillgänglig: <http://spraktidningen.se/artiklar/2012/10/stackars-danska-barn>.
- Börestam Uhlmann, U. (1994). *Skandinaver samtalar. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Carlgren, I. (2012), "The learning study as an approach for "clinical" subject matter didactic research", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1 (2). 126 – 139.
Hämtad från:
<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/20468251211224172>.
- Carlgren, I, Vetenskapsrådet (2005). *Forskning av denna världen. 2, om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från:
http://www.idpp.gu.se/digitalAssets/1269/1269270_2005_4inlaga.pdf
- Delsing, L. & Lundin Åkesson, K. (2005). *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. København: Nordiska ministerrådet.
Hämtad från:
<http://norden.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A700762&dswid=6943>.
- Eriksson, H. (2015). *Rationella tal som tal. Algebraiska symboler och generella modeller som medierande redskap*. (Licentiatuppsats, Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik). Stockholm: Stockholms universitet.
- Göteborgs Universitet (2016). *Projektet nationella prov i främmande språk*. Hämtad från:
http://nafs.gu.se/digitalAssets/1520/1520470_hurricane_hunters.pdf.
- Hannesdóttir, A. H. & Mose, G. (2003). *Undervisning i Nordens språk och litteratur vid universitet och högskolor i Norden*. TemaNord 2003:507. København: Nordiska ministerrådet.
- Hägström, J. (2011). Learning study. I B. Bergius, m.fl. (red.), *Matematik – ett grundämne*. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning, Göteborgs universitet.

- Johansson, P. (2014). *Att tolka spåren från det förflutna: innebörder, lärande och meningsskapande av historisk källtolkning i gymnasiet*. Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad från:
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:745144/FULLTEXT02.pdf>
- Josephson, O. (2016), Ett flerspråkigt Norden är möjligt. *Svenskläraren*. 1. Tillgänglig:
<http://www.svensklaraforeningen.se/ett-flersprakigt-norden-ar-mojligt/>.
- Kristiansen, T. (2004). Sprogholdingar over Øresund. I: *Danske Talesprog 5*. Hämtad från:
<http://nordsprak.dk/wp-content/uploads/2012/12/Sprogholdninger-over-%C3%98resund.pdf>.
- Kullberg, A. (2004). *Tal, delar och oändlighet. En studie om avgörande skillnader i undervisning och lärande om decimaltal*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Lo, M.L. (2014). *Variationsteori: för bättre undervisning och lärande*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lund, J. (2006). Norden, de nordiske sprog-og nordisk sprogpolitik. I: Madsen, L. (red.), *Nabosprogsdidaktik*. København: Dansk lærerforening.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (2014). *Necessary conditions of learning*. London: Routledge.
- Marton, F. (2005). *Om praxisnära grundforskning. Forskning av denna världen II- om teorins roll i praxisnära forskning* Vetenskapsrådets rapportserie. Hämtad från:
http://www.idpp.gu.se/digitalAssets/1269/1269270_2005_4inlaga.pdf.
- Marton, F., & Lo, M.L. (2007). Learning from "The Learning Study". *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 14 (1). Umeå: Umeå Universitet. Hämtad från:
http://www.lh.umu.se/digitalAssets/21/21032_lofu_1_07.pdf.
- Nordiska ministerrådet (2006) *Deklaration om nordisk språkpolitik*. Hämtad från:
<http://norden.divaportal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf>.

- Nordiska ministerrådet (2016), *Det nordiska språksamarbetet*. Hämtat från:
<http://www.norden.org/sv/tema/utbildning-och-forskning-i-norden/spraak>
- Selin, P. (2014). *Developing strategic competence in oral interaction in english as a foreign language: a classroom study*. (Licentiatavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
Hämtad från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37801/2/gupea_2077_37801_2.pdf
- Skolverket (2015). *Nordiska språk*. Hämtad från:
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/lorande/sprak/nordiska-sprak/nordiska-sprak-1.230201>.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från:
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning>.
- Thorsten, A. (2014). *Perspektiv och problemlösning i berättelseskivande: Vad elever behöver lära sig och hur det kan synliggöras i undervisningen*. (Licentiatavhandling). Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2014. Hämtad från:
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:738110/FULLTEXT01.pdf>.
- Tessmer, H. (2009). *Dansk for svenskere: 44 øvelser*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Zola, Christensen, R. (2007). *Dansk for svensktalende*. Lund: Studentlitteratur.

7 Bilagor

Test A

Du kommer nu att få se en kort film på **danska** där en kvinna som heter Selina talar om matsvinn. Svara på frågorna genom att skriva några ord eller genom att **ringa in** det bästa alternativet – A, B, C eller D, som i exempelrutan.



Basera dina svar på informationen från videoklippet. Du kommer att få se videoklippet **två gånger**.

1. Är det här ett test i dansk hörförståelse?

A. Ja

B. Nej

C. Kanske

D. Eventuellt

Börja med att först besvara följande två frågor, därefter läser du igenom resten av testet.

1. Jag har fått undervisning i nordiska språk tidigare under min skolgång

A. Ja

B. Nej

C. Vet ej

2. Jag har fått undervisning i danska språket tidigare under min skolgång

A. Ja

B. Nej

C. Vet ej

-
1. Enligt Selina är matsvinn exempel på:

A. Mat som slängs fastän den går att äta

B. Mat som ingen tycker om

C. Mat som passerat ”bäst före datum”

D. Frukt och grönt i affären som är för gammal för att säljas

2. Hur stor del av all mat som köps slängs?

3. Varför bör man inte slänga en ananas från Costa Rica enligt Selina?

4. Vilka människor tänker mest på matsvinn och undviker därför att slänga mat?

- A. Barn och ungdomar
- B. Medelklassen
- C. Låginkomsttagare
- D. Den äldre generationen

5. Vad är sant om mat med datummärkning?

- A. Kött och fisk ska ätas efter att "sista användningsdatum" gått ut
- B. Mat som gått ut med "bäst före märkning" är mat som går att äta
- C. Du ska inte äta mat som gått ut märkt med "bäst före datum"
- D. Du ska inte bry dig om datummärkning på mat alls

6. Vad kan man enligt Selina göra för att undvika matsvinn? Två svar.

Övning

DEN NØGNE MAND

"GUD, HAN HAR ikke noget tøj på."

Vi sidder i Stoget.

Pigen over for mig har pillet

høretelefonerne ud, så hun kan koncentrere sig om synet.

Jeg taler i mobil. Jeg er på vej ud for at hente mit tøj hos Jæggerrens i Charlottenlund.

Nu lægger jeg på og vender mig om.

Manden går op og ned ad gangen. En hvid bagdel, kan jeg se lige nu, oven på lange behårede ben og en bleg, trekantet ryg. Så går han i gang med at tage tøj på igen. Først skjorten, så den islandske sweater, så strømperne, så bukserne, så skoene. Andre mennesker læser avis, som om intet var hændt. Det er Kejsersens nye klæder live.

Jeg overvejer at tale med ham, men jeg skal af nu, og det er måske også for meget, jeg orker heller ikke rigtig, nogen gange skal man også bare hente sit tøj fra rens. Så jeg stiger af, mens manden kører videre.

Jeg henter min kjole, og så er jeg på vej hjem igen.

Jeg kan ikke glemme den nøgne mand, og da jeg er ved at skifte tog, mærker jeg noget rykke i min rensede klud.

Hans øjne løber i vand, som en hundehvalp, det er den nøgne mand, men han har beholdt sit tøj på.

"Jeg har fået at vide, jeg skal snitte dig," forklarer han og berører igen kjolen med hånden.

"Af hvem?"

"Det er Gud. Han sidder inde i mit hoved og sigerdet til mig."

Den nøgne mand hakker i hovedbunden med fingeren.

"Det er fordi, jorden går under i 2015, og alle dem jeg snitter kommer i himlen."

"Men er det ikke lidt for tidligt? Du er da heller ikke så gammel?"

Han virrer med hovedet, nærmest overbærende.

"Jeg har levet i 2000 år!"

Han råber, så bliver hans stemme mere spagfærdig, da han remser de andre overlevende op: Jesus, Muhammed, Buddha ... De har også levet en del år.

"Jeg kan godt sige dig, det er hårdt arbejde at gå rundt og snitte."

"Det er et fuldtidsjob?"

"Ja, det er det faktisk."

Før det var han syv år i smerte.

"Hvordan?"

"Det er kronen, du ved, her." Han hakker igen i hovedbunden, han har båret tornekrone.

Så rører han ved sit bryst.

"Det er smerten, den slags skal have pisk."

Han slingrer let, måske er han fuld? Så tjatter han igen til min kjole og messer:

"Entotre

på den ene side entotre

på den anden

side. Og så én gang mere, så skal jeg nok holde op." Så begynder han alligevel forfra:

"Entotreentotre.."

Andre mennesker siger ingenting. Vi står der på perronen, mens togene kommer og kører igen, folk stiger af og på, og en enkelt mand løfter øjenbryn.

"Farvel igen og tusind tak," siger den nøgne mand alvorligt, snitter min kjole en sidste gang med det yderste af fingerspidserne og går hen mod et læskur med glasvindue.

Det er allerede slået i stykker, men så svinger han armen bagud og slår en knyttet hånd igennem det glas, der er tilbage.

Han står lidt sådan og ser nærmest hypnotiseret ind igennem hullet, ingen siger noget, ingen ringer efter politiet, heller ikke mig, og jeg ved ikke hvorfor. Mit tog kommer, og jeg stiger på. I mellemgangen står en ung fyr iført den der sorte oppustede North Facejakke.

Han ryger sig en cigaret, alle læser gratisaviser. Drengen ryger én mere. Stadig ingen, der siger noget. Pludselig ser mennesker så underlige ud, og jeg står af toget ved Østerport Station, ser bussen, kan lige nå den, hvis jeg løber, og en mand skriger: "Man må ikke løbe på fortovet."

Frågor: DEN NÖGNE MAND

Arbeta två och två

1. Vad tror ni följande ord från berättelsen betyder?

Översätt till svenska

Nøgen

Jægerrens

Tøj

Bagdel

Avis

Kjole

Skifte

Snitte

Måske

Fyr

Løbe

Samtala om språket

2. Välj ut tre ord eller fraser ur texten som exempel på det ni tycker är extra svårt med det danska språket.

3. Samtala om **varför** ni tror att de ord och fraser ni valt ut är svåra för er att förstå. Anteckna era svar nedan:

1. Samtala om texten

a. Beskriv kort handlingen

b. Beskriv vad ”den nøgne mand” gör i berättelsen

