

**SKOLPORTENS PUBLIKATIONSSERIE FÖR
DOKUMENTERAT UTVECKLINGSARBETE**

**LEKANDE LÄTT
LEKAR I ETT KOOPERATIVT
SPRÅKKLASSRUM FÖR EN
ÖKAD MUNTLLIG AKTIVITET
I NYBÖRJARSPRÅK**

FÖRFATTARE:

Cajsa Hansen



SKOLPORTEN

UTVECKLA SKOLAN

1/2020

SAMMANFATTNING

ARTIKELN BESKRIVER ETT muntligt projekt i moderna språk i årskurs 6 där syftet var att effektivisera den muntliga delen av undervisningen i ett försök att kompensera en minskad undervisningstid i en ny stadiindelad timplan. Genom tio återkommande lekar baserade på ett kooperativt lärande, med fokus på samarbete och struktur, ville jag skapa en positiv lärmiljö där eleverna motiverades till att tala på målspråket. Projektet att motivera elever att tala på det nya målspråket pågick under en termin, parallellt med ordinarie undervisning. Resultatet av projektet visade att eleverna, tillsammans i klassen, hade skapat en god lärmiljö där alla upplevde en känsla av delaktighet. Inom lekens ram hade eleverna gjort sitt bästa för att öka såväl sin egen som andras vilja att interagera muntligt på målspråket.

Cajsa Hansen är förstelärare, lärare i franska, svenska och svenska som andraspråk i åk 6–9 och arbetar på Myrsjöskolan i Nacka.
E-post: cajsa.hansen@utb.nacka.se

Denna artikel har den 20 december 2019 accepterats för publicering i Skolportens artikelserie för dokumenterat utvecklingsarbete.

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 serie för dokumenterat utvecklingsarbete, "Utveckla skolan": 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.....	8
Frågeställning	8
 METOD OCH GENOMFÖRANDE	9
Metod.....	9
Genomförande	10
 RESULTAT OCH DISKUSSION	15
 REFERENSLISTA	19
 APPENDIX	21
Bilaga 1: Lekar som utfördes i projektet	21

INLEDNING

LÅSÅRET 2018/2019 INFÖRDES en ny stadiindelad timplan för årskurs 1–6 där elever i moderna språk under årskurs 6 garanterades en undervisningstid på 48 timmar (Skolverket 2019b). I praktiken betydde det att elever i årskurs 6 i Nacka gick från tidigare elevers 100 minuters lektionstid per vecka till 80 minuter per vecka. Detta samtidigt som Skolverket tog fram kunskapskrav för årskurs 6 och dessa elever således för första gången skulle få betyg i moderna språk.

I all språkundervisning är målet att eleverna ska vilja, och våga, kommunicera i olika sammanhang på det nya målspråket. Muntlig språkfärdighet är dock en komplicerad färdighet där många olika aspekter av språklig kompetens testas, från uttal, intonation och hörförståelse till grammatik och ordförståelse. Allt detta ska dessutom ske samtidigt utan någon större betänketid (Tornberg 2015). I kursplanen för moderna språk lyfts tilltron till den egna förmågan att använda språket i olika situationer (Lgr11 2019). Hur motiverar man då elever att vilja, och våga, prata på ett nytt språk?

I ett muntligt projekt ville jag kompensera den förkortade undervisningstiden genom att effektivisera den muntliga delen av undervisningen. Efter att ha läst boken “Grundbok i kooperativt lärande” av Fohlin, Moerkerken, Westman och Wilson (2017) valde jag att använda det kooperativa lärandet som förhållningssätt för projektet. Grundidén för ett kooperativt lärande är att utnyttja det kommunikativa och relationsinriktade perspektivet för lärande. Undervisningen ska bygga på ett samarbete mellan elever, men för att samarbetet ska räknas som ett kooperativt lärande ska fem grundprinciper uppfyllas. Dessa grundprinciper ska dessutom vara väl förankrade i elevgruppen.

Inom ett kooperativt lärande använder man sig av begreppet SPEL3F (spelträff) för att beskriva dess fem grundprinciper. S i SPEL3F står för samarbete, P för positivt ömsesidigt beroende, E för eget ansvar, L för lika delaktighet plus stödjande interaktion och 3F för tre delar av återkoppling; feedback, feedup och feedforward (ibid.).

Jag hoppades att elevernas samarbete i det kooperativa lärandet skulle öka tilltron till den egna förmågan att använda språket i olika situationer. För att lärandemiljön skulle bli så effektiv som möjligt ville jag fokusera på lust och valde därför den styrda leken som form. Min förhoppning var att leken skulle vara motivationshöjande och meningsfull om eleverna upplevde den som strukturerad och sig själva som deltagande och inkluderade. I boken “Grundbok i kooperativt lärande” poängterar författarna vikten av “ett väglett deltagande” som en plattform för ett gemensamt lärande (Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson 2017, s. 48). Där poängteras också betydelsen av att alla elever ska vara deltagande och tillsammans få utveckla nya kunskaper vilket skapar goda förutsättningar för ett levande klassrum där “eleverna är aktiva agenter i stället för passiva mottagare” (Dyste, se Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson 2017, s. 117). I projektets aktiva språkklassrum aktiverades eleverna till läresurser i lärpar där de skulle vara mottagare av varandras kunskaper och där varje elevs insats skulle behövas i ett fungerande samarbete.

Ett gott klassrumsklimat där elevernas motivation är drivande är en viktig aspekt i all undervisning. Inom språkundervisning är det sociokulturella perspektivet på lärande, där eleverna interagerar i en god lärandemiljö, kanske extra viktig då eleverna ska kasta sig ut i något som de oftast inte har någon djupare förståelse av, ett alldeles nytt språk. Det är därför av stor vikt för språkutvecklingen att klassrumsklimatet är tillåtande och att uppgifter upplevs som meningsfulla och utvecklande så att eleverna upplever att de går framåt tillsammans. Det goda klassrumsklimatet gör således att undervisningen kan upplevas som lustfylld. I ett klassrumsklimat där eleverna, i sann Vygotskij-proximativ-utvecklingszonsanda, tillsammans får vara de drivande i att lösa fler och mer avancerade uppgifter än de annars hade klarat av på egen hand kan motivationen alltså öka (Vygotskij, se Tornberg 2015).

Jag ville finna, och nyttja, elevernas inre motivation och drivkraft för att få dem att vilja, och våga, prata på målspråket. Genom den strukturerade lekens samarbete ville jag skapa en känsla av delaktighet och gemenskap, vilket skulle leda till att lärmiljön påverkades positivt. Denna lärmiljö skulle stärka elevernas självkänsla samt öka deras självförtroende som målspråkstalare då ett gott psykosocialt klimat i klassrummet, enligt Westling Allodi, inte bara påver-

kar elevernas motivation positivt, utan även stärker deras självkänsla och på så vis gynnar inhämtning av nya kunskaper (Westling Allodi, se Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson 2017). Även om det kan vara svårt att fastställa att just självkänsla och prestation hör ihop, är det ändå enligt Nottingham (2014) tydligt hur barn med god självkänsla lär sig mer än barn med svag självkänsla.

SYFTE

I DEN HÄR artikeln kommer jag att visa på de metoder jag använde för att effektivisera undervisningens muntliga del i ett försök att öka elevernas vilja och mod att tala på det nya målspråket. I projektet aktiverades eleverna till varandras lärresurser vilka skulle underlätta och förbättra kamraternas lärande. Att eleverna fick vara lärresurser hoppades jag skulle leda till ett större engagemang och en djupare nyfikenhet inför språkinläringens muntliga del. Då undervisningstiden hade minskats med 20 minuter per vecka ville jag tidseffektivisera genom att låta alla elever vara

delaktiga och aktiva samtidigt utan att behöva vänta på sin tur. För att få igång en upptäckarlust i en sådan samtidig interaktion valde jag den strukturerade leken som uttrycksform. Leken skulle i projektet inte bara vara en rolig lek, utan ett försök att flytta fokus från en traditionell språkundervisning till lekens nyfikenhet och engagemang.

Projektet genomfördes i årskurs 6 på Myrsjöskolan i Nacka under höstterminen 2018. Artikeln belyser även de resultat som projektet gav.

FRÅGESTÄLLNING

GÅR DET ATT, med en minskad undervisningstid i årskurs 6, motivera elever att vilja, och våga, tala på målspråket? Detta ville jag ta reda på genom att effektivisera den muntliga delen av undervisningen

med strukturerade lekar. Lekar där delaktighet, engagemang och nyfikenhet skulle stimulera elevernas egna upplevelser av en trygg och meningsfull muntlig lärprocess.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

METOD

PROJEKTET SKULLE GENOM ett kooperativt lärande få eleverna att vilja, och våga, samtala på målspråket utan att ta för mycket tid i anspråk från ordinarie språkundervisning.

För betyget E i årskurs 6 ska eleven kunna kommunicera på målspråket, om än i mycket enkel form:

I muntlig och skriftlig interaktion kan eleven uttrycka sig mycket enkelt och i huvudsak begripligt med enstaka vanliga ord och fraser. Dessutom kan eleven använda sig av någon strategi som löser enstaka enkla problem i interaktionen.

(Lgr11 2019, s. 75)

För att öppna upp för autentiska samtal där språket skulle grunda sig i elevernas egna behov och intressen använde jag lekens form som metod. I projektet ingick tio frekvent återkommande styrda och strukturerade lekar vilka utfördes parallellt med ordinarie undervisning under hela höstterminen i årskurs 6. Dessa lekar återkom med jämna mellanrum, vilket gjorde att eleverna kunde fokusera på det muntliga innehållet i leken då de snabbt lärde sig dess form. Några lekar var mycket korta, endast ett par minuter, andra tog längre tid att utföra, men aldrig mer än femton minuter.

Då ordnlärning utgör en stor del av undervisningen under årskurs 6 valde jag att använda ordnlärning som innehåll för lekarna. Genom att låta lekens uttrycksbehov stå i centrum skulle eleverna fokusera på aktiviteten mer än osäkerheten i hur ord uttalas och meningar bildas.

Eleverna lekte i par, i grupp och i helklass. Samtliga lekar iscensattes och leddes av mig medan det var eleverna som i lärpar eller i grupp med andra lärpar

stod för själva drivkraften och utförandet av dem. De lekar där eleverna kunde, gjorde de själva spelplan och liknande i sina skrivböcker.

Lekarna konstruerades så att ingen elev endast kunde tjäna på sin egen insats eftersom båda i lärpar skulle behövas vilket gjorde eleverna till autentiska lärpar. Samtliga lekar byggde alltså på ett samarbete.

Då jag ville nyttja undervisningstidens muntliga del maximalt lät jag eleverna vara muntligt aktiva samtidigt i klassrummet så att alla skulle kunna vara delaktiga och slippa vänta på talutrymme. Inom det kooperativa lärandet kallas detta för “samtidig interaktion” (Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson 2017, s. 113).

Jag benämnde de muntliga aktiviteterna “lekar” för att hjälpa eleverna med en avdramatisering av dessa. Min förhoppning var att eleverna inte bara skulle bli motiverade av att det var en lek med en ovisst utgång utan att de också skulle våga prata mer. Dessutom hoppades jag att de skulle våga använda strategier som gester, bekräftande nickningar och blickar för att uppmuntra, stödja och underlätta interaktionen i ett positivt ömsesidigt beroende eftersom själva interaktionen skulle vara nödvändig för att ta sig framåt i aktiviteten. Eleverna skulle i leken kunna gå “all-in” på ett lustfyllt sätt, utan att bli bedömda. För att eleverna ändå skulle uppleva att lekarna var “på riktigt”, vilket ordet lek i allmänhet inte signalerar, utförde jag lekarna inom noggrant strukturerade former. För att ytterligare visa på lekens betydelse för språkinläring gjorde klassen ofta korta utvärderingar som sedan användes formativt.

Grunden för ett kooperativt lärande är just samarbete, positivt ömsesidigt beroende, eget ansvar, lika delaktighet och stödjande interaktion samt återköpp-

ling och reflektion (Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson 2017).

De muntliga lekarna delades upp i fyra huvudteman som baserades på ett visuellt, kinestetiskt, auditivt och metakognitivt lärande. Detta då inläring ökar om flera olika uttrycksmedel och sinnen används (Eriksson & Jacobsson 2001). De visuella lekarna byggde på bilder, de kinestetiska var konstruerade för rörelse, både i klassrummet och i lärpåret och de auditiva lekarna gick ut på att uppfatta och träna fonetiska ljud. Det fjärde temat var för att träna upp en metakognitiv förmåga där eleverna tränades i att tala om språket. (Se bilaga 1).

Lärprocessen i lärpåret utvärderades frekvent med en snabb utvärdering, ibland enskilt, ibland i par eller

i grupp. Dessa utvärderingar sammanställdes av mig och förmedlades till eleverna vid nästa lektillfälle. Utvärderingarna gav även mig som lärare idéer hur jag skulle kunna effektivisera elevernas arbete. I slutet av terminen då projektet avslutades gjordes en individuell slututvärdering av hela projektet.

Min främsta inspirationskälla till projektet har varit boken "Grundbok i kooperativt lärande" av Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson (2017). Den använde jag som utgångspunkt för skapandet av lekarnas utformning och genomförande. Inför projektet hade jag även läst forskningslitteratur om ordinläring och om lärmiljöns betydelse för inläring av bland andra James Nottingham, Ulrika Tornberg och Dylan Wiliam.

GENOMFÖRANDE

ELEVERNA GJORDES TILL lärpar utifrån placeringen i klassrummet. Eftersom jag bytte placering tre gånger under terminen byttes även lärpären. Efter att jag hade berättat hur vi skulle arbeta utifrån SPEL3F, det vill säga grunden för ett kooperativt lärande, fick lärpären diskutera hur deras samarbete skulle komma att se ut.

Under höstterminen i årskurs 6 utfördes tio olika lekar i lärpären. Lekarna var uppdelade i fyra olika huvudteman, vilka presenteras nedan. För att medvetandegöra eleverna om lärprocessen utvärderades leken regelbundet med så kallade exit notes, en utvärderingsform där eleverna, på en liten papperslapp skriver en kort utvärdering om den just genomförda leken. Dessa exit notes gjordes i tre steg genom tre olika frågor. Detta för att både utvärdera hur samarbetet hade gått, vad som hade varit positivt med leken och vad som hade kunnat göras bättre.

Ordinnehållet i lekarna försökte jag anpassa till den vokabulär som klassen för tillfället arbetade med i läroboken.

I bilaga 1 finns en kortare beskrivning av de tio lekar som jag presenterar här. Där finns också en ungefärlig tidsåtgång angiven.

VISUELLA LEKAR

Jag gjorde tre olika lekar med ett visuellt stöd. Att arbeta med bilder är något som kan stimulera såväl kreativitet som fantasi. Det visuella kan också hjälpa

många elever att minnas ord och fraser då de ger eleven associationer till ett sammanhang. "The depth of processing" (Eriksson & Jacobsson 2001, s. 19), det vill säga hur djupt lärandet når elevens medvetande, påverkar hur väl de minns det de har lärt sig. När egna, eller givna, bilder och associationer skapas som en slags "personlig investering" (ibid.) skapas koder i minnet vilka hjälper eleven att minnas det som har lärts in.

Lek 1, Para ihop bild och fras

Leken "para ihop bild och fras" gjordes via fem bilder på igelkottar med mänskliga drag vilka bildläraren på skolan hade hjälpt mig att teckna. Jag hade dem på fem olika A3-blad och varje bild symboliserade en kommunikation mellan två igelkottar. Bilderna symboliserade, på målspråket, uttrycken *Hej – Tjena, Hur mår du? – Jag mår bra, Goddag min herre – Goddag min fru, God natt – God natt mamma* och *Adjö – Hejdå*. Bilderna var gjorda för ett pararbete där den ena i lärpåret var igelkotten till vänster och den andra den till höger. Dessa bilder togs fram vid början av varje lektion under de två första månaderna för att sedan återkomma då och då. Eleverna lärde sig mycket snabbt vilka fraser bilderna symboliserade. Min enda uppmärksamhet var vem i lärpåret som skulle starta dialogen. Medan jag höll upp bilderna i olika ordning pratade eleverna i en samtidig interaktion utifrån bildernas associerade korta fraser.

Lek 2, Memory

Den andra visuella leken var "memory" med en bild respektive en skriven text, vilka ofta finns i lärarhandledningar. Jag ville dock att eleverna skulle göra något mer än endast spela det traditionella spelet. Eleverna fick i lärpar arbeta med memorys bildbrickor. För att tillsammans träna in orden lät jag den ena i lärpåret ta bort tre bilder medan den andra tittade bort. Den lärkamraten skulle sedan komma på vilka ord, på målspråket, som fattades. Då kriteriet för att man kan ett ord är att man kan använda det i ett nytt sammanhang (Tornberg 2015), fick eleverna i lärpåret tillsammans hitta på en kort mening till varje ord som hade tagits bort. Lärpåret skulle sedan försöka kategorisera bilderna, det vill säga prata om orden på ett metakognitivt plan, vilket skedde på svenska. Bilderna kunde kategoriseras hur som helst men det skulle vara utifrån ordet på målspråket, till exempel feminina och maskulina ord, ord på b respektive ord på c, långa respektive korta ord eller kanske ord på sådant som lärpåret tyckte om att äta eller göra respektive inte tyckte om. När bilderna låg kategoriserade fick lärpåren byta plats med varandra för att försöka lista ut på vilket sätt föregående lärpar hade kategoriserat sina bilder. De olika kategoriseringarna redovisades sedan högt i klassen. Därefter spelade lärpåren en regelrätt memory, men då med memorybrickorna som en del av elevens "personliga investering".

Lek 3, Associationslek

En tredje visuell lek var en associationslek för att hjälpa eleverna att skapa egna personliga koder, det vill säga egna associationer att hänga upp ord på eftersom sådana koder ökar sannolikheten för att orden hamnar i långtidsminnet. Jag ville utnyttja att djärva, och fantasifulla, associationer förstärker minnet ytterligare (Tornberg 2015). Därför fanns det inga givna regler för hur eleverna skulle associera. Ett exempel på en skapad kod är associationen för uttrycket *j'aime* (jag gillar på franska) där händerna formas som ett m och sedan dras ihop till ett hjärta. Då har både uttal och ord kombinerats med det visuella. Tillsammans i lärpar fick eleverna komma på olika associationer för att minnas ett ord för att sedan tillsammans bilda en mening med det associerade ordet i. Denna mening med uppvisad visuell association, ritad eller visad med kroppsrörelser, redovisades i helklass, vilket gjorde att alla elever fick ta del av samtliga lärpars associationer.

KINESTETISKA LEKAR

I grundskolans läroplan poängteras vikten av fysisk aktivitet, inte endast under lektionerna i idrott och hälsa utan under hela skoldagen, eftersom inläring under rörelse har visat sig öka elevernas studieresultat (Skolverket 2019a). Vid språkinläring har jag noterat att rörelse i form av så kallat mingel lämpar sig väl. Inte bara för att eleverna får röra på sig under lektionstid, utan även då repetitionen får ett syfte och således blir meningsfull. I minglet får eleverna både befästa kunskap och öva upp flyt utan att det blir tjattigt eftersom de hela tiden byter samtalspartners.

Lek 4, Mingellek

Eleverna fick regelbundet gå runt i klassrummet i så kallade mingellekar. I dessa lekar använde jag ofta memorybrickor i ett levande memory där eleverna skulle finna sitt memorypar genom att fråga sig fram med en av mig given fråga. Till detta använde jag både färdiga och elevkonstruerade memorybrickor. De elevkonstruerade kunde till exempel bygga på en påhittad ålder, ett namn eller egna priser på varor. För att få en spridning på vilka eleverna pratade med under det levande memoryt gav jag dem riktade svarskamrater som till exempel fråga fyra elever om svar varav en har en luvtröja, en har vita strumpor och så vidare.

Ett exempel på ett levande memory med elevkonstruerade brickor var när eleverna till jul fick rita ett inslaget djur där de med hjälp av konturerna av djuret skulle få till ett paket med ett paritat paketsnöre. Eleverna minglade runt i klassrummet och sa *God jul* på målspråket varpå den som fick paketet fick gissa vad den just hade fått genom att på målspråket säga: *Tack, en fisk!*

En annan typ av levande memorylek som jag utförde var ett personbingo där eleverna skulle få fyra i rad på ett bingobräde med frågor genom att hitta någon... *som har en bror, ...som bor i ett vitt hus* och så vidare.

Lek 5: Garn-prata-lek

Den andra kinestetiska leken var garn-prata-leken. För att flytta fokus från en talsituation till något annat lät jag eleverna få prata i lärpåret under det att de virade upp en dryg meter garn på sitt pekfinger, takten bestämde de själva. Eleverna fick alltid samma bas av ämnen att prata om, som *ditt namn, var du bor, ålder, om du har ett djur* osv. Sedan kunde jag be dem lägga till

annat utifrån det som vi just då arbetade med, som till exempel *vad du gillar* och *vad du inte gillar*. Ibland fick eleverna prata om sig själva, ibland om en fiktiv person och ibland fick de föra vidare till någon annan vad den förra lärläroanden hade sagt, som om de vore den personen i en så kallad speed-dating där en i lärläroanden flyttade till en ny lärläroanden för att bilda ett nytt lärläroanden.

Lek 6: Sänka skepp

För att bilda korta meningar och fraser lät jag eleverna få spela sänka skepp med olika innehåll. Två delar av olika meningar länkades samman i ett rut-system där, till exempel *jag tar, jag vill ha, jag skulle vilja ha och jag gillar* stod bredvid de lodräta rutorna och till exempel *olika frukter* ovanför de vågräta rutorna. Eleverna satte själva in två till tre båtar i sina rutsystem. Sedan gällde det för dem att hitta lärläroandenens båtmarkerade rutor genom att kombinera lodräta ord eller fraser med vågräta ord så att det bildades en mening.

AUDITIVA LEKAR

För att få in satsmelodi och uttal kan sånger, ramsor och uttalslekar, enligt min erfarenhet, vara till stor hjälp.

Lek 7: Uttalsstigar

Då det för eleverna finns helt nya fonetiska ljud i språkinläring gjorde jag uttalsstigar där eleverna i lärläroanden fick träna fonetiska ljud genom att följa en enkel uppritad stig med fotspår i form av ringar kring fonetiska tecken vilka tre och tre sammanlänkades med ett inringat ord där det aktuella ljudet ingick. Dessa stigar kunde baseras på bokstavskombinationer som uttalas på ett visst sätt, som till exempel franskans *au* eller på bokstäver som uttalas annorlunda än på svenska, som franskans *j*. Eleverna började med att rita av från tavlan en uttalsstig i sina skrivböcker. Stigen startade i tre rutor med själva ljudet, till exempel ett tonande *s*, vilket har det fonetiska tecknet *z*. Sedan skrev eleven in ett ord där ljudet finns, till exempel *cousin*. Detta med tre fonetiska ljud och ett ord upprepades sedan ytterligare två gånger. När stigen var färdigritad kunde den se ut så här: *z-z-z-cousin-z-z-z-oiseau-z-z-z-chemise*.

Eleverna körläste uttalsstigen tillsammans med mig för att sedan läsa den enskilt i lärläroanden.

Lek 8: Ljudlek

En annan auditiv lek var ljudleken. Till grupper om fyra-sex elever, dvs två-tre lärläroanden, delade jag ut olika ljud, bokstäver eller bokstavskombinationer, i dubbel uppsättning. Varje elev fick två olika fonetiska ljud. Eleverna fick sedan i gruppen turas om att läsa en för dem känd text från läroboken, det kunde vara allt från en dialog till en berättande text eller en sång. När ett av elevernas två ljud kom upp fick den elev som först reagerade sträcka upp handen och säga ljudet igen, varpå den eleven fick ett poäng.

METAKOGNITIVA LEKAR

Om eleverna samtalar kring språkliga konstruktioner ökar deras förståelse för språket samtidigt som de får ett metaspråk för att kunna förklara och förstå ett språk (Tornberg, se Eriksson & Jacobsson 2001).

Lek 9: Anagram/ Det fattas en bokstav

Vid nästan varje lektionsstart fick lärläroanden arbeta kring ord som vi hade arbetat med. Antingen ur ett betydelselöst "anagram", det vill säga ett myller av bokstäver, där till exempel måndag skulle kunna bli *ndmaåg*. Eller ur ett "det fattas en bokstav" där lärläroanden skulle finna vilka bokstäver som fattades i ett ord, måndag skulle då kunna bli: *m__ndag*. För att tidseffektivisera hade jag skrivit upp dessa anagram/"det fattas en bokstav" på tavlan innan eleverna kom in i klassrummet.

Lek 10: Grammatisk konstruktion

Eleverna fick i lärläroanden, eller i fyrgrupp bildad av två lärläroanden, hitta på en pedagogisk förklaring till en grammatisk konstruktion till exempel obestämd och bestämd form. Lärläroanden diskuterade hur de skulle kunna förklara regeln och illustrerade detta på ett A4-blad. Exempelvis kunde böjningen av er-verb i presens visas som *en blomma*, *en klädesbutik* eller *ett våningshus*. Det var elevernas fantasi och kreativitet som satte gränserna. De grammatiska förklaringarna redovisades sedan i tvärgrupper.

UTVÄRDERING

Att utvärdera och återkoppla med de, inom det kooperativa lärandet, tre F:en feedback, feedup och feedforward, får eleverna att utvecklas såväl kognitivt som

samarbetsmässigt (Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson 2017). Eleverna gjorde ofta, minst någon gång i veckan, korta exit notes. Dessa gjordes i tre steg enligt modellen för kooperativt lärande. I steg 1, feedback, svarade eleven på sin delaktighet i leken, om de hade lyssnat på sin/sina lärkamrater och om paret/gruppen hade tagit ansvar för allas språkinläring. I steg 2, feedup, svarade de i positiva ordalag hur lekens innehåll och utformning hade uppfattats och i steg 3, feedforward, skrev de något som kunde förbättras. För att dessa exit notes inte skulle ta för lång tid att utföra gjordes utvärderingarna i steg 1 enligt en färdig skala, som sattes upp på ett A4-blad på tavlan, där eleverna kunde välja en av tre siffror graderade från inte så bra, bra till mycket bra.

Ibland utfördes dessa exit notes enskilt, ibland i lärparet och ibland i grupp, beroende på vilken lek eleverna utvärderade. Ibland utvärderades leken i direkt anslutning till aktiviteten och ibland vid lektionens slut. Detta gav mig olika infallsvinklar på elevernas upplevelser. Då dessa lekar var frekvent återkommande kunde en kort sammanställd återkoppling från förra gången de utförde leken ges till eleverna.

När projektet var klart gjorde eleverna en individuell slututvärdering som såg likadan ut som tidigare exit notes. Där fick eleverna räkna in hela terminens projekt då de svarade.

Utvärderingarna hjälpte även mig att reflektera över hur eleverna lärde sig bäst och hur jag ytterligare skulle kunna effektivisera deras gemensamma arbete.

RESULTAT OCH DISKUSSION

I PROJEKTET SKULLE lekens engagemang och nyfikenhet stimulera elevernas egna upplevelser av en trygg och meningsfull lärprocess vilken skulle få dem att, inom ramen för en förkortad undervisningstid, vilja och våga tala mer på målspråket. I projektet ingick tio frekvent återkommande muntliga lekar med ett förhållningssätt baserat på ett kooperativt lärande.

I en slututvärdering som gjordes när projektet var klart visade de flesta elever att det de mest hade uppskattat var lärparets samarbete, att eleverna hade fått vara lärresurser till varandra. De hade upplevt att både de själva och övriga elever hade försökt göra sitt bästa för att hjälpa varandra till lärande vilket hade upplevts som peppande och lustfyllt.

Eftersom det hade varit så många som tio olika lekar hade eleverna inte uppfattat dem som tjugiga trots att de återkom vid flera tillfällen. Då det var små korta lekar lärde de sig snabbt både dess form och mål. De insåg också tidigt att de kunde nå dessa mål, att prata på målspråket. Denna känsla av att kunna lyckas verkar ha givit eleverna ett självförtroende som målspråkstalare vilket förde dem framåt i lärprocessen. Bandura kallar denna känsla för "själveffektivitet" (Bandura, se Wiliam 2013, s.164), vilket står för förmågan att utnyttja sin tro och förmåga till att kunna nå goda resultat.

Då det gäller de visuella lekarna tilltalade memorylekarna många elever. De upplevde både ett spänningmoment i letandet efter borttagna bildbrickor och i den regelrätta memoryn. Dessutom upplevde de ett djupare lärande när orden skulle kategoriseras. Många elever ansåg att de tack vare förarbetet innan det regelrätta memoryspelandet hade lärt sig orden, kanske då ord som lärs in stegvis hamnar i långtidsminnet (Tornberg 2015).

Verkningsfulla, lite ovanliga, bilder där ord och bild samspelar kan hjälpa elever med avkodningen av

ord och således placera dem i långtidsminnet (ibid.). Detta visade eleverna både i att para ihop bild och fras och i associationsleken. Redan efter höstterminens första lektion kunde eleverna, tack vare bilderna på igelkottarna, säga en hel del på målspråket vilket tidigt lade en grund för såväl självkänsla och självförtroende som målspråkstalare. Just att igelkottarna var visuellt tilltalande förstärkte både elevernas intresse och hjälp med kodning. Jag tycker mig ha märkt att roligt eller gulligt tecknade bilder ökar kreativiteten mer än de, ofta, neutrala bilder som finns i många lärarhandledningar. Även de ord som eleverna hade fått associera fritt kring visade sig fastna mer än andra ord vi arbetat med inom den ordinarie undervisningen. Eleverna upplevde det också som spännande att få höra hur andra lärpar associerat kring olika ord.

Under de kinestetiska lekarnas olika mingel fick eleverna röra sig fritt i klassrummet. Många elever uttryckte att det hade varit befriande att ibland få resa på sig under en lektion. De gånger då eleverna själva hade hitta på de rätta svarsbrickorna inför en levande memory ökade känslan av delaktighet och det väcktes en nyfikenhet på vad klasskamraterna hade hittat på. De flesta elever tyckte också att det var bra att de styrdes mot vilka elever de skulle prata med, som någon med vita strumpor eller någon med kort hår, då det gav dem en trygghet i att alla skulle bli tillfrågade, men också att de kunde gå fram till vem som helst även om det inte var en kompis. När elever rör sig fritt i ett klassrum kan det bli stöjt, men med lekens tydliga ram och struktur tog eleverna minglet som en del i lärprocessen.

I garn-partaleken befästes många enkla uttryck då eleverna regelbundet fick berätta om sig själva eller om en fiktiv person. När eleverna fick flytta likt en speed-dating och fick nya lärkamrater ökade engagemanget och äktheten i berättandet.

Populärast bland alla lekar, oavsett tema, var sänka skepp eftersom eleverna upplevde att det i den leken fanns mest av ett tävlingsmoment, vilket hade gjort att de fokuserade mer på utgången än på talandet av målspråket. Språket hade blivit som en språngbräda över till målet. Det var elevens eget behov av att finna lärkamratens båtmarkerade rutor som var drivkraften, språket kom på köpet.

De auditiva uttalsstigar upplevde eleverna först som något barnsliga men allt eftersom de förstod syftet med aktiviteten ökade deras intresse. Eleverna insåg att de genom uttalsstigar anammade olika bokstävers och bokstavskombinationers fonetiska ljud vilket hjälpte dem med uttal av nya ord.

Leken med textläsning och ljudkort var däremot en mer uppskattad ljudlek då eleverna där hade upplevt ett spänningsmoment i och med poängräkningen. När eleverna vågade vara lite barnsliga, och släppte på spärren att man inte fick vara barnslig, upplevde jag att de kom varandra närmre. De fann en aktivitet i ett gemensamt lärande där det inte fanns ett rätt eller fel beteende utan där lärprocessen fick stå i fokus vilket gav goda effekter på övriga lekar.

För att ytterligare utveckla elevernas tillit till varandra använde jag språkliga kluringar där de var tvungna att genomföra metakognitiva samtal. Syftet med de här metakognitiva upptäckarlekena var inte bara att eleverna redan i årskurs 6 skulle upptäcka samband mellan språkets form och användning utan även att få igång ett engagerat samtal om målspråket under lustbetonade former. Eftersom jag ofta startade lektionerna med detta började eleverna nyfiket fundera och prata ihop sig om svaren redan då de klev in i klassrummet. I lärpar eller grupp upptäckte eleverna i de metakognitiva lekarna olika regler, formulerade dem, eller formulerade om dem, för att sedan tillsammans använda dem i ett sammanhang, vilket enligt Tornberg gör att grammatikträningen blir mer lustbetonad och således motivationshöjande (Tornberg, se Eriksson & Jacobsson 2001). Eleverna uppfattade att de vid dessa övningar hade utmanats till att prata om målspråket. Eleverna upplevde också att det var just de metakognitiva övningarna som hade lärt dem mest, kanske för att dessa aktiviteter upplevdes som minst lekfulla av eleverna och således som mest seriösa.

Eleverna tyckte alltså mest om spänningsmomenten, men jag kan se att det som har gynnat deras tilltro till den egna språkliga förmågan och viljan att tala är en blandning av alla olika sorters lekar eftersom de

har lagt grunden till en tillit, motivation och ordinarie samt ett gott självförtroende. Denna grund genererade i sin tur en god sociokulturell lärandemiljö där såväl individ som grupp kunde utvecklas positivt.

I projektet ville jag tidseffektivisera den muntliga delen av undervisningen. Detta skedde dels då eleverna snabbt kunde komma igång och fokusera på innehållet mer än på formen i de återkommande lekarna, dels då alla elever kunde tala samtidigt. Den simultana interaktion gjorde också att eleverna kunde fokusera på sin uppgift utan en upplevelse av att läraren eller andra elever lyssnade och eventuellt värderade, det som sades. Tornberg hävdar till och med att: "Ju mindre lärarkontroll, desto mer muntlig aktivitet bland eleverna" (Tornberg 2015, s 63).

Jag ville få eleverna delaktiga och få dem att uppleva att deras åsikter och tankar behövdes i ett samarbete som byggde på ett ömsesidigt beroende. I lekens natur ligger idén om samspel, att eleverna behövdes för att leken skulle kunna genomföras. I ett par blir inte någon utanför, vilket gjorde att modellen med lärpar uppmuntrade eleverna till samarbete.

Att ge eleverna struktur, ramar och mallar visade sig vara mycket effektivt för att öka den muntliga aktiviteten. När eleverna fick en struktur med tydliga ramar och instruktioner kunde de lägga sin energi på lärparets del i lärprocessen istället för hur de skulle utföra själva aktiviteten. Genom struktur kunde upplevelsen av delaktighet öka vilket skapade samhörighet och motiverade eleverna eftersom samarbetet då kunde bli effektivt. Ett effektivt samarbete bygger just på struktur och delaktiga elever (Fohlin, Moerkerken, Westman & Wilson 2017).

Vid de tillfällen då någon elev inte var lika delaktig berodde det oftast inte på innehållet i leken, utan på att lekens form föll utanför mönstret. Det kunde till exempel vara då någon elev var sjuk och eleverna var tvungna att vara tre istället för två. Det visade hur betydelsefull formen var för eleverna, ingen tänkte på den förrän de inte längre arbetade inom den. Utan formens tydliga ram föll tryggheten vilket gjorde att kunskapsinhämtningen påverkades negativt.

I projektet ville jag finna elevernas egen drivkraft. Även om nyfikenhet är svår att tvinga fram upplevde jag att elevernas engagemang och nyfikenhet ökade då de var delaktiga och kände att de behövdes för att lösa aktiviteten. Även om det finns ett tävlingsmoment i lekens natur, vilket triggade många elever positivt till att åstadkomma lite mer än de kanske annars hade gjort, så var idén med lekarna mer att det skulle

växa fram ett positivt ömsesidigt beroende än ett tävlingsmoment. Det positiva ömsesidiga beroendet som växte fram gav eleverna en insikt i att deras insatser var viktiga för hela gruppen och de flesta insåg att de skulle komma längre om alla var delaktiga än om de hade jobbat självständigt. När en grupp eller ett lärpar inser att individen kan nå målet först om hela gruppen når målet kommer eleverna att börja stödja och stimulera varandras lärande (ibid.). Eleverna i projektet var mycket noga med att både uppmuntra, stödja och underlätta interaktionen för att få den så effektiv som möjligt vilket hjälpte till att få dem att uppfatta lekarna som meningsfulla och motiverande.

Trots att lekarna var korta moment i undervisningen tog de naturligtvis tid från annat som man brukar göra i årskurs 6, till exempel visa filmsnuttar, sjunga sånger och göra färgglada klippa-klistra-övningar. Dessutom blev det något stressigt att hinna ut läroboken till juni, vilket ses som något viktigt och värdefullt för många elever.

Det kan vara svårt att mäta en ökad muntlig förståelse, inte minst då projektgruppen saknade en referensgrupp. Det visade sig ändå att det på en termin, med endast två 40-minuters lektionstid per vecka, hade skapats ett arbetsklimat där ansträngning och

samarbete kring muntliga aktiviteter sågs som en naturlig del av undervisningen. Detta gav effekter, inte bara inom projektets ramar, utan även vid övrig ordinarie undervisning där eleverna gärna talade tillsammans på målspråket, både vid läroboksarbete och andra talövningar. Oron att säga fel eller upplevelsen av en påklistrad intonation, vilka är vanliga bland elever som läser ett nybörjarspråk, så gott som uteblev.

Under vårterminen, då projektet var avslutat, kunde jag som allra bäst se resultatet av projektet då eleverna fortsatte att stödja och stimulera varandras lärande till aktiva och modiga målspråkstalare.

Trots svårigheten att mäta hur långt dessa elever hade nått utan styrda lekar i ett kooperativt språk-klassrum är det ändå tydligt att nyfikenhet, struktur, ömsesidigt beroende och samtidig interaktion lyckades skapa en positiv lärmiljö där eleverna blev motiverade och fann en arbetsglädje, vilket gjorde att de oftast ansträngde sig lite extra vid muntliga aktiviteter. Eleverna hade tillsammans ökat såväl sin egen som andras vilja, och mod, att prata mer på målspråket. Därför blir svaret ja på min fråga om jag inom den förkortade undervisningstiden kunde motivera eleverna att vilja, och våga, tala på målspråket.

REFERENSLISTA

- ★ Eriksson, R. & Jacobsson, A. (2001). *Språk för livet – Idébok i språkdidaktik*. Stockholm: Liber AB.
- ★ Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L. & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande – Vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- ★ Lgr 11 (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019> [2019-06-26]
- ★ Nottingham J. (2014). *Uppmuntra lärande – så hjälper du barn att lyckas i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- ★ Skolverket (2019a). *Positivt samband mellan rörelse i skolan och lärande*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/positivt-samband-mellan-rorelse-i-skolan-och-larande> [2019-08-17]
- ★ Skolverket (2019b). *Timplan för grundskolan*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan> [2019-07-17]
- ★ Tornberg, U. (2015). *Språkdidaktik*. 5 uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- ★ Wiliam D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

APPENDIX

BILAGA 1: LEKAR SOM UTFÖRDES I PROJEKTET

VISUELLA LEKAR SOM BYGGER PÅ BILDER

★ Para ihop bild och fras

Eleverna får se bilder som symboliserar en kort dialog mellan två personer. När läraren visar bilden säger eleverna i par replikerna som bilden symboliserar. Leken tar 3–5 minuter att utföra.

★ Memory

Innan ett traditionellt språkmemory med bild- och textbrickor, får eleverna i lärpar arbeta med bildbrickorna. En i lärparet tar bort tre memorybrickor medan den andra tittar bort. Eleven som har tittat bort gissar sedan vilka brickor som är borttagna genom att titta på de brickor som ligger kvar på bordet. När en bildbricka sägs sätts den in i en kort mening som lärparet bildar tillsammans. När båda i lärparet har fått ta bort memorybrickor får lärparet försöka kategorisera bilderna. Det är lärparet som bestämmer hur de vill kategorisera dem. Lärparet byter sedan bord med ett annat lärpar för att försöka lista ut hur det lärparet har kategoriserat sina bilder. Detta redovisas sedan högt i klassen. Efter detta spelas ett regelrätt memory med bild- och textbrickor. Leken tar 10–15 minuter att utföra.

★ Associationslek

Eleverna får i lärpar ett eller flera, ord som de ska associera fritt kring. De visar med bild eller kropp hur ordet uttalas och vad det betyder. Därefter bildar de en mening med ordet i och redovisar i helklass bild/

kropps rörelse och mening ihop. Leken tar 5–10 minuter att utföra.

KINESTETISKA LEKAR SOM BYGGER PÅ RÖRELSE

★ Mingellek

En variant av mingellek är ett levande memoryn där eleverna får memorybrickor för att sedan hitta någon som har samma bild som dem genom att fråga något på målspråket, som till exempel *Vilket djur gillar du?* Ett annat levande memory är där eleverna själva skrivit eller ritat egna svar i sina skrivböcker, som t.ex en ritad inslagen julklapp som ges bort genom att eleven säger *God jul* på målspråket varpå eleven som just fått julklappen gissar vad som finns i paketet. En annan variant av mingel är personbingo där eleverna ska få en bingorad på en bricka med olika frågor som ställs till klasskamraterna. Leken tar 5–10 minuter att utföra.

★ Garn-prata-leken

Dela ut en liten lista på ämnen, som *ålder, boende, husdjur*, till alla lärpar. Låt lärparet få en bit garn, ca. en meter. Den ena eleven i paret berättar om sig själv eller om en fiktiv person under det att den virar upp garnbiten på sitt pekfinger. Låt sedan den andra i paret göra samma sak till samma frågor. Med fördel kan man låta eleverna flytta runt från en bänk till en annan i klassrummet för att bilda nya par, likt en speed-dating. Leken tar 5–10 minuter att utföra.

★ **Sänka skepp**

Eleverna får rita upp en spelplan med till exempel fyra gånger fyra rutor. Lodrätt bredvid spelplanen skriver de vid varje ruta in starten på en mening, som *jag skulle vilja ha* eller *jag tar*. Vågrätt skriver, eller ritar, de in något som de skulle vilja ha eller tar, som till exempel ett äpple. Det är viktigt att alla elever har samma spelplan med samma meningar för att kunna spela spelet, därför ritar läraren upp mallen på tavlan. I sitt rutsystem ritar sedan eleven in två till tre båtar. Genom att kombinera något som står lodrätt med något som står vågrätt kan eleverna sedan leta efter varandras båtar under det att de bildar meningar på målspråket. Leken tar 10–15 minuter att utföra.

AUDITIVA LEKAR SOM BYGGER PÅ FONETISKA LJUD

★ **Uttalsstigen**

Eleverna ska i denna övning rita en uttalsstig i form av fonetiska ljudbilder för att genom dessa träna uttal av ett specifikt ljud. Läraren väljer ut några ord som innehåller ljudet som ska tränas. Dessa ord skrivs inringade lite här och där över en sida i boken. Mellan varje inringat ord skrivs sedan det fonetiska tecknet in, till exempel tre gånger bokstaven z, vilket är det fonetiska tecknet för ett tonande s. En i lärpåret följer sedan stigen genom att läsa ljudet tre gånger innan den läser det inringade ordet för att sedan fortsätta ut på uttalsstigen igen med samma fonetiska tecken till nästa ord, ända tills den har kommit till det sista ordet. Sedan är det den andra personen i lärpåret som får läsa uttalsstigen. Leken tar 3–5 minuter att utföra.

★ **Ljudleken**

Eleverna arbetar i grupper om fem-sex personer. Alla elever får lappar med fonetiska ljud där varje ljudlapp finns i minst två uppsättningar. När en av eleverna läser en text ska de andra eleverna försöka identifiera när deras ljud kommer upp i den upplästa texten. Den elev som är först upp med handen och kan säga ordet igen får poäng. Leken tar 5–15 minuter att utföra, beroende på vilken text som väljs.

METAKOGNITIVA LEKAR SOM BYGGER PÅ ETT SAMTAL OM SPRÅKETS KONSTRUKTION

★ **Anagram/det fattas en bokstav**

Ur ett anagram utan betydelse, som läraren skriver upp på tavlan, ska eleverna i lärpar försöka hitta ett ord. En annan variant på denna lek är då läraren skriver upp ord men utelämnar någon bokstav i varje ord. Lärparen ska sedan tillsammans diskutera fram vilken den uteblivna bokstaven är. Leken tar 3–5 minuter att utföra.

★ **Grammatisk konstruktion**

Eleverna får i lärpar, eller i grupp, försöka finna en pedagogisk förklaring till ett grammatiskt moment med hjälp av bilder som ritas av gruppen. Dessa förklaringar, till samma grammatiska moment, redovisas sedan i tvärgrupper. Leken tar 10–15 minuter att utföra.



SKOLPORTEN