



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# Ny språksyn - Ny undervisning?

Cecilia Salas och Maria Naddi

LAU690

Handledare: Aymé Pino

Examinator: professor Ken Benson

Rapportnummer: HT071273-01

## Abstract

**Titel:** Ny språksyn - Ny undervisning?

**Författare:** Cecilia Salas och Maria Naddi

**Typ av arbete:** Examensarbete

**Termin och år:** höstterminen 2007

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** adjunkt Aymé Pino

**Examinator:** professor Ken Benson. Institution: Romanska/spanska.

**Rapportnummer:** HT071273-01

**Nyckelord:** Moderna språk, kursplan, kommunikativ undervisning, Europarådet

## Sammanfattning

Som blivande lärare i spanska har vi intresserat oss för hur man i undervisningen kan få in mer talad spanska och ökad elevaktivitet. Trots att den kommunikativa förmågan betonas i de moderna språkens kursplaner så har vi av egna erfarenheter observerat och häpnats över hur lite spanska det faktiskt talas i de svenska språkklassrummen. I Europarådets programförklaring för främmande språk utgår man ifrån den funktionella kommunikativa språksynen och betonar att språk främst är ett medel för kommunikation och att det är språkets funktioner som står i fokus. Nya krav ställs således på läraren som själv måste undervisa mer på målspråket för att öka elevernas muntliga produktion. Problemet är helt enkelt att den gamla språksynen "sitter kvar i väggarna". Vi trodde att tillgången till det svenska språket var en av de faktorer som bromsar upp användandet av målspråket i undervisningen. Vi ville ur något perspektiv se hur den här problematiken såg ut och vad man kunde göra för att komma åt den.

En stor del av att lära sig ett främmande språk består av ordinlärning. I aktuell forskning framgår dock att detta sker bäst när eleverna får sätta orden i en kontext. Traditionellt sett har ordinlärning främst skett genom direkt glosöversättning. I svensk språkundervisning av främmande språk är detta sätt ännu förhärskande. För att se hur undervisningen kan fungera i en miljö där man inte har tillgång till svenskan så valde vi att observera undervisningen på en språkskola i Spanien. I observationerna fokuserade vi på lärarens metoder då den lär ut nya ord med enbart målspråket som medel. Genom deltagande observation och intervjuer med lärare ville vi lyfta fram hur en undervisning på målspråket kan se ut och analysera den i relation till vår problemformulering.

## Resultat

Vår slutsats handlar om att användandet av svenskan i språkklassrummen i mycket högre grad än tidigare måste ifrågasättas och att undervisning på målspråket inte bara fungerar utan dessutom underlättar inläringen. Att lära ut nya ord i ett för eleven meningsfullt sammanhang där förmågan att *använda* språket står i fokus anser vi vara en bra metod för att uppnå styrdokumentens mål.

## Förord

Arbetet med denna uppsats har till största del utförts tillsammans av oss båda. Våra intervjuer utförde vi i par medan observationerna delvis skedde individuellt. Skrivprocessen har gått smidigt då vi efter diskussioner och kontinuerligt reflekterande delvis har skrivit på varsitt håll och delvis tillsammans. Arbetsfördelningen har varit jämn och vi har ständigt kompletterat, diskuterat och kommenterat varandras texter. Samarbetet har fungerat bra och vi anser oss ha utvecklats och tror oss få stor nytta av vår studie i våra framtida roller som gymnasielärare.

Vi vill rikta ett stort tack till alla de lärare och elever som under vår studie ställt upp på ett beundransvärt sätt. Ett varmt tack riktas också till vår handledare Aymé Pino.

Maria Naddi  
&  
Cecilia Salas

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>s. 6</b>
<b>2. Syfte och problemformulering</b>	<b>s. 7</b>
<b>3. Forskningsbakgrund</b>	
3.1 Styrdokumentet och dagens språksyn	
3.1.1 Europarådet och synen språket	s. 7
3.1.2 Den funktionella kommunikativa språksynen	s. 9
3.2 Tidigare forskning	
3.2.1 Ordinlärning	s. 11
3.3 Teoretisk anknytning	
3.3.1 Hermeneutik och förförståelse	s. 14
3.3.2 Dewey	s. 15
3.3.3 Målspråk i det enspråkiga klassrummet	s. 16
<b>4. Metod</b>	
4.1.1 Inledning	s. 17
4.1.2 Urval	s. 17
4.1.3 Observationer	s. 18
4.1.4 Intervjuer	s. 19
4.1.5 Utvärdering och etiska överväganden	s. 20
4.1.6 Reliabilitet och validitet	s. 21
<b>5. Resultat</b>	
7.1 Resultat av observationerna	s. 22
7.2 Resultat av intervjuerna	s. 26
<b>6. Diskussion</b>	
6.1 Analys av resultat	s. 28
6.2 Analys av ordinlärning	s. 30
6.3 I ett svenskt sammanhang	s. 31
6.4 Sammanfattning	s. 32
<b>7. Litteraturförteckning</b>	<b>s. 33</b>
<b>8. Bilagor</b>	

- 8.1 Bilaga 1. Europeiska nivåer - skala för självbedömning (CEF) s. 34**  
**8.2 Bilaga 2. Sammanställning av observationsdagböcker s. 35**

**Övrigt:** CD-rom med samtliga intervjuer kan erhållas på begäran.

# 1. Inledning

Vi skriver denna uppsats inom ramen för vår lärarexamen i spanska och religionskunskap för gymnasieskolan.<sup>1</sup> Under utbildningen har vi bekantat oss med de styrdokument som reglerar vårt blivande yrke och vi blev särskilt intresserade av det som uttrycktes i relation till språkundervisningen. Vi har båda studerat spanska på gymnasiet under 90-talet och senare på universitetet på 2000-talet. När vi under vår lärarutbildning läste språkdidaktik kom vi för första gången i kontakt med den kommunikativa och funktionella språksynen som Europarådet förespråkar och som genomsyrar de svenska styrdokumenterna för Moderna språk (Kursplaner 2000). Det lyfts fram att språk skall ses som en del av en alltmer internationaliserad tillvaro där språkkunskaper kan bidra till interkulturell förståelse och ökad kompetens på den europeiska arbetsmarknaden. Då språkets yttersta syfte är till för att människor skall interagera med varandra står den kommunikativa förmågan i centrum och den bör också tränas i undervisningen.

Vi blev snabbt överens om att ingen av oss hade vare sig på gymnasiet eller på universitetet blivit undervisade på ett sätt som främst tog hänsyn till den kommunikativa förmågan, snarare tvärtom. Vi minns från gymnasiet otaliga gloslistor och grammatiska regler men sällan tillfällen där vi fick träna de kommunikativa färdigheterna. Även universitetsstudierna i spanska lade, vid sidan om litteraturen, stor vikt vid skriftlig direktöversättning. Vi minns att vi klarade av att läsa spansk litteratur och förstå många tunga litterära uttryck och termer innan det att vi hade utvecklat vår förmåga att avslappnat tala spanska i vardagen. Detta eftersom vårt vokabulär inte hade någon relation till autentiska situationer. Förmågan att tala och förstå språket i ett socialt sammanhang har vi båda istället utvecklat i spansktalande länder, oberoende av vår utbildning. För även om det vi har fått med oss från språkstudierna i Sverige självklart bistått oss till att bli spansktalande, så tror vi att den senare förmågan, den att kunna interagera med andra människor, har ett mycket högre egenvärde för den språkstudierande än vad förmågan att kunna översätta och förstå text har.

Vi förstod att den nu gällande språksynen utmanar den undervisning som faktiskt sker i den svenska skolan. För att nå de nya målen måste vi därför som blivande lärare i Moderna språk ta reda på hur vi istället kan bedriva den. Den ena av oss har under 2004 studerat på en språkskola i Spanien som i sin metodologi helt och hållet utgår från den funktionella och kommunikativa språksynen som Europarådet förespråkar, och därför tyckte vi att det var ett bra ställe att göra vår studie på.

En stor skillnad som vi på förhand kunde urskilja var hur man lär ut nya ord. Vi måste för att kunna interagera på ett annat språk bygga upp ett ordförråd som vi kan använda oss av. I Sverige där vi har enspråkiga klassrum gör vi det med främst gloslistan som medel. Orden står i par jämte sin direktöversättning och pluggas in av eleverna. I ett flerspråkigt klassrum som på en språkskola i Spanien kan man inte använda sig av den traditionella gloslistan och måste därför använda andra metoder. Forskning visar att vi för att verkligen förstå ett ords

---

<sup>1</sup> Korta lärarprogrammet, Göteborgs Universitet, HT-06 tom VT-08

användningsområde och för att i längden komma ihåg det, måste få det satt i ett större sammanhang som kopplas till vårt liv. Därför valde vi att genom deltagande observation studera undervisningen i Spanien med fokus på just detta. Genom att också intervjua lärarna ville vi vidare se hur medvetna de själva var om den metod de undervisade med och vilka ev. för- respektive nackdelar de upplevde.

## 2. Syfte och frågeställning

### 2.1 Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka hur man i spansk språkundervisning arbetar med att öka elevernas ordförråd i ett sammanhang där man enbart har tillgång till målspråket.

### 2.3 Problemformulering

I enlighet med de svenska styrdokumenterna vill vi se på hur man kan öka målspråksanvändandet i de svenska språkklassrummen genom att undersöka hur en undervisning av främmande språk ser ut som endast har målspråket som medel.

### 2.3 Frågeställning

1. Vilka metoder används för att lära ut nya ord på spanska med enbart målspråket som medel?
2. Hur skulle dessa metoder kunna användas i den svenska spanskundervisningen?

## 3. Forskningsbakgrund

### 3.1 Styrdokumentet och dagens språksyn

#### 3.1.1 Europarådet och synen språket

Vi kan i EU se en strävan mot en allt större enhetlighet inom språkundervisningen för att man i framtiden lättare skall kunna jämföra olika betygssystem för att få fram likvärdig kompetens då det gäller studier och arbete. Skolverket accentuerar i kursplanen för Moderna språk att syftet med språkkunskaper hänger samman med en allt mer internationaliserad tillvaro och uttrycker sig som följer:

Utbildningen i moderna språk syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Att kunna använda flera språk är betydelsefullt för internationella kontakter, för en alltmer internationaliserad arbetsmarknad och för att kunna ta del av den snabba utvecklingen som sker genom informations- och kommunikationsteknik samt för framtida studier. Språkkunskaper behövs vid studier, vid resor i andra länder och för sociala eller yrkesmässiga kontakter av olika slag.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) Kursplan för moderna språk

Språket är i vår globaliserade tid inte bara en kulturell tidsmarkör utan även en maktfaktor. Vi lever i en alltmer internationaliserad tillvaro där språkkunskaper kan inkludera eller utesluta individen från det sociala sammanhang den befinner sig i. Ingmar Sörman skriver i *Språk nationer och andra farligheter* att språkets grundläggande funktion, utöver den att vara ett kommunikationsmedel, handlar om ett socialt identitetsskapande som vi ofta använder ” [...]för att övertyga våra medmänniskor om att de skall göra något, som vi vill, och för att de skall ge oss rätt.”<sup>3</sup> Ökade språkkunskaper är också ökade möjligheter för individen.

Roger Säljö är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet och författare till boken *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Han betonar att språket utvecklas från födseln genom samspelet med andra människor och att det är ett kommunikationsmedel som gör det möjligt för oss att byta erfarenheter med varandra. Det är också genom språket som världen framstår som meningsfull. Han skiljer på språk och kommunikation där det första står för ett system som existerar bortom den mänskliga interaktionen, medan kommunikationen står för mänsklig verksamhet och aktivitet, något som människor *gör* med hjälp av språket.<sup>4</sup> Han framhäver att om man ser språket som ett system vid sidan om kommunikationen är detta ”ett alltför begränsat, rentav vilseledande, perspektiv på hur språk fungerar i social interaktion”.<sup>5</sup> Även detta sociokulturella perspektiv ser de ökade möjligheterna för den som använder språket då det ger människan ”ett så kraftfullt redskap i sitt samspel med omvärlden”.<sup>6</sup>

Europarådet, som bildades 1949, har en sektor som i flera decennier har arbetat kring språkundervisning och språkinläring där idag ett femtiotal länder deltar i samarbetet. Där vill man främja en ökad undervisning av främmande språk med syfte att förbättra internationell förståelse och samarbete.<sup>7</sup>

Redan på 1970-talet lyfte man fram att språkundervisningen skulle ta fasta på vad eleven behövde för att kunna använda sig av språket i vardagliga situationer. Denna språksyn var både funktionell och kommunikativ. I början av 1990-talet tog man fram *A common European framework* (CEF), ett gemensamt ”ramverk” som skulle fungera vägledande för all språkundervisning av moderna språk inom Europa. Det omfattande verket är deskriptivt och målet var att ”specify as full a range of language knowledge, skills and use as possible.”<sup>8</sup> Det skalsystem på sex nivåer som arbetats fram i CEF går från A1 (breakthrough) till C2 (mastery) och är tänkt att kunna fungera som underlag för självbedömning. I nivåindelningen bedöms olika språkliga förmågor som i slutänden ska erbjuda en helhetssyn på elevens språkfärdigheter och på så sätt en holistisk bedömning (Bilaga 1).<sup>9</sup>

---

<sup>3</sup> Sörman 1997:13

<sup>4</sup> Säljö 2000:88

<sup>5</sup> Ibid: 88

<sup>6</sup> Ibid: 83

<sup>7</sup> Bror Andered 2001 i *Språkboken* 2001:26

<sup>8</sup> Framework 1996:4.i *Språkboken* 2001:18

<sup>9</sup> Bror Andered 2001 I *Språkboken* 2001:30



Detta projekt kom starkt att påverka det svenska arbetet och utformandet av de nu gällande läroplanerna för moderna språk där författarna har varit väl insatta i Europarådets arbete.<sup>10</sup> Kursplaner 2000 är kortfattade i förhållande till CEF omfattande material men likheterna är många. CEF:s sexskaliga skala motsvaras av sju steg i de svenska styrdokumenterna och även om CEF:s skala endast mäter elevens färdigheter och inte berör realia eller litteratur som Kursplaner 2000 gör så är inflytandet uppenbart.<sup>11</sup> Den kommunikativa och funktionella språksynen framkommer tydligt, vilket vi här nedan kommer att se.

Synen på språket och inläring av språk har stegvis ändrat sig under de senaste århundradena. Det fanns en tid då man såg på språket som en isolerad företeelse till skillnad från dagens mer holistiska synsätt. ”Under många århundraden har språkundervisningen dominerats av grammatik- översättningsmetoden. Den kan härledas så långt tillbaka som till grekerna.”<sup>12</sup>

Språkkunskaper har också under lång tid varit något som endast tillkommit ett fåtal, men under modernitetens framväxt ökar tron på människans egen förmåga att själv definiera och utforma livet. Man kan i västvärlden se att man börjar värna om den mänskliga autonomin och jämlikheten. Detta sker så även i Sverige och man kan följa dessa tankars framväxt i det svenska skolsystemet.

I Sverige kom det i mitten av 1900-talet att ske en differentiering mellan de elever som läste språk och de som inte gjorde det. 1946 års skolkommision föreslog att de elever som i årskurs 9 hade läst engelska och tyska sedan skulle läsa vidare på teoretiska linjer. Samma kommission som tog fram förslaget menade att det var endast de mest begåvade som skulle läsa språk då grammatikstudier ställde särskilt höga krav på elevens intellektuella förmåga.<sup>13</sup>

### **3.1.2 Den funktionella kommunikativa språksynen**

Nuförtiden är språkkunskaper något som skall kunna erbjudas till alla och synen på eleven har således även den förändrats och blivit mer holistisk. Detta pekar på en förändring från tidigare synsätt där lärarens kompetens och aktivitet tillsammans med elevens medfödda begåvning ansågs vara det främsta medlet till elevens kunskapsinläring. *Alla* kan lära sig ett språk, men alla kan inte lära sig på samma sätt och därför skall olika förmågor tillgodoseas i språkundervisningen. Europarådet talar om olika *kompetenser* där två av dessa är den kommunikativa och den sociokulturella. Begreppet kommunikativ kompetens (*communicative competence*) myntades av språksociologen Dell Hymes som 1968 definierade detta som: ”*what a speaker needs to know to be able to communicate effectively in culturally significant settings.*”<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> Bror Andered 2001 I Språkboken 2001: 31

<sup>11</sup> Ibid:33

<sup>12</sup> Ericson 1989: 66

<sup>13</sup> Tornberg 2005: 33

<sup>14</sup> Per Malmberg 2001 i Språkboken 2001:19

Dessa tankar går igen i de svenska styrdokumenterna och Ulrika Tornberg skriver: ”Att den kommunikativa språkfärdigheten står i centrum är en självklarhet i samtliga moderna språk[...]”<sup>15</sup> och under *Mål att sträva mot* i kursplanen för ämnet inleder man med:

”Skolan skall i sin undervisning i moderna språk sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att kommunicera och interagera på språket i skiftande sammanhang kring varierande frågor och i olika situationer[...]”<sup>16</sup>

Detta innebär att tyngdpunkten har flyttats från läraraktivitet till elevaktivitet, något som utmanar dagens språkundervisning. Det har inom klassrumsforskning kring främmande språk framkommit att det är läraren som ofta talar mest under en språklektion, vilket i hög grad står i vägen för en ökad elevaktivitet.<sup>17</sup> Om målet med undervisningen är att eleven skall kunna använda språket i en social kontext, t.ex. för att kunna be om något, behöver den kanske lära sig både nya ord och en ny grammatisk funktion, men dessa har inget värde *per se* utan bör alltid underordna sig det pragmatiska syftet; den mänskliga handlingen. Som Per Malmberg uttrycker det: ”Utgångspunkten är som sagt inte längre grammatiken utan vad eleven skall kunna göra med språket.”<sup>18</sup>

Även i Europarådets programförklaring framkommer tydligt att den nya språksynen är aktivistisk genom följande punkter:<sup>19</sup>

- språk är ett medel för kommunikation
- språk är handling
- språk har ett innehåll, språkets funktioner står i fokus
- kommunikation lär man sig bäst genom att kommunicera

Om den funktionella kommunikativa språksynen kan man sammanfattande säga att innehållet är det primära och grammatiken det sekundära. Språket är något levande och satt i ständig förändring och dess yttersta syfte är kommunikation. Detta i kontrast mot den tidigare nämnda formalistiska språksynen där grammatik och översättning värderades högt (spår från den gamla latinundervisningen) medan t.ex. den muntliga förmågan värderades lågt. Denna tradition lever delvis fortfarande kvar i våra svenska skolor men generellt sett så har synen på kunskap och språkinläring förändrats under de senaste årtiondena. Trots att den kommunikativa språksynen råder och dessutom återfinns i många styrdokument är det inte alltid den återspeglas i realiteten i skolorna. En anledning till detta kan vara det Ulrika Tornberg pekar på, nämligen det faktum att det än idag finns många språklärare som undervisades genom den ”gamla” metoden: ”inte minst vid universiteten där översättningsprovet fortfarande utgör språkfärdighetens nålsöga som alla måste komma igenom.”<sup>20</sup>

---

<sup>15</sup> Tornberg 2005: 22

<sup>16</sup> [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) Kursplan för moderna språk

<sup>17</sup> Tornberg 2005: 45

<sup>18</sup> Per Malmberg 2001 i Språkboken 2001:17

<sup>19</sup> Tornberg 2005: 40

<sup>20</sup> Ibid: 28

Sammanfattningsvis kan man konstatera att språksynen och till viss del även undervisningen har förändrats från att ha fokus på det skrivna ordet i form av grammatik och översättning till att ha fokus på det sagda ordet, kommunikationen.

## 3.2 Tidigare forskning

### 3.2.1 Ordinlärning

I detta avsnitt redogörs det för hur den senaste forskningen kring ordinlärning ser ut och vilka metoder och teorier den innefattar. Då STRIMS- projektet har haft en stor betydelse de senaste 20 åren för just forskning kring språkinlärning så inleds detta avsnitt med en beskrivning av det nämnda projektet.

Innan 80-talet hade språkpedagogisk forskning haft fokus på hur man bäst *lär ut* men under detta årtionde började främst Kanada och USA med det man kom att kalla inlärningsforskning.<sup>21</sup> Vid lärarutbildningen vid Uppsala universitet skulle man 1984 förnya utbildningen för blivande språklärare och man blev inspirerad av de nya forskarrönen såväl som av Europarådets språkprojekt. Man bestämde sig för att påbörja en forskning kring inlärning och man ville veta vad som sker i elevernas huvuden. Efter utformandet av den nya språklärarytbildningen påbörjades STRIM- projektet som står för ”strategier vid inlärning av moderna språk”. Projektet skulle pågå i tre år och lektorer anställdes från olika universitet för att fungera som undersökningsledare.<sup>22</sup>

I projektet lät man elever resonera fritt, högt, individuellt eller i grupp om hur de tänkte kring en uppgift de skulle lösa, allt detta skedde medan de spelades in. I andra fall fick de resonera kring sin egen inlärning efter att de utfört sin skriv-, läs-, tal- eller hörövning.<sup>23</sup> Resultaten av STRIMS- projektet finner man i boken *I huvudet på en elev* men forskningen ligger även till grund för och har på senare år använts flitigt av andra inom samma forskningsområde.

Som tidigare har nämnts så har språkundervisningen förändrats mycket de senaste hundra åren. Från en ”grammatik- och översättningsmetod”<sup>24</sup> till den mer holistiska synen på språket där kommunikation står i fokus.<sup>25</sup> ”Direktmetoden är rena motsatsen till grammatik- och översättningsmetoden.”<sup>26</sup> Ericsson benämner den metod vi nu skulle kunna kalla för den kommunikativa som *Direktmetoden*. Han menar att denna bygger på att man lär sig ett nytt språk genom att lyssna och genom att tala det och detta ska enbart ske på målspråket och att översätta till modersmålet är enligt honom poänglöst.<sup>27</sup> ”För en allsidig kommunikativ förmåga är ord och fraser de byggstenar eleven behöver för att kommunicera muntligt och skriftligt”<sup>28</sup> Orden har alltså en central plats i språkundervisningen men det finns skillnader i

---

<sup>21</sup> I huvudet på en elev 2000:6

<sup>22</sup> Ibid: 7

<sup>23</sup> Ibid:9

<sup>24</sup>Tornberg 2005:27

<sup>25</sup> Ibid:42

<sup>26</sup> Eie Ericsson 1989:155

<sup>27</sup> Ibid:155

<sup>28</sup> Ulla Håkansson 2001 i Språkboken 2001:60

hur man arbetar med och behandlar dessa ord. Med den tidigare metoden skedde ordinlärningen genom översättning och gloslistor, vilket i viss mån fortfarande sker idag till skillnad från den kommunikativa traditionen där ordinlärningen helst ska ske i en kontext och där ord inte ska läras in som isolerade företeelser. Skiljelinjen mellan dessa två traditioner rör sig alltså om huruvida det är bäst att lära sig enstaka ord separerade ifrån varandra eller om det bästa är att lära sig ord i ett sammanhang. ”Många av de ord eleverna förstått ska de dock också lära in”<sup>29</sup> Att inte bara förstå ett ord utan också få det att stanna kvar i ens minne är en komplicerad process, vi ska nu se vad forskningen säger om minnet och dess betydelse för att lära sig nya ord.

Ulrika Tornberg beskriver hur elever som lär sig ord genom ”listmodellen” d.v.s. genom gloslistor ofta kan sin läxa bra när de kommer till skolan och när de förhörs på orden i den ordning som de stod i boken. Men eftersom orden inte satts i något sammanhang är det sannolikt att eleven inte vet vad ordet betyder om det sätts i en annan kontext eller om de förhörs i en annan följd än den som stod i boken.<sup>30</sup> Att ett ord står i en kontext behöver inte betyda att det måste stå i en sammanhängande text utan ordet kan utgöra en del av en gatuskylt eller en tidningsrubrik.<sup>31</sup>

”För att vi skall kunna minnas någonting på lång sikt måste informationen eller det vi vill minnas medvetet *kodas in* i långtidsminnet”<sup>32</sup> Detta innebär att för att exempelvis minnas ett nummer så behöver man relatera det till någonting. Om jag vill minnas min portkod med siffrorna 8222 kan jag tänka på att jag är född år 1982 och att min syster är 22 år. Forskningen visar nämligen att det är själva innebörden som man framförallt minns och inte själva ordet eller siffran. När man sedan gjort denna procedur ett antal gånger så behöver man inte längre gå tillbaka till koden (den personliga innebörden) utan nu finns ordet eller siffran i det semantiska minnet, faktaminnet.<sup>33</sup> Om man inte kodar ordet eller siffran på detta vis utan istället rabblar det om och om igen så håller man endast igång det i korttidsminnet och man kan således inte plocka fram det om man behöver det vid ett senare tillfälle.<sup>34</sup> Utifrån vad forskningen säger om minnet kan man konstatera att om man som elev vill öka sitt ordförråd på lång sikt så är gloslistan ingen bra idé. Bättre är det om man då får lära sig orden i ett textsammanhang som någon annan eller som man själv producerar eller att man åtminstone skapar egna ”meningsfulla” meningar med orden.

Trots att forskningen pekar på att det finns effektivare sätt att lära sig ord på än med ”listmetoden” så visar det sig att de flesta elever uppger att de främst lär sig ord genom denna metod.<sup>35</sup> Det är dessutom många som föredrar den framför andra metoder. ”Många elever ända upp i årskurs 3 säger att de vill ha glosförhör i spanska, därför att de är vana vid det från

---

<sup>29</sup> Ulla Håkansson 2001 i Språkboken 2001:63

<sup>30</sup> Tornberg 2005:91

<sup>31</sup> Ulla Håkansson i Språkboken 2001:60

<sup>32</sup> Tornberg 2005:92

<sup>33</sup> Ibid:92-93

<sup>34</sup> Ibid:93

<sup>35</sup> I huvudet på en elev 2000:78

andra språk”<sup>36</sup> Detta kan bero på att många elever fortfarande har eller har haft lärare som använder sig av metoden och således är de vana vid och bekväma med den.

I boken *I huvudet på en elev* får man genom STRIMS- projektet ta del av hur elever tänker kring sin egen ordinlärning och resultat av experiment som genomförts inom detta projekt. I ett experiment i engelska där läraren ger eleverna 20 ord i glosläxa och sedan förhör dem vid tre olika tillfällen visar det sig att vid det första testtillfället uppnår eleverna mycket goda resultat medan de vid det andra tillfället har ett bortfall med en tredjedel. Vid det tredje tillfället förbättras resultatet igen vilket man tror beror på att de då har repeterat orden ännu en gång vid det andra testtillfället.<sup>37</sup> Detta bekräftar det som ovan nämnts om kort- och långtidsminne d.v.s. att ordinlärning i form av separata glosor glöms bort med tiden. Inom samma projekt arbetade Ulla Håkansson med spanskelever som vid ett experiment klart visade prov på att motivation och ett medvetet aktivt val av ord lättare placerar sig i långtidsminnet. Detta efter att eleverna själva fått välja ut de ord de tyckte var viktiga att kunna ifrån en text.<sup>38</sup>

Det är istället viktigt att variera sig och inte alltid ha en textbokstext med tillhörande glosor som enda medel för ordinlärning. Man kan ”leka med orden” och låta eleverna beskriva en person ur texten, beskriva utifrån bilder eller göra en sammanfattning av en text,<sup>39</sup> allt detta för att öka elevens ordförråd. En strategi för att lära sig och förstå nya ord när man närmar sig en ny text är att använda sig av sina tidigare kunskaper om bl.a. världen.<sup>40</sup> Detta kan innebära att man utifrån det sammanhang man förstår att texten handlar om också kan dra slutsatser om vad nya ord kan betyda. Man kan också ha nytta av de kunskaper man har i andra språk då många ord liknar varandra på exempelvis engelska och spanska vilket också innebär att man ofta kan ”gissa” sig fram till vad nya ord betyder.

Som det har nämnts ovan så står kommunikationen i centrum för den nya språksynen och även kommunikationen kan verka som medel för att öka ordinlärningen. ”De utvecklade inte bara de socioaffektiva strategierna utan utvecklade också sitt ordförråd”<sup>41</sup> Detta kommenteras angående några elevers interaktion med varandra inom STRIMS- projektet. Många elever uttrycker att de lär sig bra när det är lustfyllt och roligt. Som exempel ges när de får arbeta med bilder, lekar, korsord och *mindmapping*. Det finns alltså många fler vägar att gå än bara genom den traditionella texten med tillhörande gloslista.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att den traditionella ordinlärningen med gloslistor fortfarande är mest förekommande och kanske också lite förvånande mest populär bland eleverna. Visst lär sig eleverna många nya ord med denna metod men de fastnar inte i långtidsminnet utan raderas sakteliga ut eftersom de inte satts in i något sammanhang. Det diskuteras i *I huvudet på en elev* huruvida man kanske borde omforma ordlistorna till att

---

<sup>36</sup> *I huvudet på en elev* 2000:89

<sup>37</sup> *Ibid*:85

<sup>38</sup> *Ibid*:89

<sup>39</sup> Ulla Håkansson 2001 i *Språkboken* 2001:65

<sup>40</sup> *Ibid*:61

<sup>41</sup> *Språkboken* 2001:66

innehålla en tredje spalt där även en definition av ordet på målspråket finns med, eller det lite djärvare förslaget att helt slopa styckeordlistan från alla texter och istället förse boken med ett minilexikon längst bak.<sup>42</sup> Denna diskussion återkommer och anknyter vi till i vår analys.

### 3.3 Teoretisk anknytning

#### 3.3.1 Hermeneutik och förförståelse

Hermeneutiken betyder läran om texttolkning och har sitt ursprung i tolkningen av bibeltexter. Wilhelm Dilthey (1833-1911) kom att ge hermeneutiken en vidare innebörd då den enligt honom kan appliceras på alla typer av mänskliga uttryck.<sup>43</sup> Detta innebär att det är mycket mer än texter som kan stå som föremål för tolkning och förståelse vilket det sedermera också har kommit att bli då humanvetenskapen idag brukar hermeneutiken som medel för att tolka en rad olika fenomen.

”I humanvetenskaperna förstår vi delarna i ljuset av helheten.”<sup>44</sup> Detta förklarar det begrepp som myntades av Dilthey och som kallas ”den hermeneutiska cirkeln”. Innebörden av denna cirkel är att för att kunna förstå en helhet så måste du först förstå delarna som denna helhet består av. Men för att kunna förstå delarna så måste du förstå helheten och på detta vis går det runt i en cirkel. Det finns alltså ett samband mellan det vi tolkar och den förförståelse vi har men också ett samband till den kontext vi befinner oss i när vi ska tolka fenomenet. En elev i ett klassrum är således beroende av sin förförståelse när han närmar sig en ny text eller ett enskilt nytt ord och han är dessutom beroende av att han just befinner sig i ett klassrum. Hur eleven kommer att tolka det nya ordet som här kan ses som en *del* är exempelvis beroende av vad han har för kännedom om temat i texten där ordet förekommer genom tidigare erfarenheter.

”Tolkning av meningsfulla fenomen är något som vi gör hela tiden som sociala aktörer. Det är något som vi måste göra för att kunna interagera med andra sociala aktörer”.<sup>45</sup> Det betyder alltså att vi måste tolka vår livsvärld för att kunna fungera i den och det är igenom våra tolkningar som vi är och blir sociala aktörer. Alla sociala aktörer tolkar sin omvärld utifrån olika förutsättningar då alla bär på olika förförståelse. Detta kan innebära att två olika sociala aktörer kan uppleva ett och samma fenomen på två olika sätt eftersom de bär med sig olika tidigare erfarenheter och kunskaper.

”De förutsättningar vi har bestämmer vad som är förståeligt och vad som är oförståeligt”<sup>46</sup> I ett skolsammanhang kan detta innebära att olika elever har olika lätt eller svårt för att förstå vissa saker eftersom de bär på olika förutsättningar och olika förförståelse Gilje & Grimen<sup>47</sup> talar om att en aktörs förförståelse kan bestå av flera komponenter såsom, språk och begrepp, trosuppfattningar och individuella personliga erfarenheter. Men en aktörs förförståelse är

---

<sup>42</sup> I huvudet på en elev 2000:99

<sup>43</sup> Nordin 2003: 452

<sup>44</sup> Ibid: 452

<sup>45</sup> Gilje&Grimen 2004: 175

<sup>46</sup> Ibid:183

<sup>47</sup> Ibid:184

också reviderbar, den kan alltså ändras genom att man möter nya människor i nya världar och att man erfar nya erfarenheter.<sup>48</sup>

”En annan viktig insikt inom hermeneutiken är att meningsfulla fenomen bara är förståeliga i det sammanhang eller den kontext som de förekommer i”<sup>49</sup> Utan ett riktigt sammanhang så når man ingen *riktig* mening. Denna tanke är något som går att applicera på dagens språksyn och synen på ordinlärning vilket är något som vi återkommer till i vår analys.

### 3.3.2 Dewey

1859 föds den pragmatiska filosofen och progressiva pedagogen John Dewey. Påverkad av Darwins utvecklingslära ser Dewey människans anpassning till och samspel med naturen som del av hennes utveckling. Han menade att industrialism och övrig samhällsförändring ställde nya krav på sina medborgare och att skolan måste anpassas till detta.<sup>50</sup> Han förespråkade en människosyn som såg människan som en social varelse med egna intressen och behov. Han ville således bryta med sin tids mekaniska inlärning och fostran. I Deweys *Demokrati och Utbildning* från 1916 utvecklar han sina tankar kring en samhällsbaserad och kommunikativ undervisning. Han menar att socialt liv och kommunikation är detsamma och att bildandet sker genom att just kommunicera.<sup>51</sup> Han skriver: ”Denna utbildning består främst av överföring genom kommunikation. Kommunikation är en process där erfarenhet delas tills den blir gemensam egendom.”<sup>52</sup>

Han går vidare med att varna för det glapp som uppstår mellan den erfarenhet som livet utanför skolan ger och den som man får inom denna. Han menar att skolan bättre måste förbereda eleverna för det samhälle de sedan skall verka i. Eleverna kan genom social aktivitet och interagerande lära sig att fungera i samhället på ett mer beständigt och utvecklande sätt. Han vänder sig mot sin samtids motoriska undervisande som han menar isolerar individen, och även om detta på ett säkert sätt skänker formell kunskap så ”[...]kan vi inte få honom att förstå den mening som saker och ting har i det liv han en är en del av.”<sup>53</sup> Om den inhämtade kunskapen skall vara värd något måste eleverna få lära sig att också använda den. Den mekaniska rutinen hindrar också eleven från att växa, som Dewey menar är det karaktäristiska för livet självt, och utbildning, som är detsamma som att växa, ”har inget mål bortom sig självt”.<sup>54</sup> Undervisningen måste för att vinna meningsfullhet vara ett mål i sig självt och alltid ske i ett förankrat nu.

Det är genom en jämförande idéhistorisk metod som Dewey utgår från Hegel och Fröbel då han talar om ett transcendentalt och avlägset mål. Dewey utvecklar dessa tankar och resonerar att det för undervisningen ofta finns påtvingade mål som kommer utifrån och som syftar till en avlägsen framtid. Arbetet fungerar då föga stimulerande för elevens växande (utbildande) och

---

<sup>48</sup> Gilje&Grimen 2004:188

<sup>49</sup> Ibid:188

<sup>50</sup> Gunnar Sundgren i Boken om Pedagogerna 2005:81

<sup>51</sup> Dewey 1916/1997: 39

<sup>52</sup> Ibid :44

<sup>53</sup> Ibid: 76

<sup>54</sup> Ibid: 91

får därför negativa effekter.<sup>55</sup> ”De är resultat av det faktum att denna strävan avleder både läraren och eleverna från den enda punkt som det är fruktbart att vända sig till, nämligen att utnyttja det omedelbara nuets behov och möjligheter.”<sup>56</sup>

Människan är en social varelse som växer genom kommunikation och samspel med sin omvärld. För att utbildningen ska vinna meningsfullhet bör den förankras i elevens vardag och sammanhang. Vi ska senare i vår analys se på hur dessa tankar återfinns i den nya språksynen.

### 3.3.3 Målspråk i det enspråkiga klassrummet

Marc Hancock har i över 20 år undervisat i engelska som andraspråk och han har även författat ett flertal läroböcker. I artikeln *Behind Classroom Code Switching: Layering and Language Choice in L2 Learner Interaction* presenterar han resultatet av en studie han gjort över målspråkanvändandet (engelska) i ett enspråkigt klassrum (spanska).<sup>57</sup>

Om språkundervisningen skall kunna erbjuda moment där eleverna får öva sin muntliga förmåga är grupparbete ofta den enda lösningen. Detta då de flesta klasser är alltför stora för att läraren själv skall klara av att interagera med var och en av eleverna. Hancock har i sin studie tittat på hur språkutbytet ser ut i ett enspråkigt klassrum. Han har tittat på när och i vilken utsträckning eleverna använder förstaspråket (L1) respektive målspråket (L2) och vilken kvalitet det blir på det talade målspråket. Frågan han ställer sig är hur man utifrån detta kan öka både kvantiteten och kvaliteten på elevernas användande av målspråket.

Hancock kommer fram till att eleverna under en muntlig övning pendlar mellan flera olika roller vilket påverkar språkvalet. En övning kan t.ex. vara att de parvis skall spela upp ett rollspel av ett restaurangbesök där en är kypare och en är gäst. Övningen sker utan lärarens närvaro och till sin hjälp har eleverna en restaurangmeny. De roller de intar är ibland som sig själva och ibland som fiktiv gestalt (*här* gäst eller kypare). Det framkommer tydligt att L1 används då de är sig själva, dvs. under förberedelserna för uppgiften, och L2 under själva genomförandet av övningen. Ibland används L2 även då eleven under pågående övning går utanför sin gestalt, t.ex. för att fråga kamraten vad något heter, men Hancock liknar i dessa fall L2-språkbruket vid en artefakt dvs. att språket i detta fall används som en färdig modell och inte som ett verkligt L2-bruk. Han visar också hur eleverna ibland använder sig av fraser på L2-språket utan att riktigt förstå dessa. Detta användande har olika dimensioner där eleven är mer eller mindre fullständig i sin språkkonstruktion. I det ena fallet citerar eleven en färdig fras, konstruktion, som han visserligen förstår men som han inte själv har producerat från början. Han är i det fallet aktiv i gestaltandet men inte i själva konstruktionen av meningen. I det andra fallet upprepar eleven en fras utan att över huvudtaget förstå den och är då inte aktiv i varken konstruktionen eller gestaltandet. Den kompletta talövningen uppstår då eleven både konstruerar och gestaltar/talar (sänder sitt budskap). L2 bör inte talas för talandets skull utan bör alltid vara förankrat i ett för eleven förståligt sammanhang. Hancock ser att L2-

---

<sup>55</sup> Dewey 1916/1997:141-152

<sup>56</sup> Ibid: 107

<sup>57</sup> Hancock 1997:217-234



användandet var högre i den ena övningen, restaurangbesöket, och drar slutsatsen att detta kan bero på att övningen inte var särskilt styrd och att det var ett välkänt scenario för eleverna. Han tror att man genom att öka elevernas medvetande om sitt språkval, L1 eller L2, kan öka både kvaliteten och användandet av L2 i klassrummet. Vi ska längre fram se hur dessa tankar kan hjälpa oss i vår analys.

## 4. Metod

### 4.1 Inledning

I följande avsnitt redogörs det för de metodologiska överväganden som vi har gjort för att på bästa sätt utföra vår studie.

Vi har i vår fältstudie genom observationer och intervjuer haft en fenomenologisk ansats som också kan benämnas som en livsvärldsansats. "[...] de saker som avses i fenomenologin är sakerna som fenomen, dvs. så som de visar sig för någon."<sup>58</sup> Detta ligger således till grund för de observationer vi har utfört och genom vilka vi har studerat tre olika lärares didaktiska metoder. Att befinna sig och delta i det fenomen som man undersöker anser vi vara den bästa vägen för att nå ett svar på våra frågeställningar. Med en livsvärldsansats väljer vi att se på verkligheten som den är, fenomenen vi studerar är inte bara isolerade företeelser utan de står alltid i relation till en helhet och vice versa. "I detta fenomenbegrepp finns en ömsesidighet mellan subjekt och objekt, eftersom det som visar förutsätter någon som det kan visa sig för"<sup>59</sup> Vi har valt att studera ett fenomen i en livsvärld men "Även om vi studerar den, kan vi med andra ord aldrig komma undan den."<sup>60</sup> Detta eftersom vi själva utgör en del av livsvärlden. Detta har vi haft i medvetande under vår studie, vi som observatörer och forskare har varit en förutsättning och en tillgång för studiens utslag. Vi har alltså tagit fasta på att vi också utgör en del av studien i egenskap av observatörer, man kan inte bortse från den påverkan vår närvaro inbringar. "Vi lever som människor i en interpreterad värld, varvid tolkningen alltid influeras av den kultur vi tillhör, det språk vi är delaktiga i."<sup>61</sup>

### 4.2 Urval

Motivet till vårt urval av studieobjekt grundar sig på det faktum att detta fenomen (enspråkig undervisning på spanska) är svårt att finna i Sverige. Trots att det råder en ny språksyn så kan man ifrågasätta i hur hög grad den återfinns i praktiken i de svenska skolorna. Att teorin är fjärrad från verkligheten är något som vi har fått bekräftat i såväl litteratur, vår egen lärarutbildning och även under vår VFU. Utifrån dessa erfarenheter ville vi uppleva och se en undervisning som tillämpar den nya språksynen och som i synnerhet enbart genomför en undervisning på målspråket (spanska) ända ifrån nybörjarnivå. Med vår livsvärldsansats ville vi givetvis ta del av och möta riktiga människor vilket är anledningen till att våra

---

<sup>58</sup> Jan Bengtsson 2005:12

<sup>59</sup> [http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=168377&i\\_word=fenomenologi](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=168377&i_word=fenomenologi)

<sup>60</sup> Jan Bengtsson 2005: 30

<sup>61</sup> Nordin 2003:517

observationer skulle komma att utföras på en språkskola för utlänningar i Sevilla där vi tillbringade tre veckor. Den skola vi kom att besöka heter CLIC<sup>62</sup> och har även lärarutbildningar och bl.a. ett utbyte med lärarstudenter från Uppsala universitet. Skolan följer också de språkfärdighetsnivåer (CEFR)<sup>63</sup> som Europarådet har tagit fram för språkkunskaper. Den lärarutbildning (*Formación de profesores de español*) som CLIC erbjuder vänder sig till spansklärare över hela världen och är en del av ”*International House Teacher Training Institute*” och består av 120 timmars utbildning.<sup>64</sup> ”*Classes entirely in Spanish orientated towards the communicative development of our students.*”<sup>65</sup> Detta utgör en del av CLIC:s metodologi som genomsyrar alla de lektioner som utförs på skolan, ett faktum som gjorde att denna skola lämpade sig mycket väl för vår studie.

De metodologiska överväganden vi har gjort då vi valde teoretisk anknytning för vår analys utgick ifrån den människosyn som den kommunikativa och funktionella språksynen förmedlar. Vi har valt hermeneutiken för att den ser människan som en social aktör som med sin förståelse tolkar tillvaron i ett visst kulturellt sammanhang. Detta belyser viktiga aspekter i en internationaliserad tillvaro där flera olika tolkningsgemenskaper samspelar och där elever bär på olika erfarenheter. Vi har också valt att ta med John Dewey som även han lyfter fram individen som en social aktör och pekar på sambandet mellan kommunikation och utbildning. Han betonar också vikten av att förankra undervisningens mål i ett meningsfullt nu. Hans resonemang återspeglas i den nya språksynen. Då vi valde att åka ned till en språkskola i Spanien finns det i vår observationsmiljö några markanta skillnader mot ett svenskt språkklassrum. Dels är de svenska klassrummen, till skillnad från språkskolans, enspråkiga, och dels är elevgrupperna ungefär en tredjedel av en normalstor svensk gymnasieklass. För att i analysen kunna belysa en del av detta ville vi få med ett sådant perspektiv. Mark Hancocks studie lyfter fram en aspekt av det som sker i det aktiva och enspråkiga språkklassrummet och som är värd att ha i åtanke nämligen hur den talade produktionen i klassrummet går till och hur vi kan kvalitetssäkra den. Det är inte så mycket svaren på detta vi i vår analys kommer att ge men vi vill ändå med hjälp av Hancocks studie belysa några för vår analys viktiga frågor. Dessa tre ingångar, som presenteras mer utförligt under *teoretisk anknytning*, kommer att bistå oss i vår analys.

### 4.3 Observationer

Vi utförde observationer i tre grupper och sammanlagt observerade vi fyra lärare. Totalt observerade vi 12 lektioner á 180 min. Fortsättningsvis kommer vi att benämna de tre olika grupperna som nummer 1,2 och 3. De fyra olika lärarna kommer att benämnas med bokstäverna A,B,C och D. (Se figur 1 nedan) Grupp 1 undervisades växelvis av lärare A och D, grupp 2 växelvis av lärare B och D och grupp 3 undervisades av enbart lärare C. Vi observerade delvis varsin lärare i varsin grupp, detta för att få en så bred bild som möjligt av skolans undervisning och för att minimera risken för att elever och lärare skulle känna sig obekväma av vår närvaro. Grupp 3 bestämde vi oss för att observera båda två samtidigt. Detta

---

<sup>62</sup> [www.clic.es](http://www.clic.es)

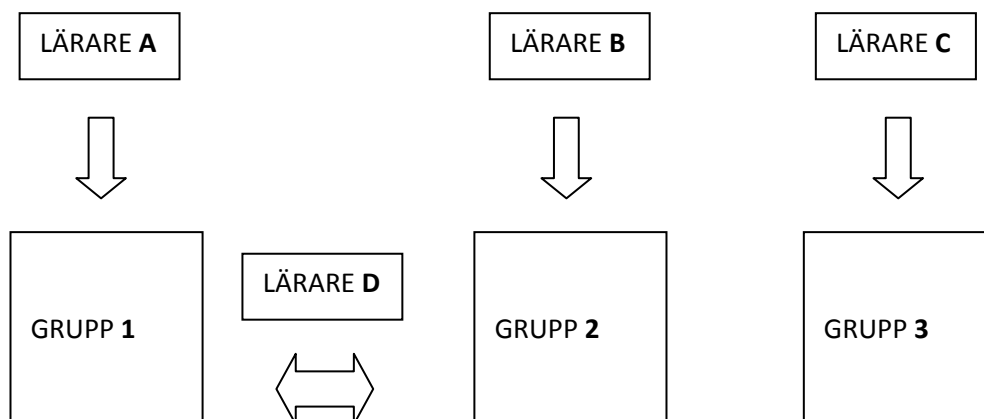
<sup>63</sup> *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.*  
<http://www.fba.uu.se/portfolio/sv/link3.htm>

<sup>64</sup> [http://www.clic.es/formacion\\_espanol.php](http://www.clic.es/formacion_espanol.php)

<sup>65</sup> [http://www.clic.es/spanish\\_methodology.php](http://www.clic.es/spanish_methodology.php)

beslut togs p.g.a. praktiska skäl (scheman etc.) men också för att vi ansåg att det skulle tillföra något om vi båda observerade samma sak. Vi kom också båda två att observera lärare D då denne undervisade i både grupp 1 och 2. Även detta fann vi ha stort värde då vi kunde få observera ett och samma objekt fast i olika kontexter.

**Figur 1.**



Antalet elever i varje klass var mellan 8-10 stycken, eleverna kom från hela världen men mestadels från andra europeiska länder. Elevernas ålder låg mellan 19-25 vilket också motiverar vårt val av denna skola som studieobjekt då vi som blivande gymnasielärare kommer att arbeta med ungdomar i en snarlik åldersgrupp. Enligt Europarådets skala (CEFR) så befann sig de elever vi observerade på en skala mellan A1-A2<sup>66</sup>, från en nybörjarnivå till en något mer avancerad. Under observationerna var vi passiva i klassrummet där vi enbart förde dagboksanteckningar (se bilaga).

#### 4.4 Intervjuer

Eftersom vår studie är av kvalitativ art så finns det ett syfte att nå en fördjupad förståelse av det som vi undersöker.

”Är det kommunikation och interaktion som ger tillgång till andras livsvärldar, blir rena observationsstudier otillräckliga [...]. De kan tjäna som utgångspunkt, men för att kunna tränga in i den andres livsvärld i sin *annanhet* fordras någon form av möte.”<sup>67</sup> Med detta resonemang som utgångspunkt har vi därför utöver våra observationer också valt att göra intervjuer. Detta ansåg vi vara nödvändigt att göra för att få en djupare bild av hur lärarna resonerade kring sina egna undervisningsmetoder. I intervjuerna kunde vi också få bekräftat eller avfärdat det som vi själva tyckte oss ha förstått eller uppfattat genom observationerna. “[...] a researcher who observes a certain human behavior should not only be interested in describing what the individual appears to be doing, but what the individual think she is doing[...].”<sup>68</sup> För att uppnå detta krävs någon form av interaktion med personen i fråga vilket i

<sup>66</sup> [http://www.skolutveckling.se/digitalAssets/137388\\_portfolio\\_pass1216.pdf](http://www.skolutveckling.se/digitalAssets/137388_portfolio_pass1216.pdf)

<sup>67</sup> Bengtsson 2005: 41

<sup>68</sup> Schatcher, J&Gass, S 1996:55-56

vårt fall skedde genom våra intervjuer. Intervjuerna genomförde vi med tre av lärarna och samtliga intervjuer skedde efter att vi var klara med alla observationer. Anledningen till det var att man efter en tids observationer hade byggt upp en relation till respektive lärare vilket underlättade vid intervjusituationen. Intervjuerna spelades in med en trådlös dator och vi var båda två närvarande vid samtliga intervjuer. Vi beslutade oss för att närvara båda två då alla lärare uppvisade ett totalt lugn inför såväl observations- som intervjusituationerna. Intervjuerna var inte strikt styrda med ett antal förutbestämda frågor utan inspelningarna kom att handla om ett samtal mellan oss och den berörde läraren.

#### 4.5 Utvärdering och etiska överväganden.

*"In fieldwork or classroom-based research we are out there on their turf"*<sup>69</sup> Detta har varit vår generella utgångspunkt då vi har beträtt deras klassrum, vi var besökare hos dem vilket är viktigt att ta hänsyn till under observationer. Vi strävade verkligen efter att göra så lite besvär som möjligt under vår studie.

I en artikel av Patricia L. Rounds<sup>70</sup> får man beskrivet hur en fältundersökning kan gå fel i många avseenden. Uppdraget var att studera hur "en vanlig dag" i skolan kunde se ut men efter att en av de observerade lärarna i efterhand berättar hur hon förberedde sig extra noga inför besöket av forskarna så förstod man att de inte hade fått uppleva "en vanlig dag".<sup>71</sup>

Detta dilemma kan tänkas vara vanligt förekommande då man utför fältstudier och observationer och vår studie borde väl inte vara ett undantag. Givetvis kan vi inte garantera att de lärare vi observerade inte planerade extra noga eller inte var sig själva men det finns många indikatorer som pekar på att vi i hög utsträckning fick se en "äkta" bild av dessa lärare. Generellt sett kan vi hävda att samtliga lärare uppvisade en mycket avslappnad attityd till vår närvaro och ingen av dem visade någonsin något motstånd.

Det faktum att vi besökte tre olika grupper och fyra olika lärare stärker denna bild av "äkthet". Även om alla lärare hade sin egen stil så kunde man tydligt se ett mönster dem emellan. Det märktes att alla hade samma didaktiska tanke och upplägg på lektionerna. Samtliga använde sig exempelvis av en "nya – ord – lista" som de skrev i det vänstra hörnet av tavlan. Fler exempel som detta indikerar att eftersom alla använde sig av samma metoder och strategier så kan man också anta att de även använder dem när vi inte är närvarande.

Maria Naddi, en av oss, har också själv studerat på denna skola år 2004 och menar att hon känner igen undervisningsstilen vilket också kan tyda på att vi fick se en verklig bild. En sista faktor som kan spela in är det att vi kom från Sverige och besökte deras land, vi talar inte spanska felfritt som de gör vilket kan innebära att de aldrig kände sig i underläge utan kanske snarare tvärtom. Vi gör inte heller vår studie på uppdrag av någon spansk myndighet vilket också kan bidra till att de uppvisade en lugn attityd till vår närvaro. Även om vi utförde vår

---

<sup>69</sup> Schatcher, J & Gass, S 1996: 50

<sup>70</sup> Ibid:45-59

<sup>71</sup> Ibid:48

studie i Spanien så har vi varit mycket noga med att våra informanter har fått förbli anonyma i vår studie, ingen nämns således med namn.

”[...] *to getting as much information as possible from the researched while not exploiting or abusing them, and without violating their privacy or breaching confidentiality*”<sup>72</sup> Rounds nämner hur det kan uppstå en ojämlik relation mellan studieobjektet och observatören där studieobjektet oftast inte drar störst nytta av studien.<sup>73</sup> Det är möjligt att vi också är de som har dragit störst nytta av vår studie men vi är också mycket noga med att inte ha missbrukat den information som de lärare vi mött så välvilligt har delat med sig av.

Det har ovan nämnts att vi har varit passiva i våra observationer, detta är en sanning med modifikation. Rounds diskuterar på sidan 55 i sin artikel huruvida en forskare aldrig enbart kan studera ett objekt och låtsas att man själv som forskare inte existerar. Generellt sett så klarade vi oss bra i vår passiva betraktande roll men ibland drogs även vi med in i undervisningen och i sammanhanget. Det var aldrig vår avsikt men dock omöjligt att undkomma detta vid vissa tillfällen. Man kan ändå inte påstå att vår interaktion med såväl elever som lärare kan ha stört vår observation. Snarare kan det ha främjat den då samtliga närvarande accepterade oss och såg oss som jämlikar.

Vårt val av metod i form av observationer och intervjuer anser vi ha fungerat bra för att kunna svara på våra frågeställningar. En mer kvantitativ studie i form av exempelvis enkätundersökningar menar vi inte skulle fylla vårt syfte att ta reda på hur man arbetar med att lära ut spanska på enbart målspråket till elever med ett annat modersmål. Fördelen med vår metod har således varit att vi har uppnått ett kvalitativt resultat och fått en djupare förståelse för det fenomen vi studerat.

#### **4.6 Reliabilitet och validitet**

”Bristande reliabilitet orsakas i första hand genom slump- och slarvfel under datainsamlingen och den efterföljande databehandlingen.”<sup>74</sup> För att uppnå en god reliabilitet så har vi gjort allt för att vara så noggranna som möjligt i allt från observationsprotokoll till intervjuinspelningar. Vi anser att vi lyckats bra med detta vilket har inneburit att arbetet har flutit på smidigt och att resultaten och således också slutsatserna därför bör vara tillförlitliga.

En god validitet uppnås genom att man undersöker det man påstår sig att undersöka<sup>75</sup> och i Metodpraktikan nämns det att det är extra svårt att uppnå god validitet vid observationsstudier men att man kan förmildra detta genom att vara fler än en observatör och att det är bra att komplettera med intervjuer.<sup>76</sup> Utifrån detta så hävdar vi att det är vad vi har gjort för att just öka validiteten, vi har varit två observatörer och vi har kompletterat med intervjuer.

---

<sup>72</sup> Schatcher, J & Gass, S 1996:53

<sup>73</sup> Ibid:52

<sup>74</sup> Esaiasson, Giljam, Oscarsson, Wängnerud 2004:67

<sup>75</sup> Ibid:61

<sup>76</sup> Ibid:342

Vårt syfte med uppsatsen var att se hur man kan lära ut nya ord på spanska på enbart spanska till elever med ett annat modersmål. Vår metod med observationer och intervjuer tillsammans med litteratur om språkforskning menar vi har lett oss till att vi har undersökt det som vi syftade till att göra. Vi anser oss alltså ha mätt det vi menat att mäta och också därför uppnått en validitet i vårt arbete. Eftersom vår studie har en fenomenologisk ansats och således också är av kvalitativ art så är vi medvetna om att generaliserbarheten inte är lika stor som vid en kvantitativ studie.

## 5. Resultat

Vi kommer i följande två kapitel att presentera resultat och analys av vår studie. Vi börjar med två sammanfattande redogörelser över våra observationer och intervjuer som vi valt att kalla *resultat*. I kapitlet som följer fördjupar vi vår analys av dessa.

### 5.1 Resultat av observationerna

Under observationerna hade vi vårt generella fokus på lärarens metod vid utläring av nya ord med endast målspråket som medel. Vi hade på förhand bestämt oss för att vi under observationerna skulle föra fria dagboksanteckningar (se bilaga) utifrån detta fokus. För att bilda struktur i anteckningarna och för att våra olika dagböcker i efterhand skulle kunna jämföras valde vi att utgå från två punkter för att ytterligare avgränsa vårt fokus. Dessa två utgångspunkter var:

1. Hur presenteras nya okända ord för eleverna?
2. Hur når eleverna förståelse av de nya ordens betydelse?

Vid våra observationer har vi tyckt oss se ett mönster i hur lärarna inleder sina lektioner. Samtliga lärare börjar med att ”småprata” med eleverna. Lärare B och C sätter sig också ofta bredvid den elev den pratar med vid dessa tillfällen. Dessa inledande samtal kan bestå av att läraren frågar hur eleverna mår, vad de har gjort i helgen, vad de ska göra till helgen och det kan också vara kommentarer kring något aktuellt som har hänt. Detta inledande ”småprat” karaktäriseras av att det alltid rör sig om och relaterar till elevernas liv och/eller vardag. Lärare A, C och D berättar också ibland något ur sin egen vardag. Lärare C inleder också alltid med att skriva upp dagens datum på tavlan med hjälp av eleverna. Det samlade intrycket är att det skapas en god och lättsam stämning genom dessa inledningar av lektionerna. Lärare C fortsätter sin inledning av lektionen med att alltid ha en ”uppvärmning”, detta kan innebära en liten lek eller att de spelar ett spel. Men oftast använder hon sig av en boll. Den som har bollen har också ordet. En gång skulle de säga hela alfabetet vilket betydde att den som hade bollen sa en bokstav och sedan gick det vidare. En annan gång var frågan ”var kommer du ifrån?” och den elev som hade bollen skulle således berätta var den kom ifrån.

Det finns ett undantag hos lärare D som inte alltid inleder sina lektioner på detta vis utan då istället enbart pratar själv och direkt går på det som lektionen ska avhandla. När D har inlett på detta vis så har vi sett att det också har dröjt ibland upp till halva lektionen innan eleverna själva har fått prata någonting.

Samtliga lärare (med vissa undantag för lärare D som tenderar att ha en lugnare framtoning) artikulerar väl och talar högt och gestikulerar vitt och brett. De använder sina kroppar och röster till max och rör sig mycket runt i klassrummen. Många gånger kommer lärarna in på sidospår när någon elev exempelvis frågar något, vid dessa tillfällen så tar lärarna alltid fasta på situationen och utnyttjar den till att bli ett samtal och kanske ett tillfälle för att presentera ett nytt ord eller begrepp. En annan sak som vi noterade var att eleverna pratade minst lika mycket som lärarna under lektionerna, under C:s lektioner så talade eleverna ofta till och med mer än C själv.

Gemensamt för samtliga lärare är också hur de använder tavlan och hur de använder sig av ett system för att belysa viktiga nya ord som kommer upp under lektionens gång. Samtliga lärare har en spalt i det vänstra hörnet av tavlan med rubriken "Nya ord", under denna skrivs de ord upp som läraren finner vara väsentliga för eleverna att minnas och som behöver förklaras för att lektionen ska kunna fortgå. Påfyllningen av orden under denna spalt pågår kontinuerligt under hela lektionen och kan lika gärna ske under inledningen som under ett grammatiskt moment. När ordet har skrivits upp så förklaras det alltid på spanska med hjälp av kroppsspråk, motsatsord eller med hjälp av att läraren ritar på tavlan. Om inte någon av dessa strategier fungerade så förekom det i de fall där läraren kunde lite engelska eller tyska att denne översatte ordet till något av de språken, men en översättning av ordet skrevs aldrig upp på tavlan. Att ett ord överhuvudtaget översattes var ytterst sällsynt och enbart om alla andra strategier hade prövats utan resultat. När lärare D vid något tillfälle översatte ett ord till engelska så noterade vi dessutom att det översattes fel. Lärare A var den som översatte mest då denne också kunde bäst engelska och dessutom behärskade tyska och franska. Lärare C översatte aldrig ett ord under våra observationer.

Ett exempel på när "Nya ord"- spalten används är när lärare D vid ett tillfälle frågar eleverna "Kan jag sudda?" D syftar då på det som står skrivet på tavlan och som eleverna har skrivit av. En elev förstår inte frågan och D tar då tillfället i akt för att introducera ett nytt verb. D demonstrerar åter en gång vad D menar genom att just sudda på tavlan. Detta nya ord skrivs upp under "Nya ord" på tavlan. Detta mynnar senare ut i att flera "klassrumsord" tas upp genom att läraren pekar på och använder några av föremålen omkring dem i klassrummet och frågar om de vet vad de heter. En del av dessa nya ord skrivs också upp under spalten "Nya ord".

I våra observationer har vi även sett ett mönster i hur lärarna presenterar nya moment för eleverna. För det första så säger de aldrig "Idag ska vi lära oss futurum" eller "Nu ska vi gå igenom imperativ" utan detta är något som eleverna kommer underfund med när momentet är avslutat. Samtliga lärare använder sig av den deduktiva metoden dvs. de börjar med det allmänna, helheten till att gå till det enskilda och specifika. Detta kan innebära att för att introducera futurum så börjar man först med att skapa en kontext genom ett tema för att senare använda sig av futurum i denna kontext och för att sist gå igenom reglerna för bruket av futurum. Vi ska nu redogöra för några konkreta exempel på detta från våra observationer.

## 1. Vad ska du göra på fredag?

Lärare C börjar momentet direkt efter att de skrivit dagens datum på tavlan och ber eleverna repetera resten av veckans dagar. Sedan börjar C berätta lite om sina planer för helgen.

- På fredag ska jag träffa några vänner och lyssna på flamenco. C skriver ordet *lyssna* på tavlan, C upprepar ordet och ser sig omkring på varje elev för att se om de kommer ihåg ordets betydelse, alla nickar och C fortsätter.

- Vad ska ni göra på fredag?

C sätter sig bland eleverna och de går laget runt och alla får berätta om sina planer i sin takt. När de pratat färdigt får de en stencilövning som handlar om vad olika personer ska göra till helgen. De arbetar enskilt eller i par och eleverna hjälper varandra mycket. De vänder sig ofta först till kamraten och frågar och i sista hand till läraren. När de är klara ställer sig C vid tavlan igen och säger att nu har de lärt sig att använda futurum eftersom alla har berättat vad de ska göra på fredag, i framtiden. Hon skriver upp regeln på tavlan. Tillsammans går de igenom de olika formerna för futurum som de använt sig av under lektionen. Alla hänger med och verkar ha förstått kopplingen.

## 2. Vad finns det i en stad?

Innan en lektion berättar D att eleverna ska introduceras till det spanska ordet för "det finns/existerar". Detta är inget D säger till eleverna utan D börjar med att skriva *Sevilla* på tavlan och ger några exempel på vad som finns i staden. Sen frågar läraren vad för fler saker som brukar finnas i en stad och tecknar upp en mindmap på tavlan. Alla elever kommer med egna förslag, ofta relaterade till deras egna hemstäder, och alla använder sig av ordet *hay* (finnas/existera). Först på slutet av detta moment går D igenom när man brukar detta ord och sen styrks detta med att eleverna får berätta vad som finns på en bild som läraren visar upp med massa olika figurer på.

I båda dessa exempel såg vi hur lärarna började "bakifrån" och hur deras tanke om att introducera ett grammatiskt moment bakades in i en mycket vidare kontext. Under båda dessa övningar tillgodogjorde sig eleverna också en mängd nya ord, några av dessa placerades under listan med "Nya ord". Exempelen ovan innehöll således både ett grammatiskt moment, men också ett moment av interaktion och kommunikation. Utöver detta så gav dessa moment också tillfälle till att presentera många nya ord.

Som vi tidigare har nämnt såg vi under våra observationer hur presenterandet av nya okända ord skedde kontinuerligt under samtliga lektioner och hur de alltid lärdes ut i en kontext. Vid vilka tillfällen detta skedde och hur eleverna nådde förståelse för de nya orden presenteras här med några konkreta exempel från våra observationer.



## 1. Blond, lång och smal

Under en lektion med lärare A ska eleverna introduceras till konstruktionen "Att vara"+ adjektiv. Läraren börjar beskriva sig själv men A nämner ingenting om vad det är det är tänkt att de ska lära sig. A beskriver sig själv, sitt utseende, sitt humör och sina egenskaper, varje gång A använder konstruktionen vara + adjektiv så betonar hon det extra mycket för att de ska minnas och lägga märke till hur man använder det. När A beskriver hur hon själv är brunhårig (morena) så ser hon att en elev inte verkar förstå detta ord så då stannar A upp och frågar om någon vet vad det betyder, när ingen vet det så skriver läraren upp ordet på tavlan under "Nya ord". När eleverna väl har förstått vad det betyder så frågar A vem som är brunhårig och alla får sedan säga jag är/inte är brunhårig. De får alltså använda ordet och applicera det på sig själva. Vidare på samma tema använder A sig av alla i klassrummet och beskriver vem som är lång, kort, brun, blond osv. Här introduceras en mängd nya ord för eleverna genom att de själva får "vara" de nya orden. Eleverna får sedan en lista med flera adjektiv och sedan ska de enskilt tänka ut hur de kan beskriva sin bänkkamrat. Eleverna klarar övningen bra trots att ingen regel har presenterats på tavlan innan de börjat momentet. Regeln och alla formerna för verbet "vara" skrivs upp när detta moment avslutas.

## 2. Kultur och land

Denna lektion som leds av lärare B behandlar ämnet kultur och länder.

"Vad är en kultur?" säger B och skriver ordet på tavlan.

Eleverna fyller på och det skapas en mindmap. Flera nya ord kommer upp och skrivs in under Nya ordspalten. Musik, städer, kungar, konst, film mm kommer upp på tavlan. Det är hög elevaktivitet. Sedan ritar B Spaniens karta och skriver ut några städer. B frågar eleverna vilken som är huvudstaden. Sedan börjar de prata lite om Spaniens statskick. Att de har en premiärminister och en kung. Hon ber hela tiden eleverna förklara vad de olika begreppen står för och ber dem ibland ge exempel från sina egna länder. Det blir tydligt vilka som förstår och vilka som behöver mer hjälp.

- Nu ska ni göra detsamma om era länder och presentera för era kamrater, säger B till eleverna.

Eleverna får arbeta parvis och de får en timme på sig att ta fram lite fakta om sina hemländer. De får använda internet. Eleverna presenterar sedan det de förberett för sina kamrater. B sitter med de andra som åhörare. De berättar liknande saker och med samma terminologi som B gjorde tidigare tillsammans med dem. Det kommer också upp en del nya ord som har med elevernas olika länder att göra, dessa skriver de själva upp under Nya ord och förklarar för sina kamrater.

## 3. Städrollspelet

Denna lektion ska C introducera imperativ vilket C berättar för oss innan lektionen. Detta är inget C berättar för eleverna utan momentet börjar i en helt annan ända. Läraren börjar med

att visa upp ett antal riktiga städredskap och dessutom ritar C dem på tavlan och skriver vad de heter bredvid. C delar ut en stencil med bilder över personer som gör olika hushållssysslor där orden står utskrivna. Sen lägger C redskapen på bordet som finns mellan C och eleverna och börjar be dem att ge henne sak efter sak. Hon gestikulerar mycket för att eleverna skall förstå vilka redskap hon behöver. Här använder C alltså imperativ och ber dem om olika saker. När C har fått alla redskap är det elevernas tur att be om dem, C säger exempelvis ”Anna du ska sopa golvet, vad behöver du be om?” Alla eleverna använder sig av samma strategi som C. dvs. gestikulerar och dramatiserar mycket för att få kamraterna att förstå.

Efter detta moment så berättar C för gruppen hur de ska låtsas att de bor tillsammans och att de nu ska dela upp hushållssysslorna sig emellan. Eleverna ska uppmana varandra att göra vissa sysslor vissa dagar och skriva in det i det veckoschema de har blivit tilldelade. En elev kan exempelvis säga ”Oscar, tvätta golvet på torsdagar!”. Efter det att eleverna har fyllt i hela veckoschemat så går läraren igenom regeln för imperativ och dess användande.

## **5.2 Resultat av intervjuerna**

Nedan följer en sammanfattning av resultaten från våra intervjuer. Intervjuerna skedde med lärare B, C och D, lärare A lyckades vi tyvärr inte få någon intervju med. Vi hade inget frågeformulär med färdigtformulerade frågor som vi följde vid intervjuerna men vi hade några punkter klara för oss som vi ville att de skulle resonera och tala omkring.

De punkter och tillika samtalsämnen som behandlades under intervjuerna var följande.

1. Hur lärarna hanterade det faktum att de enbart lärde ut spanska på spanska och vilka strategier de använde för att göra sig förstådda.
2. Om deras inställning till gloslistor.
3. Vilka strategier de använder sig av för att presentera och göra nya ord förståeliga.

Det första temat som det pratades kring var huruvida de upplevde det som svårt eller ej att enbart ha spanskan som språk när de ska lära ut spanska till nybörjarelever. Samtliga blev nästan lite förvånade över frågan och C konstaterade att ”Jag känner inte till något annat sätt att jobba på” och menade således att hon alltid pratade spanska. Lärare D påpekade att han inte behärskade engelska så bra så det finns ändå inte något alternativ för honom än att just prata spanska hela tiden. D resonerar vidare och säger att han ändå inte tycker att det är bra att tala ett annat språk än det som ska läras ut men menar att han har förståelse för att det säkert många gånger går fortare om man direktöversätter och så hänvisar han till hur det gick till på en skola han besökt i Finland.

Alla tre lärare säger dock att de ibland men mycket sällan översätter ett enstaka ord till exempel till engelska. De menar att detta sker endast då de redan har försökt med andra strategier så som att försöka förklara ordet på spanska, använda kroppsspråk, motsatsord eller rita på tavlan.

Lärare C menar att det är väldigt viktigt att eleverna får höra så mycket spanska som möjligt då denne hävdar att det är genom att lyssna (och sedan härma läraren) som man lär sig bäst och vidare betyder det att det vore förödande om läraren då inte skulle prata spanska på spansklektionerna. C fördömer också den typ av hörövningar som ofta används i språkundervisning där eleverna får lyssna på saker som inte berör en verklig kontext, C menar att i det verkliga livet hör man inte på separerade saker uttagna ur sin kontext på det viset. C anser att det inte gör någonting om eleverna till en början inte förstår allt man säger men man måste fortsätta prata spanska ”till slut kommer de att förstå!”. Vidare menar C att det viktigaste är att de har förstått och tillgodogjort sig något varje gång de lämnar en lektion.

Deras inställning till gloslistor är densamma hos alla tre som menar att de inte fyller någon funktion. Lärare A konstaterar att de inte är bra ”eftersom man inte sätter orden i något sammanhang”. De är även tveksamma till användandet av lexikon men de resonerar lite olika kring detta. Lärare B menar att det i vissa fall kan vara bra för nybörjare men att det då ska användas med måtta. På högre nivåer tycker B att man ska använda sig av enspråkiga lexikon. Lärare D har dålig erfarenhet av elever som blir alldeles för beroende av lexikon och menar precis som B delvis gör att det bästa är enspråkiga lexikon när detta är möjligt. D påstår att med ett tvåspråkigt lexikon så kommer ofta inte den rätta betydelsen fram vilket kan leda till en björntjänst för eleven.

När det gäller att presentera nya ord så har alla tre många olika strategier och metoder för detta, alla är dock rörande överens om att de aldrig lär ut ord som separata företeelser. Lärare B använder sig mycket av bilder vilket hon menar gör att eleven ”hänger upp” ordet och kopplar det till en bild som gör att det senare blir lättare att minnas ordet. Även lärare D använder sig mycket av bilder och fotografier men tillägger också hur viktigt det är att sortera ut de ord och begrepp som verkligen är väsentliga för eleven att kunna. Dessa ord som han sorterar ut är också de som han skriver upp på den lista han gör på tavlan med rubriken ”Nya ord”.

Även lärare C säger att hon gärna använder bilder och då främst för att introducera nya ord. C uttrycker också att hon har strategier för hur en elev bäst kan skapa sig en förståelse för ett ord. Att låta eleven själv definiera ordet på spanska menar C hjälper eleven att skapa en förståelse för det. Att ha teman och skapa olika ordgrupper kring ett ämne anser C också skapar en större förståelse för orden. C återkommer ofta till att språket bildar ett system och därför kan man inte lära ut separata ord uttagna från sitt sammanhang. Både lärare C och D anser att det är viktigt att visa och lära eleverna vad för olika strategier som finns för att ta till sig ett nytt språk så att de blir medvetna om vad de gör.

## 6. Diskussion

I följande kapitel fördjupar vi analysen av våra resultat med hjälp av den teoretiska bakgrund vi har presenterat här ovan.

### 6.1 Analys av resultat

Under våra observationer upplevde vi att det mest framträdande var att all undervisning utgick från mänsklig verksamhet och sociala relationer. Redan då läraren kom in i klassrummet började denna med att interagera med eleverna och ”värma upp” klassrumsklimatet. Vi såg många bra exempel på hur detta kan gå till. Ibland handlade det om att ta upp något som hänt i samhället, vad man hade gjort under helgen eller så kunde det till exempel vara en liten lek med ord. Det började alltså med att man aktiverade de sociala aktörer som befann sig i rummet; eleverna och läraren. Detta står mot att börja en lektion med att läraren presenterar en sida i en lärobok eller en grammatisk regel. I ett par fall frångick en av lärarna ”uppvärmningen” och vi noterade genast att elevaktiviteten var mycket lägre under dessa lektioner.

När själva lektionen sedan började hade den en struktur som alltid går från det allmänna till det specifika. Läraren förankrade först ett tema med hjälp av elevernas förförståelse, som till exempel den lektion när de behandlade begreppet Kultur. Läraren började med att skriva ordet på tavlan och sedan fick eleverna säga det de associerade med begreppet, även läraren lade till ett par saker. På detta sätt inleddes lektionsmomentet med att hämta upp elevernas erfarenheter av de begrepp som de sedan skulle behandla vidare. Det märktes att eleverna på detta sätt blev engagerade i det som skedde.

Under lektionerna fick de sedan på olika sätt använda de nya orden: muntligt, skriftligt eller genom att lyssna. Läraren uttalade ofta och tydligt de nya orden och begreppen tillsammans med eleverna innan de på egen hand fick använda sig av dem. Läraren ritade gärna på tavlan och använde ofta kroppsspråk för att förklara ett ords betydelse. Ofta fick eleverna också stöd av stenciler med bilder och/eller skrift. När de sedan fick olika uppdrag och övningar som de skulle genomföra märktes det tydligt att de nu hade fått tillräckligt på fötterna för att direkt börja interagera med varandra och använda sig av de nya orden. Läraren hade gett dem de rätta verktygen och förankrat det nya så att de kände sig trygga att agera självständigt. Vi noterade heller aldrig att någon inte förstod uppgiften när det väl var dags för gruppövningarna. Eleverna bad ofta varandra om hjälp att förklara sådant de inte förstod och vid dessa tillfällen såg man att de använde sig av samma strategier som läraren: synonymer, bilder, ljud och gester. Det blev tydligt att de gjorde som läraren gjort och det framkommer i intervjuerna att det är ett medvetet didaktiskt handlande. Förståelsen vann eleverna genom att de nya orden och begreppen hela tiden sattes in i ett för dem meningsfullt sammanhang där kommunikationen var det främsta medlet genom vilket kunskapen förmedlades. Genom att varje lektion hämtade upp elevernas förförståelse återkom även det som behandlats andra lektioner och det märktes ett slags snöbollseffekt där tidigare kunskaper återanvändes i nya sammanhang där de berikades ytterligare.

Om tanken med en lektion var att eleverna delvis skulle lära sig ett grammatiskt moment så uttalades detta aldrig förrän i slutet av lektionen och först då togs ev. regler upp. När en ny regel förklarades gjorde läraren alltid det genom att hänvisa till de aktiviteter som eleverna just utfört. Som när de skulle låsas att de bodde ihop och de skulle be varandra om städrekskap och ge varandra order. Det var först i slutet av denna lektion som läraren sa till dem att de idag hade lärt sig att använda imperativ. Det kändes helt klart att detta sätt är att föredra. Det utgår verkligen från att språket skall användas och att grammatiken bara är ett verktyg som bistår språket (*här* den mänskliga aktiviteten). Vi vänder oss inte på något sätt mot grammatiken och dess funktion och nytta, men att börja en lektion med att skriva en grammatisk regel på tavlan (som vi själva så många gånger erfarit) skulle vara att avlägsna sig från det sociala sammanhang man befinner sig i. Det skulle därför rentav stå i vägen för en på kommunikation baserad undervisning.

Ovan kan man urskilja en deduktiv lektionsstruktur där de kommunikativa inslagen föregår de statiska (som grammatiska regler). Dessa inslag bistår också undervisningen men har inget egenvärde i sig utan står alltid i det mänskliga handlandets tjänst. Det blir i allt detta tydligt att undervisningen helt och hållet utgår från den mänskliga interaktionen och kommunikationen och inte från ett språkligt system bortom individen.<sup>77</sup> Förståelsen är något som individen vinner genom att dela erfarenheter med andra individer där kommunikation är dess främsta verktyg. Genom att undervisningen byggs upp med hjälp av de föreställningar och erfarenheter som finns representerade i gruppen så blir innehållet meningsfullt för eleverna.<sup>78</sup> I en meningsfull miljö blir det också lättare att dela erfarenheter med varandra, att lära av varandra. Framför allt handlar det om att utbildningen förankras i ett meningsfullt och omedelbart nu. Om målet med undervisningen är att använda språket, att kommunicera, så är språkundervisning lika med kommunikation och har inget mål bortom sig självt.<sup>79</sup>

Genom att ha tolkat våra observationer i ljuset av tidigare forskning och teorier har kopplingen mellan kommunikation och utbildning stärkt oss i vår övertygelse om att vi (lärare och elever) måste tala mer av målspråket i klassrummen. Om vi matar eleverna med grammatiska regler och gloslistor gör vi så för att vi tror att de med dessa verktyg senare, i framtiden, kan använda sig av språket. Men vi kan inte bygga en undervisning som utgår från att eleverna kanske en dag i framtiden skall använda sig av sina språkkunskaper för då missar vi det mest fundamentala: språk är till för att användas och det lär man sig bäst genom att just använda det. Läraren måste skapa de bästa förutsättningarna för ökad elevaktivitet och engagemang i undervisningen. Lärarrollen skall inte längre bestå av ett statiskt predikande från katedern utan läraren bör istället leda eleven till att interagera med sig själv, sina språkfärdigheter och med sina klasskamrater. För att få eleverna att våga använda sig av sina språkfärdigheter måste vi skapa en klassrumsmiljö där eleverna känner sig tillräckligt trygga för att vilja och våga använda språket och vi har i våra observationer sett många bra exempel på hur detta kan fungera.

---

<sup>77</sup> Se ovan: *Säljö* s. 8

<sup>78</sup> Se ovan: *Hermeneutik* s.13

<sup>79</sup> Se ovan: *Dewey* s.14

## 6.2 Analys av ordinlärning

Vi har i resultaten av våra observationer konstaterat ett par olika metoder som lärarna på vår studieskola har använt sig av för att lära ut nya ord. Det vi såg var att ordinlärning inte existerade som en separat företeelse vilket också bekräftades genom våra intervjuer där samtliga lärare menade att ord måste läras in i ett sammanhang. Vi har, som vi konstaterat innan, egen erfarenhet av språkundervisning där gloslistorna stod i fokus och det bekräftas genom *Språkdiraktik* av Ulrika Tornberg att detta än idag är en mycket vanlig metod. Tornberg konstaterar också att de flesta elever har lätt för att lära sig gloslistor men orden stannar inte kvar i långtidsminnet och fyller således en mycket liten funktion. De lärare vi intervjuade använde sig aldrig av gloslistor där orden står i par översatta från det ena språket till det andra. Istället såg vi att ordinlärningen skedde kontinuerligt under hela lektionerna och under alla lektionens moment. Dessa moment kunde bestå av grammatik, lekar, teman eller rollspel och inbakat i dem alla fanns det ett inslag av ordinlärning som ibland dessutom bekräftades extra mycket genom "Nya-ord-listan" på tavlan. Genom den lektionsstruktur som rådde där det fanns inslag av att både lyssna, prata, läsa och skriva så återanvände man under hela lektionen de ord som var nya för dagen. Lektionerna hade ofta teman till vilka då ett antal nya ord och uttryck var kopplade. I exemplet *Städrollspelet* på sidan 24 målas det upp en bild över hur de nya ord som presenteras sedan återanvänds under lektionens flera olika moment. Genom detta återanvändande av ord och genom att lärarna enbart pratade spanska (med väldigt få undantag) så kom också eleverna att tvingas använda sig av de nyinlärdade orden. Vi anser att denna holistiska metod där ordinlärning alltid sker i en kontext verkar fungera alldeles utmärkt. Det faktum att den skulle fungera bättre konstateras också i den forskning vi har tagit till oss i bland annat *Språkdiraktik*.

Vid användandet av gloslistor så luras såväl lärare som elever att tro att eleven kan ordet. Men det eleven visar prov på är att den kan gloslistan i sin helhet, dvs. den kan "rabbla" orden i den ordning de kommer i listan. Men målet i språkundervisning är inte att kunna "rabbla" en lista utan det är att kunna använda orden och då också i förlängningen kunna använda språket. I exemplet *Blond, lång och smal* från resultatet av observationerna (sidan 23) ser vi hur nya ord presenteras för eleverna. Genom att eleverna själva direkt får använda sig av de nya orden så märker också läraren om eleven har förstått ordet. I detta exempel får eleverna bland annat säga om de är brunhåriga eller inte, om de inte har förstått innebörden av ordet så kan de inte heller utföra uppgiften. Eftersom eleverna dessutom får använda ordet i relation till deras egna liv så är också chansen att de kommer att minnas det bättre eftersom det enligt forskningen<sup>80</sup> är just den personliga innebörden vid inkodningen av ett nytt ord som har betydelse för hur länge vi kommer att minnas det. Pondera att de hade fått samma ord (*morena*) presenterat för sig i form av en glosläxa som senare förhördes genom att läraren läste upp orden i den ordning de stod i boken. Genom detta sätt är det svårt för läraren att veta om eleven verkligen har förstått innebörden av *morena* eller om den bara har lätt för att lära sig massa ord utantill. För att eleven verkligen ska kunna förstå och använda ett ord måste detta läras in i ett för eleven så autentiskt sammanhang som möjligt. Vi kan utifrån observationer, intervjuer och

---

<sup>80</sup> Språkboken 2001: 92-93

litteratur konstatera att det är fullt möjligt och dessutom att föredra att lära sig nya ord med enbart målspråket som medel.

### **6.3 I ett svenskt sammanhang**

Efter att ha sett de metoder som användes på vår studieskola i Spanien så frågar vi oss hur dessa skulle kunna användas i den svenska spanskundervisningen. Vi är medvetna om att de förhållanden vi upplevde kring spanskundervisningen i Spanien skiljer sig på många punkter från de förutsättningar som vi möts av i svenska skolor. Det faktum att eleverna på skolan i Spanien befann sig i en spansktalande kontext och kom från flera olika länder är ett par sådana faktorer. De elever som läser spanska i Sverige kommer in i spanskklassrummet från en svensk, enspråkig kontext. Vi menar att det därför är ännu viktigare att man försöker skapa en så "spansk" miljö som möjligt. En annan faktor som skiljer sig mellan dessa två skolsammanhang är den att elevgrupperna var betydligt mindre i Spanien än de som man vanligtvis stöter på i Sverige. I en mindre elevgrupp har läraren helt andra möjligheter att se och interagera med varje enskild elev och kan på så sätt bättre styra dess muntliga produktion. Denna möjlighet har inte läraren i en större elevgrupp. Det blir också därför svårt att garantera att varje elev verkligen får träna sin muntliga förmåga på ett bra sätt. Som Marc Hancock skriver i sin artikel (se sidan 14) så blir lösningen i stora klasser att eleverna arbetar med gruppövningar. Hans studie visar att det är svårt att kvalitetssäkra det målspråksanvändande som sker i oövervakade grupparbeten och att eleverna ofta använder sig av förstaspråket. Dessutom använder eleverna sig ibland av målspråket utan att verkligen ha förstått innebörden av orden.

Vi anser att många av de metoder som vi fick ta del av i Spanien mycket väl kan appliceras på den svenska spanskundervisningen och till viss del komma åt ovanstående problematik. Att inte använda gloslistor är något som vi är övertygade om fungerar även i en svensk kontext och lektionsstrukturen med inledning och genomgående teman menar vi lämpar sig lika väl för undervisningen i Sverige. Genom att ge eleverna de rätta verktygen och aktivt använda målspråket i undervisningen så ges eleverna större möjligheter att agera självständigt. Om man dessutom utnyttjar elevernas egna intressen och erfarenheter ökar vi än mer möjligheten att de engagerar sig i sitt målspråksanvändande.

I vårt yrke kommer vi att möta mycket heterogena klasser med elever som bär på olika erfarenheter, olika språkbakgrund och med olika sätt att lära sig på. Den kommunikativa metod som vi har sett användas i Spanien menar vi lämpar sig mycket väl för just heterogena klasser. Eftersom varken grammatiken eller svenskan står i fokus så kan det underlätta för mindre studievana elever och för de med ett annat modersmål än svenska.

Den kommunikativa metoden främjar också i stor utsträckning ett utbyte mellan alla parter i klassrummet. Lärare och elever utbyter och delar således erfarenheter med varandra vilket inte sker i samma utsträckning med den gamla "grammatik- och översättningsmetoden". Som sociala aktörer i olika livsvärldar möts vi i klassrummen som lärare och elever och skapar genom utbytet av varandras erfarenheter en egen livsvärld i klassrummet.

## 6.4 Sammanfattning

På skolverket uttrycker man att ett av målen att sträva mot i Moderna språk är att eleven utvecklar sin förmåga att kommunicera och interagera på språket.<sup>81</sup> Detta synsätt påverkar och utmanar dagens språkläraryrke. Om språkstudier främst handlar om kommunikation så är det detta som läraren måste försöka skapa i sin undervisning. Alla språkkunskaper som lärs ut till eleverna skall kunna omvandlas och utvecklas till kommunikativa färdigheter. Vi hade före våra observationer en uppfattning om att den nya kommunikativa funktionella språksynen ännu inte slagit igenom i de svenska språkklassrummen där den äldre översättningsmetoden ännu har stort inflytande. Vi tänkte då särskilt på de klassiska gloslistorna och på hur lite man får träna på att använda orden. På vår studieskola i Spanien hade man kommit längre med att implementera den nya språksynen, något som blev väldigt klart för oss under våra observationer. Vi kom fram till att man i mycket högre grad än tidigare måste ifrågasätta svenskans roll i undervisningen av Moderna språk och att en undervisning på målspråket många gånger inte bara fungerar utan också är att föredra.

---

<sup>81</sup> [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) Kursplan för moderna språk



## Litteraturförteckning

Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, I. m. (1995). *Nya erfarenheter i språkundervisningen. Tolv artiklar om forskning och klassrumserfarenheter*. Uppsala: Bonniers.

Dewey, J. (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P. &. (2007). *Metodpraktikan - Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Ferm, R. &. (2001). *Språkboken : en antologi om språkundervisning och språkinläring* . Stockholm: Statens Skolverk.

Forsell, A. (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

Grimen, N. G. (2004). *Samhällsvetenskapernas Förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Hancock, M. (No. 2, Summer 1997). Behind Classroom Code Switching: Layering and Language Choice in L2 Learner Interaction . *Tesol Quartely Vol. 31* , 217-234.

Lindensjö, B. &. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.

Linnarud, M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.

Malmberg, P. (. (2000). *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS*. Eskilstuna: Bonniers.

Nordin, S. (2003). *Filosofins historia*. Lund: Studentlitteratur.

Rounds, P. (1996). Classroom-Based Researcher as Fieldworker: Strangers in a Strange Land. *Second Language Classroom Research: Issues%Oppurtunities* , 45-49.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiak förlag.

Söhrman, I. (1997). *Språk nationer och andra farligheter*. Smedjebacken: Arena.

Tornberg, U. (2005). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerup.

Vikström, B. (2005). *Den skapande läsaren. Hermeneutik och tolkningskompetens*. Lund: Studentlitteratur.

## Internet

[www.ne.se](http://www.ne.se)

[www.clic.es](http://www.clic.es)

[www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se)

## Styrdokument

Kursplaner 2000

Kursplan för moderna språk

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

## Bilaga 1. Europeiska nivåer - skala för självbedömning (CEF)

### EUROPEISKA NIVÅER – SKALA FÖR SJÄLVBEDÖMNING

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>F Ö R S T Ä L S E</b>	Hörförståelse Jag kan känna igen vanliga ord och mycket enkla fraser som gäller mig själv, min familj och min direkta omgivning, men bara när man talar till mig säkert och tydligt.	Jag kan förstå fraser och mycket vanliga ord som gäller mina personliga förhållanden. Ex. information om mig själv och min familj, närmiljö och vardagliga sysselsättningar samt inställning. Jag kan uppfatta huvudinnehållet i korta, tydliga och enkla budskap och meddelanden.	Jag kan förstå huvudinnehållet i tydligt standardtal om välkända företeelser som man regelbundet stöter på i arbete, i skola, på fritid, osv. Om språket tales relativt långsamt och tydligt kan jag i stora drag förstå många radio- och TV-program om dagsaktuella frågor eller om ämnen av personligt intresse.	Jag kan förstå längre framställningar i t.ex. föreläsningar samt följa med i mer komplicerad argumentation, dock under förutsättning att ämnet är något jag känner bekant. Jag kan förstå det mesta i nyheter och aktuella program på TV. Jag kan förstå de flesta filmer där det talas standardspråk.	Jag kan förstå mer utvecklat språk även när det inte är klart strukturerat och sammanhanget enkelt antyds utan att klart uttryckas. Jag kan förstå TV-program och filmer utan alltför stor ansträngning.	Jag har inga svårigheter att förstå något slags talat språk, vare sig i direktkontakt eller via radio, TV och film. Jag förstår även tal i högt tempo som det tales av en inflydd under förutsättning att jag hunnit vänja mig vid den regionala variationen i språket.
	Läsförståelse Jag kan förstå vanliga namn, ord och mycket enkla meningar. Ex. på anslag och affischer eller i kataloger.	Jag kan läsa mycket korta och enkla texter. Jag kan hitta viss information jag behöver i enkelt och vardagligt material som annonser, prospekt, matsedlar och biljetter. Jag kan förstå korta och enkla personliga brev.	Jag kan förstå texter som till största delen består av högfrekvent språk som hör till vardag och arbete. Jag kan förstå beskrivningar av händelser, känslor och önskemål i personliga brev.	Jag kan läsa artiklar och rapporter som behandlar aktuella problem och som uttrycker åsikter och åsikter. Jag kan förstå samtida litterär prosa.	Jag kan förstå långa och komplicerade faktatexter liksom litterära texter och jag uppfattar skillnader i stil. Jag kan förstå fackartiklar och längre instruktioner även inom områden som ligger utanför mina intressen och erfarenheter.	Jag kan utan ansträngning läsa praktiskt taget allt skrivet språk, även abstrakta texter som är strukturerat och språkligt komplicerade, t.ex. manualer, fackartiklar eller litterära verk.
<b>T A L A</b>	Samtal / muntlig interaktion Jag kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att den andra personen är beredd att tala långsamt och upprepa eller formulera om vad som sagts eller hjälpa mig att formulera vad jag själv vill säga. Jag kan ställa och besvara enkla frågor av medelbart intresse eller inom vanliga ämnesområden.	Jag kan delta i samtal och rutinsoppgifter som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information om välkända ämnen och sysselsättningar. Jag kan fungera i mycket korta sociala samtal, men jag förstår i allmänhet inte tillräckligt för att själv hålla liv i samtalet.	Jag kan fungera i de flesta situationer som kan uppstå vid resor i länder eller områden där språket tales. Jag kan utan förberedelser gå in i ett samtal om ämnen av personligt intresse eller med anknytning till vardagslivet, t.ex. familj, fridagsintressen, arbete, resor och aktuella händelser.	Jag kan samtala och diskutera så pass flytande och ledigt att jag kan umgås med inflydda på ett naturligt sätt. Jag kan ta aktiv del i diskussioner om välkända ämnen och förklara och försvara mina åsikter.	Jag kan uttrycka mig flytande och spontant utan att alltför tydligt söka efter rätt uttryck. Jag kan använda språket flexibelt och effektivt för sociala, intresse- och yrkesanknutna ändamål. Jag kan formulera idéer och åsikter med viss precision samt med viss skicklighet i pressa mig efter den person jag talar med.	Jag kan utan ansträngning ta del i vilka samtal och diskussioner som helst och slår effektivt valda vardagliga och idiomatiska uttryck. Jag kan uttrycka mig flytande och överföra nyanser med viss precision. Om jag ändå får svårigheter kan jag med omformuleringar kringgå dessa så småningom att andra knappast märker det.
	Muntlig produktion Jag kan skriva korta, enkla meddelanden, t.ex. ett vykort med hälsningar. Jag kan fylla i personliga uppgifter som namn, adress och nationalitet i enklare formulär.	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden och föra enkla anteckningar. Jag kan skriva ett mycket enkelt personligt brev, ex. för att tacka någon för något.	Jag kan skriva enkla, sammanhängande text om ämnen som är välkända för mig eller av personligt intresse. Jag kan skriva personliga brev som beskriver upplevelser och intryck.	Jag kan skriva klar och detaljerad text om mina intresseområden. Jag kan skriva en uppsats eller rapport som förmedlar information eller ger skäl för eller emot en viss ståndpunkt. Jag kan skriva brev som framhåller den personliga innebörden av händelser och erfarenheter.	Jag kan skriva klar och detaljerad text om mina intresseområden. Jag kan skriva en uppsats eller rapport som utvecklar speciella aspekter samt runda av framställningen med en konsekvent slutsats.	Jag kan presentera en klar och flytande beskrivning eller argumentation som i stil passar sammanhanget. Jag kan presentera en effektiv logisk struktur som hjälper mottagaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter.
<b>S K R I V A</b>	S K R I V A Jag kan skriva korta, enkla meddelanden, t.ex. ett vykort med hälsningar. Jag kan fylla i personliga uppgifter som namn, adress och nationalitet i enklare formulär.	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden och föra enkla anteckningar. Jag kan skriva ett mycket enkelt personligt brev, ex. för att tacka någon för något.	Jag kan skriva enkla, sammanhängande text om ämnen som är välkända för mig eller av personligt intresse. Jag kan skriva personliga brev som beskriver upplevelser och intryck.	Jag kan skriva klar och detaljerad text om mina intresseområden. Jag kan skriva en uppsats eller rapport som förmedlar information eller ger skäl för eller emot en viss ståndpunkt. Jag kan skriva brev som framhåller den personliga innebörden av händelser och erfarenheter.	Jag kan uttrycka mig i klar och väl strukturerad text med utförligt angivna synpunkter och förklaringar. Jag kan skriva om komplicerade förhållanden i ett brev, en uppsats eller en rapport och argumentera för vad jag anser är viktigt. Jag kan välja en stil som är anpassad till den tänkte läsaren.	Jag kan skriva klar och flytande text i en stil som passar tillfället. Jag kan skriva komplexa brev, rapporter eller artiklar som presenterar ett ämne på ett logiskt och effektivt sätt och hjälper läsaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter. Jag kan skriva sammanfattningar och översikter över faktatexter eller litterära verk.

## Bilaga 2. Sammanställning av observationsdagböcker

### Dagbokssammanställning från observatör 1. 071113-071129

#### Lärare D

Kommer sent 2 av 4 lektioner. D brukar inte värma upp eleverna utan pratar mest själv i början av lektionen. Eleverna är ofta tysta en bra bit in på lektionen. Sega att komma igång. Pratar spanska fort och stannar inte alltid upp för att se om alla hänger med. Nivåskillnaderna i gruppen blir extra tydliga eftersom D inte stannar upp tillräckligt länge för att de som arbetar långsamt ska hinna svara. Ofta samma personer som svarar om frågorna ställs ut till alla. D står för en stor del av den muntliga produktionen under sina lektioner. Under mer styrda övningar deltar fler av eleverna. Tex då de arbetar i par. Ibland tar D ned tempot och då använder han sig av mycket gester. Eleverna använder sina lexikon fritt och ofta. Vid tre tillfällen använder sig D av engelska för att förklara ett uttryck. Två av dessa gånger noterar jag att det blir fel eftersom D behärskar engelskan dåligt och därför får betydelsen D ger fel nyans och jag ser att flera elever ser förvirrade ut. Många tar efter en stund upp sina lexikon. När D presenterar en övning har de alltid samma ordning. Från det allmänna till det specifika. Ett tema presenteras i gruppen och eleverna bidrar med sitt. Nya ord etableras och skrivs upp innan eleverna får utföra vissa övningar. Om det finns regler att förklara kommer alltid dessa sist.

#### Exempel Spanien

Momentet inleds med att läraren sätter sig framför eleverna och tar fram ett foto där ett par promenerar gatan fram. Kvinnan bär ålderdomliga kläder och mannen moderna.

- Titta på fotot. Vilken epok är det?

Eleverna börjar gissa. De försöker med olika årtionden. Det tar lite längre tid för vissa att få ihop siffrorna på spanska och läraren hjälper ibland till genom att ljuda långsamt för dem.

- Vad är det för konstigt med fotot? Just det, kvinnan och mannen bär kläder som symboliserar olika tidsepoker.

Läraren omformulerar frågorna ett par gånger och kollar av att alla hänger med.

De kommer slutligen fram till att kvinnan symboliserar en förgången tid och mannen nuet.

- Förut och nu (antes y ahora), säger läraren medan han pekar på de olika personerna.

Läraren lägger undan fotot och börjar prata om hur Spanien var förut. Han saktar ned på tempot då han säger några av meningarna.

- Förut hade vi diktatur i Spanien under general Franco. Vad är en diktatur?

Ett par av eleverna försöker med staplande ord förklara vad det är genom att använda uttryck som *inte fritt* och *inte demokrati*.

- Vad vet ni om Spanien på 1970-talet?

Läraren börjar göra en mindmap på tavlan av de ord som kommer upp:

*Franco, ingen frihet, diktatur, Dalí, religion* m.m.

De tittar på en liten kortfilm med olika klipp från diktaturens tid. När den är slut berättar läraren mer om Franco. Hur han såg ut (liten och med mustasch). Läraren tar sen fram ett gammalt mynt där diktatorn finns avbildad och låter det gå runt bland eleverna medan han talar.

- Diktaturen varade i 36 år mellan 1936 och 1975, säger läraren och skriver åren på tavlan.

Kommer ni ihåg verbet *vara* (durar)? Den här lektionen *varar* i två timmar.

Läraren skriver verbet under Nya ord och fortsätter sedan med att berätta lite om hur det är idag. Demokrati, fritt osv. Läraren säger att en skillnad är att man idag har tagit bort dödsstraffet. Eleverna får förklara vad ordet betyder. De kommer fram till att det är när ett land dödar någon som gjort ett brott. Det skrivs in under Nya ord.

- Har era länder dödsstraff?

Genom att fråga detta går man varvet runt och var och en av eleverna får berätta lite om sitt land. De använder de ord och termer som läraren använt sig av. Alla frågar saker om varandras länder i en öppen dialog. Då en elev har svårt att finna något ord hjälper både klasskamrater och läraren till.

- Nu ska vi jobba med en text som berättar om hur Spanien *var* förut och hur Spanien *är* nu. Läraren skriver de två verbformerna på tavlan och upprepar: Hur Spanien *var* förut och hur Spanien *är* nu.

Lärare D stannar inte upp mer på verbformerna utan eleverna börjar parvis arbeta med texten om Spanien. I texten finns en del ord markerade och eleverna skall tillsammans skriva vad orden eller uttrycken betyder. D tar ordet censur som exempel och säger att det är när man inte får skriva vad som helst, eller filma vad som helst. Alla förstår efterhand vad det betyder och hur övningen skall genomföras. Det första ordet är dödsstraff och eleverna förklarar det med hjälp av det de redan sagt tidigare. Momentet avslutas med att de gemensamt går igenom varje ord som paren får förklara för resten av klassen.

### **Lärare C**

Börjar varje lektion med datum och tid och berättar sen lite om något ur sin vardag, sedan får eleverna göra detsamma. De börjar alltid med att prata en liten stund om något som hänt eller göra någon liten lek. Eleverna aktiveras direkt. Hon kallar detta för uppvärmning. C använder sig också ofta av en liten boll som man kastar till den som har ordet. Vänder sig alltid till eleverna. Ger aldrig en färdig förklaring till ett ord utan att eleverna har försökt. Ber dem ofta

att förklara för varandra. Använder sig flitigt av Nya ord-spalten. Bra energi mellan C och eleverna. Hög elevaktivitet. Eleverna pratar mest. Ganska högt tempo på lektionerna utan att C gör avkall på att vara tydlig och kolla efter att alla hänger med. Ger mycket beröm till eleverna. Avråder några elever från att använda lexikonet hela tiden. Ibland sätter C på musik men inte utan att fråga eleverna. Frågar ofta om det går för fort. Nickar eller skakar på huvudet för att indikera för eleverna om de är på rätt spår eller inte då de förklarar något eller svarar på en uppgift. Om de pratat om något och eleverna har använt orden fel påpekar C inte detta under själva dialogen utan samlar ihop ev fel till slutet av övningen och skriver de rätta orden på tavlan utan att peka ut någon. C har alltid en välstrukturerad tavla och skriver tydligt. Börjar alltid uppifrån och ned, dvs med att först etablera ett tema som eleverna får bidra med sina associationer till och sedan när de gemensamt pratat om ämnet och använt nya ord och uttryck så får de någon övning. I slutet går de igenom ev regler.

### Exempel Uppvärmning

Eleverna har precis satt sig och det saknas fortfarande ett par. C tar fram en spelplan (Björnspelet) och en tärning, de börjar genast spela. Det handlar om att göra vissa saker tex stava ditt namn, berätta vad du ska göra idag, säg tre olika tapasrätter, säg tre olika transportmedel osv Eleverna hänger med och efter ca 10 min avslutar de och då har även de två elever kommit som saknades. C ställer sig då vid tavlan och frågar vilken dag och datum det är och skriver sen det på tavlan innan de fortsätter lektionen.

Ett annat exempel är med bollen. Det är en morgonlektion och förra gången gick de igenom *utseende* så C börjar med att kasta bollen till en elev: "Vad har du för färg på håret?" Eleven svarar och kastar vidare till valfri kamrat. Alla får svara och de frågar även annat som har med det yttre att göra. Efter några minuter är det genast mer energi i gruppen.

### Exempel Intervju

B börjar momentet direkt efter att de skrivit dagens datum på tavlan och ber eleverna repetera resten av veckans dagar. Sedan börjar C berätta lite om sina planer för helgen.

- På fredag ska jag träffa några vänner och lyssna på flamenco. B skriver ordet *lyssna* på tavlan, C upprepar ordet och ser sig omkring på varje elev för att se om de kommer ihåg ordets betydelse, alla nickar och C fortsätter.

- Vad ska ni göra på fredag?

C sätter sig bland eleverna och de går laget runt och alla får berätta om sina planer i sin takt. När de pratat färdigt får de en stencilövning som handlar om vad olika personer ska göra till helgen. De arbetar enskilt eller i par och eleverna hjälper varandra mycket. De vänder sig ofta först till kamraten och frågar och i sista hand till läraren. När de är klara ställer sig C vid tavlan igen och säger att nu har de lärt sig att använda futurum eftersom alla har berättat vad de ska göra på fredag, i framtiden. Hon skriver upp regeln på tavlan. Tillsammans går de

igenom de olika formerna för futurum som de använt sig av under lektionen. Alla hänger med och verkar ha förstått kopplingen.

### Exempel Städredskap

C kommer in i klassen med en uppsättning städredskap. C delar ut en stencil med bilder över personer som gör olika hushållssysslor där orden står utskrivna och skriver namnen på tavlan.

- Idag ska vi städa säger C och lägger redskapen på ett bord mellan sig och eleverna.

- Anna du ska sopa, kan du ge mig sopborsten.

C gestikulerar sysslan och eleven förstår och ger henne sopborsten. C fortsätter att be eleverna om alla redskapen tills hon har dem hos sig igen. Nu är det elevernas tur att be om de olika redskapen. Det är god stämning och mycket skratt. Alla använder sig av samma strategi som C. dvs. gestikulerar och dramatiserar mycket för att få kamraterna att förstå.

C säger nu till eleverna att de nu ska föreställa sig att de bor tillsammans och måste göra upp ett städschema. Detta genom att ge varandra order om den syssla kamraten skall göra och på så sätt fördela sysslorna emellan sig över veckans dagar. Alla elever deltar aktivt och börjar genast förhandla med varandra. C håller sig i bakgrunden och lyssnar på dem. De ger varandra order men försvarar också bäst de kan sina egenintressen. Det är god stämning.

Efter ett ganska långt tag bryter C in och ställer sig vid tavlan. Där säger hon att de idag, förutom att ha lärt sig nya ord som har med hushållet att göra, har lärt sig att använda imperativ, dvs. att ge order och att ta emot saker. Hon går igenom strukturen på tavlan.

### **Lärare B**

Kommer alltid in och börjar fråga eleverna direkt och om olika vardagliga saker, väder, hur de mår mm Rör sig runt i rummet och sätter sig bredvid eleven hon frågar något. B talar mycket tydligt och artikulerar väl. B använder sig väldigt mycket av sin kropp för att gestalta olika saker och gestikulerar ofta. Använder sig också ofta av mimer och ljudeffekter. Eleverna är alltid uppmärksamma och nära till skratt. Bra stämning och hög energi. Alltid hög elevaktivitet redan från början. B använder sig flitigt av Nya ordspalten. Vänder sig först till eleverna och ser om de kan förklara, väntar en stund innan hon ev svarar genom att använda andra ord och spela teater. Hon ger ofta beröm och rättar inte en elevs talfel direkt utan går igenom sådant en stund senare, tillsammans med de andra. Använder sig av engelska 3 gånger då inget annat fungerat. Det har varit ord och uttryck som *till och med* (hasta). Eleverna använder sällan lexikon under B:s lektioner. B skriver tydligt och stort på tavlan. Presenterar alltid ett moment gemensamt där ny vokabulär tas upp och eleverna får bidra med egna tankar innan de får någon övning som knyter an till temat. Alla regler tas upp först efter att temat etablerats och diskuterats muntligt.

### Exempel Kultur och land

- Idag skall vi tala om kultur. Vad är en kultur? Säger B och skriver ordet på tavlan. Eleverna fyller på och det skapas en mindmap. Flera nya ord kommer upp och skrivs in under Nya ordspalten. Musik, städer, kungar, konst, film mm kommer upp på tavlan. Det är hög elevaktivitet.

Nu ritar B Spaniens karta och skriver ut några städer. Frågar eleverna vilken som är huvudstaden. Sedan börjar de prata lite om Spaniens statskick. Att de har en premiärminister och en kung. Hon ber hela tiden eleverna förklara vad de olika begreppen står för och ber dem ibland ge exempel från sina egna länder. Det blir tydligt vilka som förstår och vilka som behöver mer hjälp.

- Nu ska ni göra detsamma om era länder och presentera för era kamrater.

Eleverna får arbeta parvis och de får en timme på sig att ta fram lite fakta om sina hemländer. De får använda internet. Eleverna presenterar sedan det de förberett för sina kamrater. B sitter med de andra som åhörare. De använder sig av tavlan och skriver själva in om det kommer upp Nya ord som kamraterna inte kan och förklarar för dem. De berättar liknande saker och med samma terminologi som B gjorde tidigare tillsammans med dem.

### Exempel Här och Där

På spanska finns två ord för där. Ett indikerar på ett närmare avstånd och ett på ett mer avlägset. När B ska förklara detta gör hon så genom att peka och artikulera tydligt.

- *Här*, säger B och pekar på sig själv, *här*. *Där*, B pekar mot tavlan, *där*. *Där borta*, B pekar ut mot gården, *där borta*. (Aquí, ahí, allí)

## **Dagbokssammanställning från observatör 2. 071113-071129**

### **Lärare A**

Vid samtliga lektioner med A så inleds lektionerna med att A frågar hur eleverna mår, hur mycket klockan är och vilken tid lektionen börjar respektive slutar. Detta gör läraren enbart på spanska och när eleverna inte förstår använder A sig mycket av kroppsspråk och läraren pekar och vrider på klockan. Eleverna svarar så gott de kan och får ofta hjälp på traven. Alla lektioner inleds alltså med lite ”småprat” kring elevernas liv och/eller vardag. Stämningen är avslappnad och det skrattas mycket under dessa inledande samtal.

Under den andra lektionen tar A upp verb i presens och detta är enda gången läraren börjar med regeln innan de får använda sig av verben. A kommer hela tiden in på sidospår och relaterar hela tiden till sig själv eller till elevernas liv. A gestikulerar vitt och brett med sin kropp i syfte att få alla att förstå. Vid enstaka tillfällen då eleverna verkligen inte förstår och kroppsspråket inte räcker till så översätter A ett enstaka ord till engelska för att inte fastna och



för att kunna gå vidare. Ett sådant tillfälle är när någon inte förstår vad *Pueblo* betyder (by, liten stad) och det krävs att man förstår ordet eftersom de ska använda verbet "bo" för att beskriva om de bor i en stad eller by. Denna gång översätter således A ordet till tyska. Varje gång ett nytt ord kommer upp som eleverna måste kunna för att kunna gå vidare i övningen så skrivs det upp i det vänstra hörnet på tavlan under det som läraren helt enkelt kallar "Nya ord". Det skrivs ingen översättning av ordet på tavlan utan det förklaras på spanska och de flesta elever skriver ner de nya orden.

Det visar sig under denna lektion att A kan ganska bra engelska och tyska och hyfsad franska vilket läraren då ibland utnyttjar vid riktigt "kniviga" situationer. A uppvisar under samtliga lektioner ett stort lugn och hon stressar verkligen inte. A tar tillvara på elevernas frågor och kan ägna lång tid till att förklara ett ord, och detta görs hela tiden på spanska.

Varje gång som läraren introducerar ett nytt moment så går A först igenom det muntligt och förklarar ordentligt för eleverna. Sedan skriver A på tavlan så att de i lugn och ro kan skriva av utan att läraren samtidigt pratar. På den första lektionen frågar A var de kommer ifrån och ritar sedan upp på tavlan respektive land som de representerar och skriver landsnamnet på spanska. Eleverna får sedan i par fråga varandra var de kommer ifrån och sen ska de inför hela gruppen berätta var sin klasskompis hör hemma. A går inte igenom konstruktionen för att fråga var man kommer ifrån innan de gör uppgiften utan det gör läraren efter avslutad uppgift. Trots detta klarar de flesta det bra eftersom de har hört A upprepa denna fråga ett antal gånger innan det var deras egen tur. De ord som är nya för eleverna och som anses vara relevanta och nödvändiga för övningen skrivs upp under "Nya ord" i tavlans vänstra hörn. Orden förklaras på enbart spanska efter att de har skrivits upp.

### **1. Blond, lång och smal**

Vid ett lektionstillfälle när eleverna ska introduceras till konstruktionen "Att vara"+ adjektiv så börjar läraren beskriva sig själv men A nämner ingenting om vad det är det är tänkt att de ska lära sig. A beskriver sig själv, sitt utseende, sitt humör och sina egenskaper, varje gång A använder konstruktionen vara + adjektiv så betonar hon det extra mycket för att de ska minnas och lägga märke till hur man använder det. När A ser på någon elev att den inte verkar förstå ordet *morena* (brunhårig) så stannar A upp och frågar om någon vet vad det betyder, när ingen vet det så skriver läraren upp ordet på tavlan under "Nya ord". När eleverna väl har förstått vad det betyder så frågar A vem som är brunhårig och alla får sedan säga jag är/inte är brunhårig. De får alltså använda ordet och applicera det på sig själva. Vidare på samma tema använder A sig av alla i klassrummet och beskriver vem som är lång, kort, brun, blond osv. Här introduceras en mängd nya ord för eleverna genom att de själva får "vara" de nya orden. Eleverna får sedan en lista med flera adjektiv och sedan ska de enskilt tänka ut hur de kan beskriva sin bänkkamrat. Eleverna klarar övningen bra trots att ingen regel har presenterats på tavlan innan de börjat momentet. Regeln och alla formerna för verbet "vara" skrivs upp när detta moment avslutas.

### **Lärare D**

Lärare D undervisade också grupp1 och min första observation sker även här vid deras andra lektionstillfälle med D.

D inleder alla sina lektioner genom att ”småprata” lite med eleverna, läraren frågar vad de har gjort i helgen, om de har sett något nytt i staden etc. D berättar även vid två lektionstillfällen om saker som har hänt läraren själv. D återberättar hur D missade bussen och en annan dag vad D hade ätit till lunch, detta i sitt fall som en inledning på det matte som skulle komma. Varje gång det kommer upp ord som eleverna inte känner till så skriver D upp dem under en spalt på tavlans vänstra hörn som han kallar ”Nya ord”.

D pratar enbart spanska hela tiden och hjälper aldrig till med något enstaka ord på något annat språk, vilket D visserligen inte kan heller. Läraren använder sitt kroppsspråk för att förklara men framförallt så förklarar D väldigt noggrant verbalt på ett mycket lugnt och metodiskt vis.

Innan en lektion berättar D för mig att elevernas ska introduceras till det spanska ordet för ”det finns/existerar”. Detta är inget D säger till eleverna utan D börjar med att skriva *Sevilla* på tavlan och berättar vad som finns i staden. Sen frågar läraren vad för saker som brukar finnas i en stad och tecknar upp en mindmap på tavlan. Alla elever kommer med egna förslag och använder sig av ordet *hay* (finnas/existera). Först på slutet av detta moment går D igenom när man brukar detta ord och sen styrks detta med att eleverna får berätta vad som finns på en bild som läraren har med massa olika figurer på.

### **1. Klassrumsord**

Vid ett tillfälle frågar D ”Kan jag sudda?” D syftar då på det som står skrivet på tavlan och som eleverna har skrivit av. En elev förstår inte frågan och D tar då tillfället i akt för att introducera ett nytt verb. D demonstrerar åter en gång vad D menar genom att just sudda på tavlan. Detta nya ord skrivs upp under ”Nya ord” på tavlan. D passar då också på att fråga vad den sak heter som läraren suddade med och går sedan vidare med att fråga om massa saker som finns omkring dem i klassrummet. Alla ord skrivs ned och behöver ingen vidare förklaring eller översättning eftersom eleverna ser tingen i verkligheten. Efter detta moment så har eleverna fått massa klassrumsord presenterade för sig.

### **2. Restaurangrollspel**

Under en lektion så är tanken att de ska ha ett restaurangtema och att det ska mynna ut i ett rollspel. För att introducera ett nytt vokabulär som de behöver för att kunna utföra rollspelet så använder sig D av bilder. En sida med färgglada bilder över typiska spanska maträtter och andra ord som är kopplade till restauranglivet delas ut till eleverna. Gemensamt går man igenom alla nya ord och de som inte förstås får förklaras genom att D ritar på tavlan eller gestikulerar med hela sin kropp, men inte en enda gång översätts något av orden till ett annat språk. Inför rollspelet delas de in i par där den ena ska spela kypare och den andra restauranggäst. De har menyer och lappar föreställande vissa maträtter till hjälp. Efter att de har övat en stund så får de sedan spela upp det för de övriga i gruppen. Efter att varje par har utfört sin sketch så frågar D de övriga frågor kring det de hört och sett. Exempelvis: ”Vad

beställde hon att äta? Att dricka?”. De ord som kommer upp som nya skrivs upp under ”Nya ord” på tavlan.

### **Lärare C**

Lärare C pratar högt och tydligt, C rör sig mycket i klassrummet och använder hela kroppen som vore C en skådespelare, lektionerna präglas också av en stor portion humor som resulterar i många skratt.

Lektionerna inleds ofta med att läraren frågar hur eleverna mår, vad de har gjort kvällen innan eller att det frågas om något aktuellt som har hänt. Varje lektion ber läraren också någon berätta var vi befinner oss och vilket datum det är och detta skrivs sedan upp på tavlan. C pratar enbart spanska hela tiden och markerar tydligt att det inte är tillåtet att tala något annat språk än spanska i klassrummet.

Efter det inledande småpratet så fortsätter ofta C med att använda sig av en boll för att värma upp eleverna lite. Den som har bollen har också ordet. En gång skulle de säga hela alfabetet vilket betydde att den som hade bollen sa en bokstav och sedan gick det vidare. En annan gång var frågan ”var kommer du ifrån?” och den elev som hade bollen skulle således berätta var den kom ifrån.

Så fort det kommer upp nya ord som eleverna inte förstår så skrivs dessa upp på tavlan i det vänstra hörnet under rubriken ”Nya ord”.

C använder sig mycket av par- och gruppövningar där eleverna gemensamt får lösa de uppgifter som de blir tilldelade. Under tiden går C runt och lyssnar och hjälper till där det behövs. När alla har avslutat sina uppgifter så går man gemensamt igenom och redovisar det man har kommit fram till. Dessa övningar har ofta en koppling till elevernas egna liv men behandlar också ofta ett grammatiskt moment. Vid en lektion ska eleverna i par gå igenom ett frågeformulär där den ene ska fråga den andre om den brukar/inte brukar göra vissa saker. Regeln för hur man konstruerar detta går igenom efter avslutad övning, den hjälp eleverna får består i att läraren innan övningen startar ger några exempel på vad hon själv brukar/inte brukar göra. Inom frågeformuläret förekommer det en del ord som är helt nya för eleverna men ofta förstår de frågorna ändå utifrån den kontext ordet står i. Förstår de inte så förklarar C på enbart spanska och hon relaterar och sätter orden i en kontext som eleven känner igen sig i.

### **1.Städrollspelet.**

Denna lektion ska C introducera imperativ vilket C berättar för oss innan lektionen. Detta är inget C berättar för eleverna utan momentet börjar i en helt annan ända. Läraren börjar med att visa upp ett antal riktiga städredskap och dessutom ritar C dem på tavlan och skriver vad de heter bredvid. Sen lägger hon redskapen på bordet som finns mellan henne och eleverna och börjar be dem att ge henne sak efter sak. Här använder hon alltså imperativ och ber dem om olika saker. När hon har fått alla redskap ber hon eleverna att be om ett av städredskapen, C säger exempelvis ”Anna du ska sopa golvet, vad behöver du be om?” Och så får Anna be om detta. Efter detta moment så berättar C för gruppen hur de ska låtsas att de bor tillsammans och att de nu ska dela upp hushållssysslorna sig emellan. Eleverna ska uppmana

varandra att göra vissa sysslor vissa dagar och skriva in det i det veckoschema de har blivit tilldelade. En elev kan exempelvis säga ”Oscar, tvätta golvet på torsdagar!”.

Efter det att eleverna har fyllt i hela veckoschemat så går läraren igenom regeln för imperativ och dess användande.