

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

**”HUR FÅR JAG
DEM ATT PRATA?”**
En klassrumsstudie i spanska

FÖRFATTARE:
Fredrika Nyström
Stina Säfström
Eva Söderblom



SKOLPORTEN

LEDA & LÄRA

9/2019



Stockholm Teaching & Learning Studies

SAMMANFATTNING

I **FÖRELIGGANDE ARTIKEL** beskrivs en klassrumsstudie i spanska. Studien genomfördes huvudsakligen läsåret 2015–2016 och handlade om hur elevernas muntliga interaktion på målspråket kan främjas genom uppgifters utformning. Studien bestod av fyra cykler vilka genomfördes i språkgrupper i åk 9 samt kurs 2 och 3 på gymnasiet. Den gemensamma utgångspunkten var svårigheten att få elever på lägre nivåer att tala målspråket i klassrummet. Inledningsvis låg fokus på elevernas användning av språkliga strategier i tal, men efter hand övergick vi till att analysera i vilken utsträckning själva aktivitetens eller uppgiftens utformning kunde främja muntlig interaktion. Studien genomfördes i fyra olika språkgrupper och som teoretiskt ramverk användes slutligen TBLT, Task Based Language Teaching. Inom TBLT, som på svenska heter *uppgiftsbaserad språkundervisning*, betonas själva uppgiften som ska lösas och användningen av målspråket blir ett av verktygen som används. I artikeln beskrivs hur en sådan uppgift utformades i en svensk skolkontext. Resultaten visade på en ökad muntlig interaktion genom användningen av en uppgiftsbaserad aktivitet. Resultaten visade också vikten av att medvetandegöra ett antal konjunktioner, pronomen och andra bindeord som eleverna har i sitt passiva ordförråd, vilka namnges som *utvecklare*. Artikeln beskriver de reflektioner och antaganden som gjorts under arbetets gång, samt formulerar nya frågor kring undervisningens utformning och uppgifters konstruktion för att få eleverna att tala mer på målspråket under lektionerna i moderna språk.

Fredrika Nyström arbetar som språklärare, legitimerad i spanska, tyska och svenska vid Nya Elementar, Bromma. E-post: fredrika.nystrom@stockholm.se

Stina Säfström arbetar som språklärare, legitimerad i spanska och engelska vid Nya Elementar, Bromma. E-post: stina.safstrom@stockholm.se

Eva Söderblom arbetar som förstelärare, legitimerad i spanska, svenska som andraspråk samt psykologi vid Kunskapsgymnasiet Globen. E-post: eva.soderblom@kunskapsgymnasiet.se

Denna artikel har den 6 maj 2019 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:

www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:

www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

| | |
|--|----|
| INLEDNING | 7 |
| Syfte och frågeställningar | 7 |
| Styrdokument i moderna språk | 8 |
| METOD OCH GENOMFÖRANDE | 9 |
| Urval och datainsamling | 9 |
| Databearbetning och analys | 10 |
| Första och andra cykeln i korthet..... | 14 |
| Tredje cykeln..... | 14 |
| Fjärde cykeln och TBLT | 15 |
| RESULTAT | 17 |
| Ett utvecklat språk..... | 17 |
| Nycklar till att tala mer utvecklat..... | 17 |
| Uppgiftens konstruktion påverkar interaktionen | 19 |
| Elevernas synpunkter | 21 |
| DISKUSSION | 23 |
| SLUTORD | 25 |
| REFERENSLISTA | 27 |

INLEDNING

MÅNGA SPRÅKLÄRARE KAN troligtvis känna igen sig i att elever i undervisningen i moderna språk kan stagnera och har svårt att komma vidare i sin förmåga att använda språket. Detta kan kännas igen vad gäller alla förmågor som ingår i att behärska ett språk. Inte minst i de produktiva förmågorna, skriva och tala, kan många elever fastna på en viss nivå och har därifrån svårt att komma vidare från att producera enkla ord och meningar mot ett ökat språkligt flyt med målet att uppnå nivåer likt en modersmålstalares.

Titeln ”Hur får jag dem att prata?” utgår från den frustration som lärare kan uppleva när elever låser sig i muntliga situationer. Det kan handla om såväl muntliga bedömningsituationer som muntliga aktiviteter som ingår i undervisningen. Utifrån ett lärarperspektiv tänker man ofta att eleverna borde kunna prestera, eftersom läraren vet att eleverna exempelvis ofta har det ordförråd som krävs och att nivån på uppgifter inte är orimligt hög i förhållande till elevernas språkliga nivå. Om eleven befann sig i målspråkslandet, låt säga på ett café i Madrid, skulle hen inte kunna lösa uppgiften genom att göra sig förstådd på spanska? En av de största utmaningarna som språklärare har är att

få igång elever att kommunicera på målspråket i klassrummet. I inledningen av denna studie genomfördes intervjuer där elever på svenska beskrev hur de inte pratar målspråk i klassrummet men däremot i målspråkslandet: ”Ja, när jag besökte den där familjen i Spanien, *då* pratade jag naturligtvis spanska”.

Olika komponenter av det talade språket, såsom det aktiva ordförrådets omfång, olika strategier för att förstå och göra sig förstådd, spelar givetvis in i en samtalssituation. Ett annat perspektiv på hur väl elever lyckas i att samtala kan vara själva uppgiftens konstruktion och hur den kan stödja eleverna i att tala mer *utvecklat*. Med *utvecklat* språk avses i den här studien yttranden som inte bara består av enstaka ord, utan innehåller till exempel bisatser, följdfrågor eller ifrågasättanden, det vill säga ord eller uttryck som ökar komplexiteten i utsagan. Om en fråga besvaras med endast ett *Sí* (Ja) på spanska, kan interaktion uppstå, men en utvecklad utsaga kan vara *Sí, pero yo pienso que...* (Ja, men jag tycker att...). Likaledes kan man i stället för att bara svara med ett *No* (Nej) säga *No, porque no me gusta* (Nej, därför att jag inte gillar det).

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

SYFTET MED DENNA studie är att ta reda på mer om hur utvecklad interaktion kan se ut i muntlig interaktion samt hur en uppgifts konstruktion inverkar på elevernas möjligheter att interagera utvecklat på målspråket i klassrummet. De frågeställningar som ligger till grund för studien är:

- ★ Vad karakteriserar ett utvecklat språk?
- ★ Finns det ”nycklar” till att tala mer utvecklat?
- ★ Vilka konsekvenser får uppgiftens konstruktion på elevernas interaktion?

I **LÄROPLANERNA FÖR** såväl Lpo 94 som Lpf 94 tydliggjordes fokus på språkets kommunikativa aspekter i språkundervisningen. I Lgr 11 blev det ett än tydligare fokus på kommunikation: ”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innebär att förstå talat och skrivet språk, att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare” (Skolverket 2011b, s. 76). Det förtydligades även att undervisningen ska beröra användandet

av olika strategier i kommunikationen: ”I den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till” (Skolverket 2011b, s. 76). För Gy 11 finns nästintill identiska formuleringar där ett av undervisningens syften är att eleverna ska utveckla allsidig kommunikativ förmåga, vilket de ska ges möjlighet till genom att använda språket i funktionella och meningsfulla sammanhang (Skolverket 2011c, s.1).

METOD OCH GENOMFÖRANDE

I DENNA ARTIKEL beskrivs en klassrumsstudie om hur aktiviteter i språkundervisningen på grundskola och gymnasium kan inverka på elevernas muntliga interaktion; hur aktivitetens* konstruktion kan begränsa eller stödja utvecklad interaktion. Fyra cykler har konstruerats och elevsamtal har spelats in, transkriberats och analyserats i syfte att se hur olika aktiviteters konstruktion inverkar på samtalsgruppernas interaktion. I anslutning till varje cykel har eleverna svarat på en enkät. Studien gjordes inom ramen för Stockholm Teaching & Learning Studies och handledes av en forskarutbildad lärare. Studien ägde rum läsåret 2015/16 och avslutades höstterminen 2017.

Metoden kan beskrivas med tre ledord: kollaboration, intervention och iterativitet. Kollaboration syftar på vårt samarbete vilket är centralt i studien. Intervention kännetecknar lektionsaktiviteternas upplägg som prövas i ett klassrum. Ett iterativt arbetssätt uppnås genom att upprepa lektionsaktiviteter i flera cykler med viss revidering mellan varje prövning. Syftet med revideringarna var att främja interaktionen och de bestod bland annat av byte av input, möjlighet att se undertext, stöd i form av frågor och ordlistor.

Arbetet omfattar genomförandet av totalt fyra cykler. Utgångspunkten var i studiens inledningskede att genomföra en Learning Study, som skulle stödja elever mot att tala utvecklat på spanska. Modellen Learning Study övergavs redan på ett inledande stadium då frågeställningarna var alltför omfattande för den modellen som utgår ifrån ett tydligt avgränsat lärandeobjekt. I studiens fjärde cykel utgår aktiviteten – uppgiften – från Ellis teori kring *uppgiftskonstruktion och uppgiftsbaserad språkundervisning* (2003). Utifrån Ellis definition av vad en uppgift är så är det endast den fjärde cykelns aktivitet som kan kallas för uppgift (se avsnitt *Fjärde cykeln och TBLT*).

Inom andraspråksforskningen har området om uppgiftsbaserad språkundervisning, s.k. Task-Based Language Teaching (TBLT) rönt viss uppmärksamhet de senaste 30 åren. TBLT grundar sig i teorier om andraspråksinläring vilka erbjuder en autentisk användning av målspråket i klassrummet där språket används som ett medel för att kommunicera.

URVAL OCH DATAINSAMLING

STUDIEN GENOMFÖRDES MED elever i årskurs 9 vid en högstadieskola i västra Stockholm samt i kurs 2 och 3 vid ett gymnasium i södra Stockholm. Samtliga

elever i våra undervisningsgrupper samt deras vårdnadshavare informerades först skriftligt om studiens syfte och upplägg, och eleverna ombads lämna in

* Aktivitet används som paraplyterm för det som görs i klassrummet. Användningen av termen uppgift begränsas till Ellis definition (se avsnitt *Fjärde cykeln och TBLT*).

ett medgivande från vårdnadshavarna för att få delta. Deltagandet var frivilligt och de elevgrupper som tillfrågades var våra undervisningsgrupper samt enstaka andra tillgängliga grupper.

För att besvara våra frågeställningar samlade vi in data i form av elevsamtal och enkäter och kunde analysera dessa i relation till den aktivitet som samtalet grundade sig på. Analysen av elevsamtalen har genomförts på samma sätt studien igenom. Revideringar i aktiviteterna gjordes mellan de fyra cyklerna för att se hur det inverkade på elevernas prestationer. En svaghet med metoden är att det endast är i den sista aktivitetens konstruktion som uppgiftskonstruktion enligt TBLT tillämpats. Att ha haft möjligheter att undersöka flera elevsamtal utifrån den sista uppgiftskonstruktionen skulle ha gjort våra resultat än mer tillförlitliga.

Totalt spelades ett fyrtiotal samtal in med cirka 120 medverkande elever från grundskolans årskurs 9 samt från kurs 2 och 3 på gymnasiet. Våra resultat baserar sig på 16 av dessa samtal, där 46 elever medverkade. Ingen elev eller elevgrupp har medverkat i fler än en aktivitet. För varje ny version har alltså en helt ny grupp elever deltagit.

Vid det aktuella aktivitetstillfället informerades eleverna först om att samtalet var en del av en klassrumsstudie och att det inte skulle utgöra en del av bedömningen av deras spanskkunskaper i kursen. Därefter delades eleverna in i grupper om tre och informerades om aktivitetens genomförande före start. Samtalen spelades in med hjälp av elevernas mobiltelefoner eller datorer och de mejlades till lärarna. Under själva genomförandet av aktiviteten deltog inga lärare, detta för att inverka så lite som möjligt på elevernas prestationer.

Efter inspelningarna av samtalen valdes de mest representativa ut och 16 av samtalen transkriberades. De inspelningar som ansågs vara representativa var de elevgrupper som hade följt instruktionerna och som interagerade på spanska. De inspelningar som

valdes bort ur det transkriberade materialet var följande:

- ★ Samtal där inspelningen hade pausats, eftersom det t.ex. kunde innebära att eleverna slog upp ord, samtalande med varandra på svenska eller förberedde meningar att läsa upp när inspelningen startades på nytt.
- ★ Samtal där instruktionerna inte följdes. Vid ett par inspelningar hade eleverna valt att frånga aktiviteten för att istället samtala om något som inte var relevant i förhållande till aktivitetens.
- ★ Samtal som inte var representativa för den förväntade språkliga nivån p.g.a. långvarig kontakt med målspråket. Studiens syfte var att ta reda på om uppgiftens konstruktion gjorde att interaktionen ökade hos inlärare av spanska. I det sammanhanget var inte modersmålstalare representativa.

Efter detta kvarstod 16 samtal och bortvalet av ovan nämnda samtal kan till viss del ha inverkat studiens resultat. Exempelvis valdes de elevsamtal där eleverna inte följde instruktionerna bort. Dessa hade i ett annat sammanhang varit intressanta att undersöka ur en annan synvinkel: Vad gör elever när de inte håller sig till aktiviteten? Andra samtal som valdes bort var de där deltagande elever var modersmålstalare, vilka å den ena sidan potentiellt kan bidra med ett facit för hur utvecklad interaktion kan se ut. Å den andra sidan låg studiens fokus på att undersöka interaktionen hos just inlärare av spanska och ej modersmålstalare.

I anslutning till studiens första två cykler gjordes muntliga elevutvärderingar och efter den fjärde cykeln besvarade eleverna en skriftlig utvärdering. Utvärderingarna gjordes på svenska i syfte att samla in information om hur eleverna hade upplevt aktiviteterna.

DATABEARBETNING OCH ANALYS

TRANSKRIBERINGEN AV SAMTALEN följde *Transkriberingsregler av Kulturvetenskapliga arkivet Cultura vid Åbo Akademi* (Åbo Akademi, 2018). Ljudinspelningarna

skrevs ned ordagrant och såväl samtalen som eleverna i de olika grupperna nummerades. Transkriptionerna av de inspelade elevsamtalen analyserades i syfte att

kartlägga vad som i samtalen bidrog till att samtala utvecklats. De olika utsagorna kategoriserades därefter. Utsagor på målspråket som bidrog till utvecklad interaktion var sådana som gjorde att samtalet inte avstannade, det vill säga de flesta yttranden på målspråket som markerade interaktion (se kategorisering nedan). Yttranden på svenska som användes i samtalet räknades inte som bidragande till utvecklad interaktion i denna analys.

Elevernas utsagor på målspråket delades in i olika kategorier. För kategoriseringen fanns det ingen på förhand bestämd mall att följa, vilket ledde till att det på ett induktivt sätt skapades kategorier utifrån noggrann analys av och långa diskussioner utifrån de transkriberade samtalen: Vad var det eleverna egentligen gjorde när de samtalar utvecklats?

Diskussionerna kring vilken kategori en viss utsaga hör till, tvingade oss till grundlig analys och jämförelse. Vad innebar en viss utsaga i en viss kontext? En elev som inledningsvis säger ”Ja, men...” kan i en kontext bidra till att samtalet utvecklas genom att vara ett uttryck för förhandling, och i en annan kontext kan det vara ett uttryck för ställningstagande, vilket också bidrar till utvecklad interaktion.

Kategorierna kom under cyklerna att justeras, men under cykel tre och fyra behölls de lika, detta för att mer precist kunna jämföra resultatet av analysen. Följande kategorier av utsagor främjade interaktionen i de analyserade elevsamtalen:

1. Ta upp en ny tråd som utvecklar samtalet.
2. Bekräfta och utveckla kamratens utsaga.
3. Fylla i någon annans paus på ett sätt som utvecklar samtalet.
4. Ta ställning som gör att samtalet utvecklas.
5. Bekräfta kamratens utsaga.
6. Uttrycka förhandling.
7. Ta hjälp av underlaget.

Nedan följer exempel från samtalen på ovanstående kategorier. Exempelen är fetmarkerade och även översatta till svenska för att underlätta läsningen för språklärare i andra språk än spanska

1. TA UPP EN NY TRÅD SOM UTVECKLAR SAMTALET (ELEV SAMTAL 1, CYKEL 4)

Att i samtalet ta upp en ny tråd gör att samtalet utvecklas. I de tre olika exemplen nedan tar eleverna initiativ i form av att ställa frågor som utvecklar samt ger förslag som bjuder in till vidare samtal.

EXEMPEL 1

I det första exemplet 1 märker elev B hur elev A får problem med att ange ett belopp och bidrar då till fortsatt interaktion genom att ställa frågan “Vad mer?”.

| | |
|--|---|
| A. Sí, Abuela tiene, eh, Abuela comprar cosas de todo, eh, en todo la cosas cuestan... ¿cuántas... eh... dos... y... | A. Ja, Abuela har, öhhh Abuela köpa saker av allt, öhh, totalt kosta... kostar sakerna... öh... två... och... |
| B. ¿Qué más? | B. Vad mer? |
| A. Y quizás otra cosas, quizás un un... | A. Och kanske andra saker, kanske en en... |

EXEMPEL 2

I detta exempel leder det förslag som elev A lägger fram till att samtalet utvecklas.

| | |
|--|--|
| A. ¿Qué pueden hacer para noventa mil? | A. Vad kan de göra för nittio tusen? |
| B. Pero... | B. Men... |
| A. Un viaje con el... ¿un viaje con sus amigas? | A. En resa med... en resa med sina kompisar? |
| B. Pero, eh, ¿tiene Abuela amigos? ¿Los amigos? No sé. | B. Men, öh, har Abuela vänner? Vännerna? Jag vet inte. |
| A. No sé. Un viaje ella sola? | A. Jag vet inte. En resa för henne ensam? |
| C. Sí | C. Ja |
| B. Sí | B. Ja |
| C. Eh, un curso de fútbol, ¿en la viaje quizás? | C. En fotbollskurs på resan kanske? |
| B. Sí | B. Ja |

EXEMPEL 3

Detta tredje exempel visar på hur elev B bryter den haltande konversationen om hur mycket olika saker kostar genom att lägga fram ett nytt förslag, vilket leder till att samtalet fortlöper.

| | |
|---|--|
| A. Y la, el todo cuesta eh... (Räknar tyst på svenska). | A. Och det, allt kostar öh... (Räknar tyst på svenska) |
| B. Ehh.. dos... dos veinte.. dos veinte mil. | B. Öhh... två... två tjugo... två tjugo tusen. |
| A. Dos, dieciocho mil. | A: Två, arton tusen. |
| A. Tengo ochenta cientos... Tiene | A. Jag har åttio cent... Hon har |
| <i>Tystnad</i> | <i>Tystnad</i> |
| B. (Skrattar) Pero quizás Abuela compra un perro. | B. (Skrattar) Men Abuela (mormor/farmor) kanske köper en hund. |
| A. Sí | A. Ja |
| B. Sí y porque | B. Ja och för att |
| A. Es solo | A. Hon är ensam |
| B. Sí | B. Ja |
| A. Y el perro vale un mil | A. Och hunden kostar tusen |

2. BEKRÄFTA OCH UTVECKLA KAMRATENS UTSAGA (ELEVSAMTAL 3, CYKEL 4)

Att i samtalet bekräfta det samtalspartnern tidigare sagt och utveckla det genom att till exempel komma med ytterligare alternativ som i exemplet nedan bidrar till att samtalet utvecklas.

EXEMPEL 4

| | |
|--|--|
| A. Adela va a ... una... nãe comprar una perro y | A. Adela ska... en... nãe... köpa en hund och |
| B. Un perro sí... eh... también va a comprar un móvil moderno en...mil..mil euros. | B. En hund ja... eh... hon ska också köpa en modern mobil för... tusen... tusen... euro. |
| A. Otra cosa... ¿Qué otra cosa? ¿Namn på elev qué otra cosa? (Skrattar) | A. En annan sak... Vilken annan sak? Namn på elev, vilken annan sak? (Skrattar) |
| C. Un... coche... | C. En... bil... |
| B. ¿Por qué? ¿Por qué coche es muy bien? | B. Varför? Varför är en bil mycket bra? |
| A. Y el perro vale un mil | A. Och hunden kostar tusen |

3. FYLLA I NÅGON ANNANS PAUS PÅ ETT SÄTT SOM UTVECKLAR SAMTALET (ELEVSAMTAL 1, CYKEL 4)

Att i samtal fylla i där det uppstår tystnad är ytterligare ett sätt som bidrar till att samtalet inte stannar av och öppnar upp för en interaktion av mer utvecklad karaktär. I exemplen nedan stöttar eleverna varandra genom att hjälpa till där det tar slut på idéer eller där språket inte räcker till.

EXEMPEL 5

| | |
|---|--|
| A. Y quizás otra cosas, quizás un un... | A. Och kanske andra saker, kanske en en... |
| B. Un zapatos. | B. Skor. |
| A. Zapatos nueva de fútbol. | A. Nya fotbollsskor. |

EXEMPEL 6

| | |
|---|--|
| A. Y la, el todo cuesta eh... (Räknar tyst på svenska). | A. Och det, allt kostar... (Räknar tyst på svenska). |
| B. Ehh.. dos... dos veinte.. dos veinte mil. | B. Öhh... två... två tjugo... två tjugo tusen. |
| A. Dos, dieciocho mil. | A. Två, arton tusen. |

4. TA STÄLLNING SOM GÖR ATT SAMTALET UTVECKLAS (ELEVSAMTAL 2, CYKEL 4)

Att i ett samtal komma med förslag eller ta ställning för eller emot en viss ståndpunkt bidrar till att samtalet utvecklas. Samtal där deltagarna kommer igång och på olika sätt argumenterar utifrån olika ståndpunkter är ofta utvecklade till sin karaktär. I detta exempel ser vi tre olika yttranden i vilka eleverna tar ställning och motiverar sina olika förslag.

EXEMPEL 7

| | |
|---|--|
| A. ¿Qué hace Adela con los trescientos mil euros? | A. Vad gör Adela med de trehundra tusen euros? |
|---|--|

| | |
|---|--|
| B. Ella debe comprar... con su dinero... un... viaje ella sola, porque es muy divertido... y... pero es... muy dineros en el viaje. | B. Hon bör köpa... med sina pengar... en... resa till henne själv, eftersom det är roligt... och... men det är... mycket pengar på resan. |
| A. Y es... es... sí. | A. Och det är... det är... ja. |
| C. Ella debo comprar un perro. | C. Hon bör köpa en hund. |
| A och B. ¿Por qué? | A och B. Varför då? |
| C. Porque, porque... camina con sin perro. | C. Eftersom, eftersom... hon går med utan hund. |
| A. Sí... | A. Ja... |
| C. O un curso de baile. | C. Eller en danskurs. |
| A. Sí... o puede comprar un móvil moderno porque es divertido... y es... puede utilizar el móvil para hablar con sus amigos. | A. Ja... eller så kan hon köpa en modern mobil för att det är roligt... och det är... hon kan använda mobilen för att prata med sina vänner. |

5. BEKRÄFTA KAMRATENS UTSAGA (ELEVSAMTAL 1, CYKEL 4)

Att i samtal signalera till sin kamrat att man är delaktig, t.ex. genom att bekräfta det kamraten säger, bidrar till att samtalet upprätthålls. I exempel 8 bidrar denna bekräftelse till att ge samtalspartnern energi att fortsätta. När elev B, med ett affirmativt *sí*, bekräftar att hen lyssnar och förstår, uppmuntras elev A att utveckla sin utsaga.

EXEMPEL 8

| | |
|--|--|
| A. Pero quizás Abuela compra un perro. | A. Men Abuela (farmor/momor) kanske köper en hund. |
| B. Sí. | B. Ja. |
| A. Sí y porque [...] | A. Ja och därför [...] |

6. UTTRYCKA FÖRHANDLING (ELEVSAMTAL 1, CYKEL 4)

Att i samtal exempelvis ställa frågor öppnar upp för att uttrycka olika ståndpunkter samt att förtydliga det som menas. Detta bidrar i sin tur till utvecklad interaktion, vilket exemplet nedan visar.

EXEMPEL 9

| | |
|--|---|
| C. Sí ... eh... Va a tengo un curso de baile en... | C. Ja... eh... Hon ska ta en danskurs i... |
| A. ¿Por qué? | A. Varför då? |
| C. En cincue... cincuecientos euros... porque se te gusta bailar | C. I femt... femhundra euro... eftersom hon gillar att dansa. |
| A. Mmh | A. Mmh |

7. TA HJÄLP AV UNDERLAGET (ELEVSAMTAL 3, CYKEL 4)

Att i samtalet ta hjälp av kommunikativa stöttor, som i exemplet nedan från uppgiften i den fjärde cykeln, där eleverna hade lappar med olika alternativ att välja bland till hands, hjälper till att utveckla samtalet.

EXEMPEL 10

| | |
|---|---|
| B. ¿Y tú? | B. Och du? |
| A. Sí... | A. Ja... |
| B. Un viaje ella sola... eh | B. En resa för henne ensam... eh |
| C. Ella sola | C. Hon ensam |
| B. Eh sí... muy bien | B. Eh, ja... bra. |
| A. Entradas para un partido en la liga | A. Biljetter till en match i La Liga. |
| B. Mm | B. Mm |
| C. Mmm | C. Mmm |
| A. Sí | A. Ja |
| B. Sí | B. Ja |
| C. Sí | C. Ja |
| A. Muy bieeeeeen | A. Mycket bra. |
| C. Un viaje... con eh va?... Un viaje con el entrenador de fútbol... va a viajar y entrenador... entrenar fútbol... | C. En resa med eh va?... En resa med fotbollstränaren... hon ska resa och tränare... träna fotboll... |
| A. Síííí | A. Jaaa |
| C. En el viaje, es muy bien... eh... | C. På resan, det är mycket bra... eh |
| A. Sííí... Un apartamento propio | A. Jaa... En egen lägenhet. |
| B. Sí | B. Ja |
| C. Sí | C. Ja |
| A. Sí es mucho bien | A. Ja det är mycket bra. |

Ovanstående sju kategorier var de vi kunde finna utifrån analysen av de transkriberade samtalen. För den här studiens syfte har vi valt att inte rangordna eller

gradera de olika kategorierna efter komplexitet eller liknande.

FÖRSTA OCH ANDRA CYKELN I KORTHET

STUDIEN BÖRjade på ett undersökande sätt där vi behövde börja med att ta reda på hur elever gör när de samtalar på ett utvecklat sätt. För att undersöka detta skapades en aktivitet som genomfördes i två omgångar, med viss variation omgångarna emellan.

Den spanska kortfilmen *Taboulé* av Richard García Vazquez användes som input till båda aktiviteterna, eftersom den enligt vår uppfattning innehöll flera uppslag för diskussion, som exempelvis relationer, kärlek, sexualitet och vänskap. Vid det första tillfället instruerades eleverna, efter att ha sett filmen, att under fem minuter hålla ett fritt samtal med filmen som utgångspunkt. Eleverna fick varken frågor eller stödord.

I analysen av inspelningarna från den första aktiviteten fann vi endast ett fåtal exempel på utvecklade utsagor. Vi kunde även konstatera att många elever inte hade förstått innehållet i filmen tillräckligt väl, vilket ledde till att vi valde att ge eleverna mer stöd i form av frågor till aktiviteten i cykel två. Det som varierades mellan cyklerna var därmed främst formen för det efterföljande samtalet; en fri diskussion i den första cykelns aktivitet ersattes i den andra cykelns

aktivitet av ett samtal där stöd gavs i form av givna diskussionsfrågor.

Följden av denna förändring blev å ena sidan att diskussionsfrågorna bidrog till något fler utvecklade utsagor, men å andra sidan konstaterades att flertalet elever ville beta av fråga efter fråga i en relativt snabb takt. Då även analysen av samtalet efter aktiviteten i cykel två endast visade på ett fåtal utvecklade utsagor började vi misstänka att filmen *Taboulé* inte lämpade sig för elevernas ålder och/eller deras språkliga nivå, vilket ledde till ett beslut om att byta input.

En upptäckt som gjordes vid analysen av samtalen till aktiviteten i den första och den andra cykeln var att det ofta fanns med specifika återkommande ord och uttryck i samband med utvecklade utsagor (se avsnitt 3.5). Dessa ord och uttryck kom vi att kalla för *utvecklarna*. Exempel på dessa utvecklare är de spanska motsvarigheterna till: *för att, jag tycker att, jag tror att, jag tror inte att, jag förstår inte att/om, men, till exempel, när, som, kanske, också*. Efter denna insikt började vi i den ordinarie undervisningen oftare poängtera dessa uttryck, ett förfarande som kan ha påverkat resultatet i den fjärde cykeln.

TREDJE CYKELN

MED MÅLSÄTTNINGEN att skapa en aktivitet som skulle stödja eleverna i att samtala utvecklades konstruerades en aktivitet där samtalet skulle utgå ifrån givna diskussionsfrågor och kretsa kring ett dilemma i kortfilmen *Libre directo* av Bernabé Rico. I filmen lever huvudpersonen Adela i ett ojämnt förhållande, men en dag får hon chans att vinna en stor summa pengar. Pengarna kan ge henne möjlighet att förändra sitt liv.

Denna, för målgruppen mer anpassade kortfilm, visades med svensk undertext för att säkerställa att

eleverna skulle förstå innehållet. Dessutom delades ett dokument ut till grupperna med de så kallade *utvecklarna* att använda sig av under sitt samtal.

Undertext på svenska gjorde att fler elever förstod filmens innehåll och fler exempel på utvecklade samtal noterades, även om det i flera fall tycktes som att fråga efter fråga bockades av utan att någon utvecklad interaktion uppstod. Det var viktigt att förförståelse skapades kring aktiviteten samt att alla i gruppen var delaktiga och ansvariga för samtalet. Vi konstaterade

också att det inverkar positivt med stödstrukturer som är direkt kopplade till aktiviteten. I vårt fall handlade dessa om en lista på utvecklarna samt stödfrågor som eleverna hade tillgång till.

Elevsamtalen analyserades och elevernas utsagor kategoriserades för att se vad som skiljde dem åt och

vi landade i ovan nämnda kategorier som kännetecknar utvecklade samtal. Emellertid hade vi fortfarande inte lyckats skapa en aktivitet som på ett tydligt sätt kunde stödja eleverna att samtala utvecklat. Eleverna slutförde däremot det uppdrag som de hade fått; att svara på frågor.

FJÄRDE CYKELN OCH TBLT

I **JAKT PÅ** en klassrumsaktivitet som skulle stödja eleverna i att interagera på ett utvecklat sätt tillämpade vi i den fjärde cykeln en *uppgift* enligt modellen *Task-based Language Teaching (TBLT)*, på svenska även kallad uppgiftsbaserad språkundervisning (Ellis 2003; 2009). TBLT innebär att undervisningen fokuserar på att eleverna ska utföra meningsfulla uppgifter i vilka de använder målspråket. Ellis (2009) belyser flera fördelar med TBLT. Bland annat menar han att det erbjuder tillfällen för en autentisk användning av målspråket i klassrummet och det ger inlärare rikliga tillfällen för input av målspråket. Metoden anses vara motiverande och utvecklande av språkligt flyt. Ytterligare en fördel är att det kan användas parallellt med en mer traditionell undervisning.

Flera olika definitioner har gjorts av vad en uppgift och vad en uppgiftskonstruktion är. Uppgiftskonstruktion är flexibel till sin struktur och kan även innehålla fokus på form såväl före, efter som under själva uppgiften. En uppgift kan vara *unfocused*, där inlärarna använder språket till att kommunicera utan ett specifikt språkligt syfte, eller *focused*, där uppgiften är designad för att skapa tillfällen där inlärarna använder specifika lingvistiska områden, ett typiskt sådant är grammatik. Inlärarna ska dock inte veta om detta utan det ska vara gömt i uppgiften. De flesta definitioner av uppgiftskonstruktion som gjorts är dock eniga om att följande kriterier bör vara uppfyllda (Ellis 2009):

- ★ Fokus på meningsfullhet där språkinlärare bör uppleva kontexten som meningsfull och autentisk, så kallad *meaning*.
- ★ Det ska finnas någon typ av lucka att fylla, ett så kallad *gap*. Luckan kan utgöras av information, åsikt, ett problem att lösa.

- ★ Inlärare ska använda sina *egna resurser*, såväl verbala som icke-verbala, för att utföra uppgiften.
- ★ Eleverna ska leverera en tydligt definierad *produkt*. Språket används för att leverera produkten.

Teorierna kring TBLT definierar också skillnaden mellan *uppgifter* (tasks) och *övningar*, (exercises). Övningar har ett specifikt, ofta lingvistiskt syfte, och kan till exempel vara att träna på olika prepositioner eller att arbeta med verb i ett visst tempus. Uppgifter är till skillnad från övningar orienterade kring ett problem som ska lösas eller ett mål som ska uppnås, till exempel att komma överens om något eller resonera sig fram till en lösning. Den kommunikativa språkanvändningen är i en uppgift endast medlet som används för att åstadkomma produkten, det vill säga lösningen på ett problem.

William Littlewood (2004) skriver också om uppgiftsbaserad språkundervisning och hävdar att språkundervisning antingen har *Focus on form* eller *Focus on Meaning*. Där Ellis (2003) talar om övningar menar Littlewood (2004) att *Focus on Form* handlar om ett icke-kommunikativt och för-kommunikativt lärande. Ett sådant kan vara att böja verb i presens, eller uttalsövningar. När språkinläraren rör sig mot uppgifter med högre grad av autentisk kommunikation, når man *Focus on Meaning*. Då används målspråket som kommunikationsmedel för att diskutera eller lösa problem. Dessa uppgifter innehåller också ett stort mått av oförutsägbarhet, till exempel när eleverna ska enas om och rangordna vilka fem egenskaper en riktigt god vän bör ha (Littlewood 2004).

För att lyckas skapa en fjärde cykel som kunde stödja eleverna i muntlig interaktion togs beslutet

att designa en uppgift med stöd av ovan beskrivna teorier om uppgiftsbaserad språkundervisning, TBLT (Ellis 2003; 2009). Samma film användes som input men designen av uppgiften var förändrades markant. Eleverna fick nu ett tydligt uppdrag som de skulle lösa: De skulle komma överens om hur Adela skulle fördela de 300 000 euro som hon fått i vinstpengar. Samtalet skulle resultera i en tydlig produkt (outcome) från elevgrupperna: Ett beslut om hur pengarna skulle fördelas. En viktig skillnad jämfört med de tre första cyklerna var att eleverna varken fick hjälp av frågor, glosor eller andra stödstrukturer. Uppgiften skulle kunna sägas ”stå på egna ben”. I och med detta nya fokus konstruerades uppgiften utifrån följande mall:

Mål och syfte: Att stödja och främja elevernas interaktion på målspråket.

Information: Eleverna ser kortfilmen *Libre directo* en gång med svensk text och ges instruktioner till uppgiften på talad och skriven spanska: Med hjälp av konkreta prissatta alternativ, så kallade ”prislappar”, ska eleverna förhandla om vad Adela ska göra med pengarna. De ges en instruktion på spanska med de två uppgifterna: 1) Kom överens om vad pengarna ska användas till, och 2) Ring ett fiktivt telefonsamtal till Adela. De har max 10 minuter till sitt förfogande. Gruppen får pappers-prislappar att hålla i samt en bild på Adela som stöd.

Förutsättningar: Alla elever har samma information och ska nå en gemensam lösning. I och med att de ska komma överens finns en åsiktslucka i uppgiften.

Tillvägagångssätt: Eleverna för samtal på målspråket i grupper om tre i en miljö där läraren inte är närvarande.

Produkt/outcome: Överenskommelse om vad Adela ska göra med pengarna. Ett fiktivt telefonsamtal till Adela efteråt.

Process/dolt pedagogiskt syfte: Få eleverna att interagera utvecklat på målspråket. Detta sker genom förhandling om olika alternativ som Adela kan välja bland. Få eleverna att använda strategier för att ta sig runt språkliga svårigheter.

RESULTAT

STUDIENS RESULTAT PRESENTERAS här under rubriker som motsvarar studiens frågeställningar:

- ★ Vad karakteriserar ett utvecklat språk?
- ★ Finns det ”nycklar” till att tala mer utvecklat?
- ★ Vilka konsekvenser får uppgiftens konstruktion på elevernas interaktion?

Resultaten följs av en kort sammanfattning av de deltagande elevernas synpunkter. I nästa avsnitt lyfts de viktigaste resultaten fram och diskuteras

ETT UTVECKLAT SPRÅK

SOM TIDIGARE NÄMNTS (avsnitt 2.2) fann vi i analysen några kategorier av utsagor som vi ansåg utvecklade samtalen:

1. Ta upp en ny tråd som utvecklar samtalet.
2. Bekräfta och utveckla kamratens utsaga.
3. Fylla i någon annans paus på ett sätt som utvecklar samtalet.
4. Ta ställning som gör att samtalet utvecklas.
5. Bekräfta kamratens utsaga.
6. Uttrycka förhandling.
7. Ta hjälp av underlaget.

Dessa kategorier kan vara ett viktigt resultat, inte minst kan de utgöra förslag för lärare vid planering av muntliga aktiviteter till undervisningen. Det är en styrka att de bygger på analys av elevsamtal. Att låta eleverna träna på språk som rymms inom dessa kategorier, samt skapa klassrumssituationer som främjar användandet av dessa kategorier borde utifrån denna studies resultat stödja eleverna i att samtala utvecklat.

NYCKLAR TILL ATT TALA MER UTVECKLAT

I RELATION TILL aktiviteten har vi testat olika sätt att engagera eleverna i ett samtal. Ett ganska vanligt sätt att bearbeta en film är att ge eleverna färdiga diskussionsfrågor. Men i denna studie har vi kunnat se att detta förfarande endast i viss utsträckning främjar interaktionen. Att tillhandahålla eleverna diskussionsfrågor ökade interaktionen jämfört med att inte ge

några frågor alls. De hade dock sina begränsningar eftersom eleverna ville bocka av frågorna istället för att fördjupa sig i diskussionen. Då syftet var att få eleverna att samtala mer utvecklat på målspråket blev de inte hjälpta av diskussionsfrågorna. Eleverna arbetade mer med att besvara och göra klart frågorna de fått istället för att samtala på ett fördjupat sätt utifrån dem.

Detta trots att frågeformuleringarna var ämnade att öppna för resonemang, till exempel:

- ★ Vad händer med karaktärernas äktenskap efter filmens slut?
- ★ Att förändra sitt liv, är det lätt eller svårt?
- ★ Tror du att detta skulle kunna hända även i verkligheten? Varför/Varför inte?

I exemplet nedan utgjorde stödfrågorna delvis ett stöd för samtalet, men de satte även begränsningar i samtalet då frågorna bockades av en efter en utan att de hjälpte till för att samtalet skulle lyfta:

EXEMPEL 11

| | |
|---|--|
| B. ¿Qué pregunta? | B. Vilken fråga? |
| A. Va? | A. Va? |
| B. ¿Qué pregunta? | B. Vilken fråga? |
| A. Tvåan, jag vet inte var jag är längre... eh tre. Adela, ¿cómo cambia en la película? | A. Tvåan, jag vet inte var jag är längre... eh tre. Adela, Hur förändras hon i filmen? |
| B. Adela es más grande, en persona, no sé se llama pero. No sé describir a cómo Adela es, pero, no sé. No sé. | B. Adela är större, som person, jag vet inte det heter, men. Jag kan inte beskriva hur Adela är, men, jag vet inte. Jag vet inte |
| A. Creo que cambia a... el más bueno que ... y Adela ... [...], vad är det för ord jag inte kan?! | A. Jag tror att hon förändras till... Det bästa... och Adela ... [...], vad är det för ord jag inte kan?! |
| B. Pregunta cuatro. | B. Fråga fyra. |
| A. ¿Cómo termina la película? | A. Hur slutar filmen? |
| B. No sé. Creo que Adela eh... muere. No sé. | B. Jag vet inte. Jag tror att Adela öh... dör. Jag vet inte. |

Något som vi däremot såg gjorde skillnad var de så kallade *utvecklarna*. På ord- och uttrycksnivå kunde det fastställas att när eleverna använde nedanstående ord och uttryck blev utsagorna mer utvecklade. Dessa ord och uttryck ökade komplexiteten, både på den egna utsagan och på samtalet i stort.

De uttryck vi identifierade som utvecklare i elevsamtalen är:

| Español | Svenska |
|---------------------|-------------------------|
| creo que | jag tror att |
| cuando | när |
| no comprendo que/si | jag förstår inte att/om |
| no creo que | jag tror inte att |
| pero | men |
| pienso que | jag tycker att |
| por ejemplo | till exempel |
| porque | för att |
| que | som |
| quizás | kanske |
| también | också |

Nedan följer några exempel ur samtalen där ovanstående uttryck bidrar till utvecklade utsagor:

EXEMPEL 12

| | |
|---|---|
| No sé. Creo que Adela eh... muere. No sé. | Jag vet inte. Jag tror att Adela eh... dör. Jag vet inte. |
| (Elevsamtal 2, cykel 3) | |

EXEMPEL 13

| | |
|---------------------------------------|---|
| Porque mira la tele cada día y mucho. | Därför att hon tittar på TV varje dag och mycket. |
| (Elevsamtal 1, cykel 2) | |

EXEMPEL 14

| | |
|---|---|
| Porque es muy divertido... y... pero es... muy dineros en el viaje. | Därför att det är mycket roligt... och... men det är... mycket pengar på resan. |
| (Elevsamtal 2, cykel 4) | |

EXEMPEL 15

| | |
|--|---------------------------------------|
| Eh, un curso de fútbol, ¿en la viaje quizás? | Eh, en fotbollskurs, kanske på resan? |
| (Elevsamtal 1, cykel 4) | |

Som undervisande lärare är detta resultat mycket intressant, särskilt då uttrycken i sig inte är för avancerade för elever i grundskolans senare år, samt i gymnasiets kurs 3. Tvärtom tycktes uttrycken vara kända för eleverna, även om de inte var automatiserade.

Eftersom dessa *utvecklare* upptäcktes redan efter den andra cykelns genomförande har de mer frekvent ingått i vår undervisning sedan dess. Efter den fjärde

cykelns genomförande kunde vi tydligt se att eleverna i högre utsträckning än tidigare använde dem i sitt tal. Detta trots att de i den fjärde cykeln inte fick dem utskrivna på ett papper, eller påmindes om dem i instruktionen. Eleverna ska använda sina egna resurser för att lösa en uppgift, vilket de gjorde. De elever vi undervisat hade sålunda redan dessa uttryck som sina lingvistiska resurser.

UPPGIFTENS KONSTRUKTION PÅVERKAR INTERAKTIONEN

SYFTET MED VÅR studie handlade om att konstruera en klassrumsaktivitet som skulle stödja eleverna i att interagera muntligt på ett utvecklat sätt. Ju längre vi kom i våra cykler av aktiviteter, desto mer utvecklade samtal förde eleverna. Mest interaktion förekom i den

fjärde cykeln, där vi konstruerade en uppgift (Ellis, 2003). Följande tabell (1) visar antal förekomster av respektive kategori för de tre deltagande eleverna i ett av de samtal vi analyserat.

TABELL 1: UTSAGOR I ELEVSAMTAL 2 I CYKEL 3

| Kategori | Elev 1 | Elev 2 | Elev 3 |
|--|--------|--------|--------|
| Ta upp en ny tråd som utvecklar samtalet | 2 | 5 | 0 |
| Bekräfta och utveckla kamratens utsaga | 1 | 0 | 0 |
| Fylla i någon annans paus på ett sätt som utvecklar samtalet | 0 | 0 | 0 |
| Ta ställning som gör att samtalet utvecklas | 5 | 5 | 2 |
| Bekräfta kamratens utsaga | 1 | 1 | 0 |
| Uttrycka förhandling | 0 | 0 | 0 |
| Ta hjälp av underlaget | 3 | 3 | 1 |

Nedanstående tabell (2) visar förekomster av samma kategorier av utsagor, men nu i ett samtal under uppgift 4.

TABELL 2: UTSAGOR I ELEVSAMTAL 1 I CYKEL 4

| Kategori | Elev 1 | Elev 2 | Elev 3 |
|--|--------|--------|--------|
| Ta upp en ny tråd som utvecklar samtalet | 8 | 1 | 1 |
| Bekräfta och utveckla kamratens utsaga | 11 | 6 | 4 |
| Fylla i någon annans paus på ett sätt som utvecklar samtalet | 2 | 0 | 2 |
| Ta ställning som gör att samtalet utvecklas | 3 | 2 | 0 |
| Bekräfta kamratens utsaga | 5 | 10 | 3 |
| Uttrycka förhandling | 6 | 2 | 1 |
| Ta hjälp av underlaget | 9 | 2 | 2 |

Tabellen ovan visar antal förekomster av respektive kategori för varje elev i ett av de analyserade samtal. I samtalet i tabell 2 är alla elever delaktiga och bidrar till interaktionen. Att bekräfta och utveckla kamratens utsaga var det som alla tre elever gjorde flera gånger, att fylla i någon annans paus på ett sätt som utvecklar samtalet hade minst antal förekomster i detta samtal.

Ytterligare en faktor som tyder på en ökad interaktion är elevernas delaktighet. Alla elever i grupperna var i högre grad delaktiga i den fjärde aktiviteten jämfört med de tre första. I tabell 2 kan man se att fler elever är delaktiga i samtalet jämfört med tabell 1 där samtalet domineras av en elev.

Trots en ökad delaktighet bland eleverna i uppgiften i den fjärde cykeln blev samtalen inte så utvecklade som vi hade hoppats på.

I uppgiften ingick det inslag av förhandling, dock visade sig eleverna vara i princip överens hela tiden och det förekom sällan att de ifrågasatte varandra eller förhandlade om olika alternativ. Uppgiftens konstruktion innehöll alltså inte den åsiktslucka vi hade hoppats på.

Vid en sammanställning som jämför cykel 3 och 4 ser vi att interaktionen sammantaget är högre i uppgift 4, den som konstruerades enligt principerna för Ellis uppgiftskonstruktion (Tabell 3). I uppgift fyra är fler elever aktiva och flera av utsagorna hamnar i de kategorierna som främjar interaktion. Som nämnts har vårt sätt att kategorisera utvecklats under studiens gång, men behölls lika under de två sista aktiviteterna så att en tydligare jämförelse skulle kunna göras, se nedan:

TABELL 3: JÄMFÖRELSE AV CYKEL 3 OCH CYKEL 4

| Kategori | Sammanlagt cykel 3 | Sammanlagt cykel 4 |
|--|--------------------|--------------------|
| Ta upp en ny tråd som utvecklar samtalet | 11 | 29 |
| Bekräfta och utveckla kamratens utsaga | 16 | 32 |
| Fylla i någon annans paus på ett sätt som utvecklar samtalet | 6 | 37 |
| Ta ställning som gör att samtalet utvecklas | 32 | 19 |
| Bekräfta kamratens utsaga | 31 | 62 |
| Uttrycka förhandling | 3 | 13 |
| Ta hjälp av underlaget | 8 | 26 |
| Summa | 107 | 221 |

Att så många utsagor som främjar interaktionen och samtidigt en hög delaktighet bland eleverna innebar

att uppgiften främjade interaktionen.

ELEVERNAS SYNPUNKTER

UTVÄRDERINGARNA SOM UTGJORDES av enkäter samt intervjuer på svenska, visar att elevernas upplevelse av vad de gör, inte stämmer överens med vad de *faktiskt* gör. De kunde uttrycka att ”Om det är något jag inte kan säga, så tar jag mig runt svårigheten och säger det på ett annat sätt”, något de inte alltid gjorde.

De uttryckte också att ”problemet var alldeles för svårt att lösa”, men svarade samtidigt jakande på frågan om aktiviteten var lagom svår.

Ett återkommande svar från flera elevgrupper var svårigheten att bilda meningar. Eleverna talade om småord och bindeord som de upplevde att de inte behärskade:

Elev 2: ”Och att man kan ju inte såhär asså allt men man kan ju så här vissa ord men det var ju svårt att bilda meningar av orden”.

Elev 3: ”Ja eller hur, men sen såhär typ såhär en massa bindeord och en massa småord som man hela tiden glömmar bort typ som man inte kan”.

(Elevintervju efter elevsamtal 2, aktivitet 1)

DISKUSSION

ETT RESULTAT AV denna studie är att färdiga diskussionsfrågor endast i viss utsträckning främjar interaktionen. Då eleverna i den andra cykeln fick tillgång till diskussionsfrågor skedde interaktion i högre utsträckning jämfört med då de inte hade tillgång till diskussionsfrågor. Eleverna följde instruktionerna men lade stort fokus på att “besvara frågorna”. Trots att instruktionen poängterade vikten av att tala mycket spanska och att inte hinna med alla frågor, blev resultatet det omvända. Det var tydligt att eleverna kände igen formen av “skolaktivitet” och gjorde som de var vana. Förhoppningen var att de skulle bli mer engagerade i frågorna och tala mer utförligt än de annars brukar. Frågorna i sig var delvis utformade för att få dem att uttrycka egna åsikter och tankar, genom vilka vi hoppades engagera eleverna. Eleverna ville å sin sida “bli klara” och i ett avseende “göra rätt”. Att använda på förhand formulerade diskussionsfrågor är en aktivitet som är tydlig för eleverna. Det är inget dåligt sätt att träna muntliga färdigheter på. Men som lärare behöver man emellertid fundera över valet av frågor och vilka konsekvenser de kan få för den muntliga interaktionen.

Ett andra resultat av denna studie som, inte minst för oss som språklärare, varit en viktig insikt är de kategorier av utsagor som återkommer i den utvecklade interaktionen.

Språklärare kan i sin undervisning behöva ge eleverna träning i dessa kategorier, såsom att bekräfta samtalspartnerns utsaga, att ta ställning så att samtalet utvecklas eller fylla i någon annans paus på ett sätt som utvecklar samtalet.

Ett tredje resultat av denna studie är hur uppgiftsbaserad språkundervisning kan påverka interaktionen i ett språkklassrum. Tanken med den fjärde cykeln, där utgångspunkten var TBLT (Taks Based Teaching), var att språkanvändning är *medlet* för att lösa ett problem. För oss var TBLT ett nytt begrepp, medan det i andra länder varit en del av språkdidaktiken under mer än 10 år. När vi satte oss in i vad som krävs för att en

uppgift ska motsvara definitionen av en uppgift enligt TBLT insåg vi att den mest utmanade delen rör att användarna endast ska använda sina egna resurser. Stötning i form av översatta gloslistor eller diskussionsfrågor som ska slutföras passade alltså inte in i denna modell. Däremot betonades vikten av input och stöd för interaktionen. I studiens första cykler noterades att valet av film spelade roll för elevernas engagemang. Beslut att behålla samma film fattades, dock förändrades aktiviteterna kring filmen rejält.

Då aktiviteten inför cykel fyra förändrades hoppades vi hitta metoden med stort M. Som beskrivits ovan kunde en ökad interaktion noteras. Eftersom analysen gjordes på endast nio elever per cykel får elevernas ursprungliga kunskapsnivå ett stort genomslag och man kan tänka sig flera anledningar till att skillnaden ändå så blev tydlig mellan tredje och fjärde cykeln. I kap 2.1 (urval och datainsamling) motiveras hur vi försökte välja de mest representativa eller “genomsnittliga” elevsamtalen för att utfallet skulle bli så rättvisande som möjligt.

Det vi ofta frågat oss är om uppgiftsbaserad språkundervisning kan vara för svårt för elever på nybörjarnivå. Vi har ännu inget svar på detta och kan konstatera att vi skulle ha behövt testa flera olika slags uppgifter för att klargöra bättre. Vår uppgift genomfördes under en isolerad lektion och ingick inte som en del i ett större sammanhang. Vi såg en film om en kvinna och sedan skulle eleverna ge henne råd om vilket beslut hon skulle fatta. I undervisningen hade vi inte arbetat specifikt med tematiska ord och uttryck som lämpade sig för att interagera kring den valda filmen.

En av de viktigaste insikterna för oss rör skillnaden mellan övningar och uppgifter. I övningar tränar eleverna en specifik lingvistisk förmåga, t.ex. att beskriva en bild med många adjektiv, eller att ställa följdfrågor, medan en uppgift möjliggör för eleverna att få till en autentisk kommunikation. I en uppgift går det inte att exakt förutsäga vilken lingvistisk förmåga eleverna

kommer att använda. Genom att designa uppgifter kan dock dess konstruktion möjliggöra användandet av det läraren önskar, att det dolda pedagogiska syftet iscensätts.

Ett fjärde resultat av denna studie var att det blev färre tysta och fler aktiva elever under den fjärde cykeln. I studien har vi kontinuerligt mätt interaktion både avseende hur mycket respektive elev talar, och hur många elever i gruppen som är delaktiga. Här kunde vi se en ökad delaktighet under den sista cykeln jämfört med cykel tre. Eftersom vi modifierat kategorierna igenom studien, är det svårt att jämföra alla siffror, men gällande elevers delaktighet såg vi stor skillnad på den första cykeln när de "bara" skulle prata om filmen, jämfört med den sista, som var utformad enligt principerna för uppgiftskonstruktion.

Något vi kunnat se är att interaktionen ökar något när eleverna ges en uppgift med ett konkret problem att lösa: en informationslucka att fylla. Man behöver konstruera uppgifter där eleverna använder det de kan, och som har ett tydligt mål för eleverna, exempelvis ett problem som ska lösas, eller ett uppdrag som ska utföras. Ett liknande resultat kan ses hos Rocher Hahlin (2014:172) där författaren skriver: "Användningen av autentiska aktiviteter ger en ökad motivationsnivå hos eleverna. Eleverna stimulerades dessutom av att arbeta med aktiviteter som krävde autonomi, ansvar och kreativitet. Den typen av aktiviteter bör integreras så ofta som möjligt i klassrummet".

Ett annat tema vi diskuterat är vår svenska konsensuskultur. Elever vill gärna vara överens, vilket vi såg prov på i elevsamtalen. Vårt dolda pedagogiska syfte var att eleverna skulle inspireras av upplägget, gå igång, förhandla, tycka olika och argumentera för sina ståndpunkter. Det skedde i mycket liten utsträckning. Uppgiften borde ha utarbetats än mer för att möjliggöra detta för eleverna. Eftersom vi hade en förväntan på att eleverna skulle förhandla, skulle kanske givna roller – för eller emot – underlätta? Ett av våra icke önskvärda resultat var, som nämnts, att eleverna först och främst ville komma överens. Rollkort där eleverna ges en ståndpunkt i frågan borde främja mer diskussion och förhandling.

Ett femte resultat av denna studie, var upptäckten av "utvecklarna" i de utsagor där eleverna lyckades tala mer utvecklat. Något som var intressant att iakta i elevernas utvärderingar var hävdandet att det som begränsar deras muntliga interaktion är "att jag inte kan de där småorden". Vid närmare efterforskning avsågs med "småord" såväl konjunktioner som frågeord, pronomen och hjälpverb. Under våra diskussioner och vår egen lärandeprocess har vi ofta återkommit till dessa "småord" och vad som egentligen menas. Då ett av våra resultat visade på några viktiga nyckelord som *utvecklare*, fick vi ytterligare anledning att fundera på om vissa specifika uttryck ändå kunde vara nycklar till interaktion.

SLUTORD

DENNA STUDIE HAR genomförts i en liten skala och kunde naturligtvis ha genomförts på många olika sätt. Faktorer som inte har beaktats är till exempel: grupsammansättning och gruppdynamik, huruvida det påverkar att bli inspelad, om det påverkar att samtalet inte bedöms, om det har betydelse om det är obligatoriskt att delta, vilken tid på dagen och läsåret aktiviteten genomförs.

Studien började med en kartläggning av språkliga strategier och slutade med en beskrivning av en uppgift som främjar interaktion. Vi har testat två olika teoretiska ramverk för att få syn på och beskriva det vi letade efter. Utifrån vad som ryms inom denna begränsade studie har vi kunnat se att eleverna verkar gynnas av att arbeta med uppgifter som lärare konstruerat enligt principerna för TBLT. Interaktionen ökar vid en användning av uppgifter som efterliknar äkta samtalssituationer jämfört med att använda sig av färdiga diskussionsfrågor.

Om vi skulle genomföra ytterligare en aktivitet inom ramen för denna studie, hade fokus legat på övningar av *utvecklarna*. Då vi sett att dessa, för eleverna oftast kända, ord och uttryck kan hjälpa dem vidare, stödja interaktion, eller fylla ut tankepauser, vore det värdefullt att synliggöra dem ännu tydligare. Frågan är om man då alltför mycket hamnar i övning, istället för uppgift enligt Ellis teorier? En övning där man tränar till exempel en specifik lingvistisk svårighet, har naturligtvis en mycket låg grad av anknytning till en verklighetsnära användning av språket.

För egen del hoppas vi framgent bli skickligare på att skapa uppgifter som gör att eleverna talar spanska. Språket är slutligen verktyget för kommunikation och interaktion.

REFERENSLISTA

- ★ Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ★ Ellis, R. (2009). Task-Based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19/3, ss. 221–246.
- ★ Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, vol. 58/4 October.
- ★ Rocher-Hahlin, C. (2014) *Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation?: Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois*. Lund: Études romanes de Lund, 98.
- ★ Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. Stockholm: Liber.
- ★ Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Liber.
- ★ Skolverket (2011c). *Ämnesplan för moderna språk*. Stockholm: Liber.
- ★ Skolverket (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk*. Stockholm: Liber.
- ★ Åbo Akademi (2018) *Transkriberingsregler: Kulturvetenskapliga arkivet Cultura vid Åbo Akademi*. [Broschyr] <http://web.abo.fi/arkiv/etn/dokument/blanketter/transkribregl.pdf> [2018-05-21]

The background is a light teal color with a repeating pattern of white line-art icons. These icons represent various school subjects and items: a pencil holder with pens, an open book, a globe, a soccer ball, a lightbulb, a microscope, musical notes, a paperclip, a backpack, a briefcase, a pushpin, a globe on a stand, a flask, a notebook, a paper airplane, an apple, a pair of glasses, a paperclip, a globe, a lightbulb, a microscope, and musical notes.


SKOLPORTEN