

Linköpings universitet
Läroprogrammet, 4-9

Cecilia Björk

Undervisning i främmande språk

En fallstudie om metoder i språkundervisningsprocessen

Examensarbete 10 poäng

LIU-LÄR-L-EX--02/01--SE

Handledare:
Ingrid Andersson
Institutionen för
Utbildningsvetenskap

Avdelning, Institution
Division, Department
Institutionen för
beteendevetenskap
581 83 LINKÖPING

Datum
Date
2002-06-12

Språk

Language

Svenska/Swedish
 Engelska/English

Rapporttyp

Report category

Licentiatavhandling
 Examensarbete

C-uppsats
 D-uppsats

Övrig rapport

ISBN

ISRN LIU-LÄR-L-EX--02/01--SE

Serietitel och serienummer **ISSN**
Title of series, numbering

URL för elektronisk version

Titel

Title

Undervisning i främmande språk

En fallstudie om metoder i språkundervisningsprocessen

Teaching foreign languages

A casestudy on methods in language education

Författare

Author

Cecilia Björk

Sammanfattning

Abstract

Föreliggande studie undersöker metodiken i språkundervisningen. På så sätt vill jag tydliggöra undervisningsprocessen. Metodikämnet kan ses som ett redskap för att kunna utöva yrket och utan metodiken skulle språklärarna sakna den grundläggande yrkeskunskapen. Alexandersson & Morberg (1993) skriver att metodikämnets åliggande ligger i att i ord ge uttryck för den yrkeskunskap som en erfaren och reflekterande lärare har vävt in i sitt yrke, det vill säga, klarlägga läraryrkets tysta kunskap. Jag anser att det borde ligga i varje lärares intresse att skapa en så effektiv, nöjsam och lärorik undervisning som möjligt och ju fler metoder man har att tillgå desto större är chansen att uppfylla sådana krav. Därför ämnar jag att redogöra för olika språkmetoder som används eller har använts vid språkundervisning.

För att se eventuella metoder som använts idag har jag använt mig av både en etnografisk och en fenomenologisk ansats. Genom observationer, videoinspelningar av fyra lektioner samt en intervju med en lärare har jag sökt svar på mina övergripande frågor: Hur reflekterar läraren omkring sin undervisning? Hur ser några metoder och övningar ut i den undersökta lärarens klassrum? Kan man se någon dominans av någon metod i lärarens undervisning?

Då jag enbart gjort en fallstudie kan jag inte dra några generella slutsatser men jag kom fram till att det är den kommunikativa kompetensen som är i fokus i lärarens klassrum, i enighet med Lpo 94. Läraren låter eleverna träna mycket hörförståelse dels genom att läraren själv talar mycket, och dels genom bandinspelningar. Hon använder sig av mycket autentiskt material för att skapa ett meningsfullt lärande för eleverna. Det går inte att skönja någon renodlad metod i lärarens undervisning men kan man se kopplingar till flera olika metoder. En stor del av kommunikationen i klassrummet sker på målspråket vilket är kännetecknande för direktmetoden. Kopplingar kan även göras till functional-notional approachmetoden, då läraren arbetar utifrån valda ämnesområden som kan vara intressanta för eleverna. Ur ämnesområdena skapar läraren sedan innehållet i form av fraser, glosor och grammatik som eleverna ska lära sig.

Nyckelord

Keyword

Främmande språk, målspråk, kommunikation, undervisning, undervisningsmetoder, kommunikativ kompetens

SAMMANFATTNING

Föreliggande studie undersöker metodiken i språkundervisningen. På så sätt vill jag tydliggöra undervisningsprocessen. Metodikämnet kan ses som ett redskap för att kunna utöva yrket och utan metodiken skulle språklärarna sakna den grundläggande yrkeskunskapen. Alexandersson & Morberg (1993) skriver att metodikämnets åliggande ligger i att i ord ge uttryck för den yrkeskunskap som en erfaren och reflekterande lärare har vävt in i sitt yrke, det vill säga, klarlägga läraryrkets tysta kunskap. Jag anser att det borde ligga i varje lärares intresse att skapa en så effektiv, nöjsam och lärorik undervisning som möjligt och ju fler metoder man har att tillgå desto större är chansen att uppfylla sådana krav. Därför ämnar jag att redogöra för olika språkmetoder som används eller har använts vid språkundervisning.

För att se eventuella metoder som använts idag har jag använt mig av både en etnografisk och en fenomenologisk ansats. Genom observationer, videoinspelningar av fyra lektioner samt en intervju med en lärare har jag sökt svar på mina övergripande frågor: Hur reflekterar läraren omkring sin undervisning? Hur ser några metoder och övningar ut i den undersökta lärarens klassrum? Kan man se någon dominans av någon metod i lärarens undervisning?

Då jag enbart gjort en fallstudie kan jag inte dra några generella slutsatser men jag kom fram till att det är den kommunikativa kompetensen som är i fokus i lärarens klassrum, i enighet med Lpo 94. Läraren låter eleverna träna mycket hörförståelse dels genom att läraren själv talar mycket, och dels genom bandinspelningar. Hon använder sig av mycket autentiskt material för att skapa ett meningsfullt lärande för eleverna. Det går inte att skönja någon renodlad metod i lärarens undervisning men kan man se kopplingar till flera olika metoder. En stor del av kommunikationen i klassrummet sker på målspråket vilket är kännetecknande för direktmetoden. Kopplingar kan även göras till functional-notional approachmetoden, då läraren arbetar utifrån valda ämnesområden som kan vara intressanta för eleverna. Ur ämnesområdena skapar läraren sedan innehållet i form av fraser, glosor och grammatik som eleverna ska lära sig.

INNEHÅLL

<u>INLEDNING</u>	2
<u>Bakgrund</u>	2
<u>Syfte</u>	2
<u>TEORETISK BAKGRUND</u>	3
<u>Att lära sig ett nytt språk</u>	3
<u>Olika metoder vid språkundervisning</u>	4
<u>Grammatik- och översättningsmetoden</u>	4
<u>Direktmetoden</u>	5
<u>Den audiolingvala metoden</u>	5
<u>The cognitive code-learning/ insiktsmetoden</u>	6
<u>The functional-notional approach</u>	7
<u>Community language learning</u>	7
<u>Learner Autonomy</u>	8
<u>Dictogloss</u>	9
<u>Suggestopedi</u>	10
<u>The silent way</u>	11
<u>Läroplanerna</u>	12
<u>Lgr 62</u>	12
<u>Lgr 69</u>	13
<u>Lgr 80</u>	13
<u>Lpo 94</u>	14
<u>Läraren i undervisningsprocessen</u>	15
<u>FRÅGESTÄLLNING</u>	16
<u>METOD OCH MATERIAL</u>	16
<u>RESULTATREDOVISNING</u>	18
<u>Intervju</u>	18
<u>Beskrivning, sammanfattning och analys av videoinspelningar</u>	22
<u>6:an</u>	22
<u>7:an</u>	25
<u>8:an</u>	28
<u>9:an</u>	31
<u>DISKUSSION</u>	36
<u>Lärarens undervisning och mina tankar</u>	36
<u>AVSLUTANDE DISKUSSION</u>	39
<u>LITTERATUR</u>	41

BILAGA: Transkriptionskonventionerna

INLEDNING

Bakgrund

Jag har valt att fördjupa mig inom ämnet språkmetodik eftersom det är en viktig del i undervisningsprocessen. Att lära ut språk är en konst som kräver övning. Med min uppsats hoppas jag kunna ge andra lärare och övriga personer som har intresse för metoder vid språkundervisning en fördjupning inom ämnet samt inspiration till vidare utveckling av sin undervisning.

Under min utbildningstid har jag fått möjligheten att se flera lärare undervisa i språk. Jag har hört talas om olika språkmetoder som har tillämpats under årens gång men jag har aldrig förstått vilken som är vilken eller vad de innebär. Av en slump kom jag i kontakt med Mikael Alexanderssons avhandling 'Metod och medvetande' (1994) och fann hans ämnesval för sin avhandling intressant. Min fråga väcktes om hur språklärare arbetar idag och om man kan se vad för slags metoder som de använder sig av. Jag bestämde mig för att studera hur en språklärare undervisar idag, och om olika metoder är synliga i undervisningsprocessen. För att kunna åskådliggöra detta läste jag in mig på olika metoder, vilka jag redovisar i den teoretiska delen av arbetet. Mina frågor har jag sökt besvara genom observationer, videoinspelningar samt intervju med en lärare.

Eftersom jag ska bli lärare har jag vid åtskilliga tillfällen läst Lpo 94. När jag nu satte igång med att läsa om metoder slog det mig att dessa kan ha påverkat eller påverkats av våra läroplaner under årens lopp. Således beslöt jag mig även för att överskådligt försöka ge en bild av hur synen på moderna språk uttrycks i läroplanerna från 1962 till 1994.

Syfte

Ett övergripande syfte med denna uppsats är att fördjupa mig i och få en ökad förståelse för vad för slags metoder som har använts i språkundervisningen under årens lopp. Jag hoppas även kunna ge andra blivande och färdiga språklärare en inblick i olika undervisningssätt och inspirera dem till alternativa metoder. Jag ämnar också, utifrån en lärares undervisning, undersöka och ge exempel på hur språkundervisning kan bedrivas idag.

TEORETISK BAKGRUND

Att lära sig ett nytt språk

I följande del kommer jag att presentera olika sätt hur man lär sig språk: barns språkinlärning, främmandespråkinlärning samt andraspråksinlärning. Vidare visar jag hur ett antal teoretiker tänkt och utvecklat sina teorier om barns språkutveckling samt hur dessa givit inspiration till etablerade språkmetoder. Därefter följer en beskrivning av ett antal metoder som har använts eller används vid språkinlärning.

Att lära sig tala ett annat språk kräver en hel del av individen i fråga. Det första språk man lär sig som litet barn kallas modersmålet eller förstaspråksinlärning. Om man sedan lär sig ytterligare ett språk efter att det första etablerat sig kallas detta för andraspråk. Den här uppsatsen kommer att handla om ytterligare ett sätt att lära sig ett nytt språk, nämligen, lärandet av främmande språk, eller snarare undervisningen i främmande språk. Vari ligger då skillnaden mellan ett andraspråk och ett främmande språk?

Främmande språk lärs in enbart genom undervisning utanför den miljö där språket talas medan ett andraspråk lärs in genom kontakt med infödda talare (Viberg i Pedagogiska Magasinet 2/01 s. 38)

Således kan man säga att det är miljön som gör skillnaden mellan de olika sätten att lära sig ett språk. Att lära sig exempelvis franska som andraspråk innebär att franskan lärs in som ett andraspråk i Frankrike medan franska som främmande språk lärs in utanför Frankrike, i skolor och på universitet. Viberg (Pedagogiska Magasinet 2/01) påpekar dock att gränsen mellan ett andraspråk och ett främmande språk kan vara relativt otydlig. Han ger ett exempel på engelskan som vi i dagens Sverige lär oss i skolorna, som ett främmande språk, men som genom olika media och kontakter kan kopplas till ett andraspråk då inlärningen av språket också sker utanför klassrummet (Viberg 1989, Viberg i Pedagogiska Magasinet 2/01).

Viberg (1989) talar om formell och informell språkinlärning vid inlärningen av ett andraspråk. Skillnaden dem emellan ligger i hur man lär sig språket. Den informella språkinlärningen innebär att eleverna lär sig på egen hand, utan undervisning, medan den formella sker med hjälp av undervisning. Man kan säga att den informella är den naturligt inlärd och den formella är den styrt inlärd. Ofta sker en kombination mellan dessa två vilket brukar kallas semiformell inlärning. Vid en främmandespråkundervisning kan samma uppdelning göras och det är den formella inlärningen jag ska belysa i denna uppsats, inlärningen av ett språk i klassrumsmiljö, det vill säga styrd språkinlärning.

”Om man ska lära sig ett främmande språk måste man ha rikligt med input.” (Linnarud 1993 s. 120)

Därför är det extra viktigt att eleverna har möjlighet att höra målspråket talas via läraren eller annat material. Kommunikation står i centrum för all språkinlärning och enligt Linnarud är lärarens uppgift i undervisningsprocessen att

”inspirera, entusiasmera, ge input och inte ställa hinder i vägen för den naturliga inlärningen” (Linnarud 1993 s. 117).

Den formella undervisningen sker främst utifrån en språklig läroplan i vilken man strukturerar olika enheter och väljer det innehåll som ska tas upp. Läroplanerna har sett olika

ut och influerats av olika pedagoger och således betonat olika tillvägagångssätt vid utlärnning beroende på teorier som blomstrat upp. Utifrån teorierna och läroplanerna har metoder och tekniker utvecklats för att kunna tillgodose läroplanens krav.

De olika metoderna som tagit form när det gäller främmande språkundervisning har sin grund i, och har hämtat inspiration från, barns inlärnning av modersmålet. Forskning har bedrivits om barns språkinlärnning sedan början av 1900-talet. Dock är det fortfarande inte helt klart hur barn tillägnar sig språk, om språket kommer först och sedan tanken eller tvärtom (Arnqvist 1993).

Behavioristerna och B F Skinner menade att språk är ett inlärt beteende som styrs av den yttre miljön. Språket byggs upp genom stimuli- respons och förstärkning från omgivningen. Den audiolingvala metoden, som redovisas mer under nästkommande rubrik, tog fasta på behavioristernas idéer och i undervisningen drillades eleverna med strukturövningar och övningar i korrekt uttal. De nativistiska teorierna med Noam Chomsky i spetsen och Jean Piagets kognitivism talade för att språket är en medfödd förmåga. Piaget menade att den språkliga utvecklingen till stor del styrs av den inre kognitiva utvecklingen och till viss del påverkar även det sociala samspelet språkutvecklingen. Bland annat Insiktsmetoden (se nedan) bygger på Piagets teorier, då tyngdpunkten i undervisningen ligger i skapa insikt och försöka klargöra och lösa eventuella problem utifrån sin egen kognitiva kapacitet. Ur ett sociokulturellt perspektiv spelar språk, kultur och sociala faktorer in på tänkandet och lärandet. Vygotsky menade att ett barn utvecklas både språkligt och tankemässigt då det i interaktion med andra får komma fram till resultat och lösningar. Dessa tankar har inspirerat Lpo 94 där just kommunikationen betonas gemensamt med det egna lärandet i samspel med andra (Säljö 2000, Arnqvist 1993).

Olika metoder vid språkundervisning

Grammatik- och översättningsmetoden

Grammatik- och översättningsmetoden har hämtat sina förebilder från undervisningen i latin och grekiska och slog igenom under 1700-talet. En av de tidigaste böckerna och den mest kända boken, skriven av Meidingers är *”Praktische Französische Grammatik”* från 1883 (i Tornberg 1997). Efter denna bok kom det ut flera läroböcker som alla utgick från grammatik- och översättningsmetoden. Metoden fick stor popularitet och kunde således hållas vid liv i generation efter generation. I och med 1865 års läroverksstadga skapades behovet av lärare i moderna språk. Lärarna togs direkt från universitetet där de skolats utifrån grammatik- och översättningsmetoden. På så sätt kom deras egen undervisning att helt domineras av samma metod och härigenom överfördes metoden till skolan i sin helhet (Tornberg 1997).

Metoden innebär bland annat översättning till modersmålet, grammatisk analys av texter utifrån genomgångna grammatikregler och innötning av ord och fraser genom översättning till och från modersmålet. Metoden ställde höga krav på elevernas analytiska förmåga och övade enbart den formella språkfärdigheten. Tyngdpunkten vid undervisningen låg i huvudsak i skriftspråket och läroböckerna var skrivna på ett akademiskt språk. Det fria talet och vardagsspråket hade ingen plats i denna metod. Det var modersmålet som dominerade lektionerna, medan målspråket bara hördes vid högläsning av text. På grund av de starka banden till undervisningen i klassiska språk var grammatik- och översättningsmetoden den

mest dominerande metoden i realskolan och gymnasieskolan ända in på 1960-talet (Tornberg 1997, Ericsson 1989).

Direktmetoden

Direktmetoden är till sitt innehåll en reaktion mot den allmänt vedertagna grammatik- och översättningsmetoden. Den innebär att man genom att lyssna på språket tar till sig det och lär sig det. Det är en språkinläring utan förmedling via modersmålet. Modellen till metoden är hämtad från barns modersmålsinläring; först ska man lära sig tala och sedan skriva. Översättningar mellan modersmål och målspråk ansågs inte meningsfullt. Redan under mitten av 1800-talet höjdes röster för det talade språkets vikt i språkundervisningen. Språkforskare som dansken Otto Jespersen (1840 i Tornberg, 1997) och tysken Wilhelm Viëtor uppmanade till total reformering i språkundervisningen. För att kunna tala ett språk krävs det uttalsregler och dessa skapas utifrån fonetik och beskrivningar av olika fonetiska språkljud. Ett särskilt fonetiskt sällskap bildades redan 1886 (International Phonetic Association (IPA)) med huvuduppgift att utveckla ett internationellt fonetiskt alfabet (Tornberg 1997).

Olika former av direktmetoder har utvecklats och prövats. Metodens främsta kännetecken och karakteristiska drag är att all inläring bör ske på målspråket, samt att det är det vardagliga språket som står i centrum. Texterna bör vara korta och språkligt tillrättalagda. Läraren bör förklara sig på målspråket med hjälp av bland annat synonymer, kroppsspråk, agerande och mimik. Talfärdigheten och uttalet hos eleverna är viktigast och eleverna bör i ord och handling få visa sin kunskap i det främmande språket. Grammatik övas genom först exempel och sedan regel, på enbart målspråket (Ericsson 1989, Tornberg 1997, Malmberg 1971).

Metoden hade svårt att få gehör i större kretsar då grammatik- och översättningsmetoden dominerade språkundervisningen vid universitet och läroverk både i Europa och i Sverige. Men ju bättre kommunikationerna blev länder emellan desto mer insåg man behovet av språkkunskaper. Under mellankrigstiden, och det nya skolsystemets tid, då skolan öppnades för alla, förändrades språkämnets roll totalt och behovet av nya strategier och tillvägagångssätt vid språkundervisning blev stor (Tornberg 1997).

Den audiolingvala metoden

I USA under och efter andra världskriget uppstod ett stort behov av språkkunskaper i de europeiska språken då många soldater skeppades över kontinenten i olika uppdrag. En ny metod eftersöktes som kunde ge så stora språkkunskaper att en student skulle kunna klara sig muntligt. Den audiolingvala metoden växte således fram i USA, till skillnad från direktmetoden samt grammatik- och översättningsmetoden som främst växte fram i Europa. Den audiolingvala metoden liknar direktmetoden till viss del då all inläring sker på målspråket (Tornberg 1997).

Inspirationen till detta tillvägagångssätt hämtades från amerikansk lingvistik (Bloomfield m.fl.) och psykologi (Skinner) vilkas forskning mötte stor uppmärksamhet på 1930-talet. Bloomfield blev en av de stora företrädarna för strukturalismen och Skinner för behaviorismen. I strukturalisternas modell framställs orden i språket som olika delar som alla var beroende av varandra i relation till varandra. Orden utgör ett särskilt mönster och skapar betydelse genom relationen och mönstret. Behavioristerna menar att inläring sker via betingning, det vill säga att individer upprepar ett beteende om det upplevs som positivt, och

en slags belöning eller förstärkning erhålls. Genom en modell (stimulus-respons) visade Skinner hur ett givet stimulus gav en förutsagd respons (Säljö 2000).

En av de audiolingvala teknikerna bygger på att språket bör övas in utifrån givna mönster med så kallade drillövningar. Man kan ändra vissa ord i meningarna så länge inte strukturen förändras. Det viktigaste för en audiolingval förespråkare är inte vad eleven säger utan att den säger något och att yttrandet är korrekt. Barns modersmålsinläring är förebilden för metoden och man understryker att främmande språket ska läras in i samma ordningsföljd: lyssna, tala, läsa och skriva (Ericsson 1989).

Fem påståenden som hörde samman med metoden konstruerades av dess företrädare¹:

1. Språk är tal, ej skrift.
2. Språk är en rad inlärd vanor.
3. Lär ut språket, inte om språket.
4. Ett språk är vad de ”infödda” säger, inte vad någon tycker att de bör säga.
5. Språk är olika.

(Ericsson 1989)

Det var följaktligen det talade språket som sattes i centrum. För språkundervisningen innebär den audiolingvala metoden hård styrning. All kommunikation förs på målspråket och syftet är att ge de studerande goda språkvanor genom imitation. De viktigaste aktiviteterna inom metoden är körläsning och eftersägningar efter bandinspelade dialoger samt grammatikundervisning i form av strikta drillövningar. Programmerad undervisning med hjälp av språklaborationer, där varje elev kan arbeta i sin egen takt, blev ett ofta förekommande inslag (Tornberg 1997, Ericsson 1989).

The cognitive code-learning/ insiktsmetoden

The cognitive code-learning introducerades av John B Carrol (1965 i Ericsson 1989) som en motvikt till den audiolingvala metoden. Insiktsmetoden, som den kallas i Sverige framhäver bland annat att så många utläringssätt som möjligt ska användas vid språkinläring. Anhängarna till Insiktsmetoden ansåg således att man ska använda sig av det bästa från alla metoder som hittills är kända. Detta innebär att man ska söka fånga så många av en individs förmågor som möjligt för att skapa associationer och meningsfullhet för eleverna. Upprepningar och eftersägningar ska leda till vanebildning. Regler och grammatiska förklaringar ska klargöras via modersmålet samt tvåspråkiga ordlistor. Den kognitiva insiktsmetoden ser till att eleverna, via tanken och sitt intellekt samt via samtal, ska finna förklaringar till det eventuella problemet. Det går att spåra vissa likheter mellan denna metod och grammatik-översättningsmetoden, just på grund av tendensen till analytiska formuleringar (Ericsson 1989, Malmberg 1993).

Insiktsmetoden har hämtat mycket inspiration från både Piaget och Chomsky som utvecklade teorin om att språket är medfött och utvecklas via kognitiva processer och kommunikativ kompetens. Piaget menade att barns språkinläring från början är ganska egocentriskt och att den har en individcentrerad funktion. Han talar bland annat om egocentrerat tal vid inläring av ett språk, där barn experimenterar med språket genom upprepningar av stavelser och ord

¹ Det finns flera företrädare som var med och grundade den audiolingvala metoden, bland annat B. F Skinner (1957), Leonard Bloomfield (1933), Ferdinand de Saussure (1916) (i Tornberg 1997)

samt eftersägningar av vad andra säger. Här kan man lätt se några av likheterna med insiktsmetodens tillvägagångssätt vid utläring av språk (Arnqvist 1993, Malmberg 1993).

The functional-notional approach

Under 1970-talet skedde en tyngdpunktsförskjutning från form till innehåll i språkundervisningen i och med de tankar om kommunikativa färdigheter som utvecklats. Språkundervisningen skulle således i första hand bidra till kommunikativ kompetens. Metoden utvecklades i Europarådets regi och hade sin utgångspunkt i vad för slags språk som eleverna kunde tänkas behöva för att göra sig förstådda, i första hand muntligt. Man specificerade olika situationer och sammanhang där språkliga kunskaper torde vara behövliga. Utifrån detta resonerade man sig fram till vad eleverna behöver göra med språket. Till exempel behöver de kunna fråga om vissa saker, de behöver själva kunna hitta information, bekräfta eller dementera vissa påståenden etc. Europarådet gjorde en slags behovsanalys som resulterade i baskurser, tröskelnivåer, som innehöll just specifika situationer och sammanhang samt ordförråd. Baskurserna var tänkta att kunna användas i en slags språkstegring, där varje steg, tröskelnivå, innehöll olika språkområden och olika svårighetsgrader. Härigenom kunde undervisningen utgå från varje elevs enskilda behov, då eleverna arbetade på i sin egen takt (Eriksson & Miliander 1991, Viberg 1989, Ericsson 1989).

Metodens namn kommer från de två huvudkomponenter som utgör en baskurs: *functions* och *notions*. *Functions* innebär de handlingar som man genomför med hjälp av språket, exempelvis frågar om vägen, ber om ursäkt eller påstår något. *Notions* är det innehåll som handlingen hänvisar till. Att be om ursäkt är således *functions* medan det man ber om ursäkt för är *notions* (Malmberg 1993).

Community language learning

Community language learning-metoden innebär att ett språk lärs in genom arbete med andra människor. Upphovsmannen till metodiken var Charles A Curran, professor vid ett universitet i Chicago. Han utgick från samtalsterapi som metod, en metod som han sedan överförde till språkpedagogiken. Curran ville inte se den som en strikt språkmetod utan förespråkade den hellre som ett förhållningssätt till inläring (Levihn i Levihn m fl. 1991)

Curran var emot den traditionella språkundervisningen då den, enligt honom, ofta handlar om reproduktiva handlingssätt. Färdiga fylla-i-övningar, bundna dialogövningar och textutfrågning är exempel på sådana reproduktiva övningar där eleven inte själv får utveckla sin produktivitet. Curran menade att eleverna själva skulle skapa materialet som blir mer meningsfullt och får ett mer varaktigt värde i inläringen då språket enligt honom är

... ”ett meningsfullt, socialt målmedvetet beteende och detta bör speglas även i inläringssituationen”
(Levihn i Levihn m fl. 1991 s.63).

En parallell kan dras till det situerade lärandet. Ur ett sociokulturellt perspektiv måste mänskliga handlingar och kunskaper relateras till konkreta sammanhang och kontexter för att nå förståelse. Säljö skriver

”Tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter och att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar är därför något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv” (Säljö 2000 s. 130).

I jämförelse med andra metoder skiljer sig community language learning på flera sätt. Det optimala är att arbeta i grupper om högst 12 personer för att skapa den rätta gruppdynamiken. Orden lärare och elev undviks för att man inte ska förknippa undervisningen med den traditionella skolan. Istället talar man om resurspersonen (the knower) samt inläraren (the learner) (dock gör inte jag det i denna redogörelse). Metoden utgår från eleverna själva och är uppdelad i tre faser: I investeringsfasen säger eleven på svenska vad den vill uttrycka. Detta översätter sedan läraren på målspråket och eleven övar sedan in meningen/meningarna själv. Som slutdel i första fasen spelar man in eleven på band när denne säger sin inövade mening/meningar. I nästa fas, reflektionsfasen, samtalar gruppen om det inspelade samtalet. I den tredje och sista fasen, bearbetningsfasen, analyseras texten som eleverna nu fått nedskrivna. Grammatik tas upp och läraren svarar på elevernas frågor. Lärarens uppgift är således att översätta det som eleverna vill ha sagt. Läraren ska inte heller rätta, kritisera eller censurera något av det som eleverna vill säga. Hon/han ska fungera som en stödperson som lotsar eleverna genom språket och som uppmuntrar dem till att utveckla sina kunskaper (Levihn i Levihn m fl.1991).

Learner Autonomy

Under 1980-talet arbetade Europarådet fram Learner Autonomy som metoden har kommit att kallas. Termen introducerades från början av Henri Holec i ”Autonomy and Foreign Language Learning” (1980 i Levihn m fl. 1991) och beskriver det självstyrande lärandet som Learner Autonomy bygger på. Som metod kan man säga att Learner Autonomy är ett förhållningssätt till lärandet. Den betonar processen vid språkinläringen, som eleverna själva tar ansvar för (Tornberg 1997, Levihn i Levihn m fl, 1991).

Genom mer elevaktiva arbetsformer skapas elevinflytande vilket uppmuntrar till större självständighet och större ansvarstagande. Europarådets avsikt, förutom att eleverna skulle lära sig mer av språket, var att metoden, genom språkundervisningen, skulle hjälpa till och utveckla elever mer internationellt och interkulturellt. Detta i sin tur skulle leda till att demokratin stärktes (Tornberg 1997).

Språkinläring är ett livslångt projekt som börjar i skolan. Förutom att lära sig målspråket lär sig eleverna även, genom metoden, att vara autonoma och utveckla ett gott självförtroende. Här ligger grunden för att klara av en situation i verkligheten, att våga prata, att våga utveckla sitt språk och att våga leta i sitt inre efter bättre ord och synonymer för att bli förstådd. Learner Autonomy skapar ett samarbete och en samhörighet mellan språk, verklighetsuppfattning och kultur (Tornberg 1997).

Ordet individualisering har länge varit ett ord som följt all undervisning. Ordet är negativt, enligt Holec, då det innebär att läraren är en auktoritet som ser objektets, det vill säga elevens behov och bestämmer vad eleven bör och ska få. Bättre undervisning är i stället Learner Autonomy där elever får arbeta både självständigt och i grupp. Eleverna planerar, genomför och utvärderar sin egen inläring och blir således mer självständiga och de kan gradvis frigöra sig från läraren. Därmed har den traditionella lärarrollen fått ge vika för en mer handledande roll. Arbete utförs antingen individuellt eller i grupp. Det är inget måste att i en

grupp arbeta med ett gemensamt textmaterial och även om man gör det behöver inte gruppmedlemmarna syssla med samma saker (Levihn m fl. 1991). Varje inlärare bestämmer själv hur han eller hon bäst kan använda och utnyttja materialet (Linnarud 1993).

Det som kännetecknar Learner Autonomy är således elevplanerad och elevstyrd undervisning. Detta leder till att eleven lär sig att ta ansvar för sin egen inläring samt att eleven lär sig att utveckla egna inlärningsstrategier. Under 1980-talet inleddes ett forskningsprojekt som kallades STRIMS (Strategier vid inläring av moderna språk). Dess syfte var att studera elevers olika tillvägagångssätt och strategier vid inläring av främmande språk för att fånga elevernas tankeverksamhet (Malmberg 1993, Eriksson & Miliander 1991).

En annan del i Learner Autonomy-metoden är att den tillgodoser alla slags elever, både svaga och duktiga elever. Båda grupperna kan arbeta i sitt eget tempo utan att behöva ta hänsyn till någon annan än sig själv. Den sociala kompetensen, det vill säga samarbetsförmågan i grupp förbättras (Levihn i Levihn m fl. 1991, Eriksson & Miliander 1991).

Dictogloss

Tornberg (1997) beskriver dictogloss som metod. Metoden går ut på att öva elevernas bottom-up och top-down-förmåga. Med bottom-up menas att man kodar av bokstäver, ljud, ord och satser direkt från texten. Man sätter inte orden i relation till förkunskaper utan översätter bara orden var för sig. Om man gör tvärtom, det vill säga tolkar orden och texten utifrån de förkunskaper man besitter och sätter in texten i en större kontext arbetar man med top-down-teknik.

Dictogloss går till på följande sätt: Läraren berättar att man ska få höra en text ett visst antal gånger och ber eleverna att skriva ner de ord de hinner uppfatta. Därefter lyssnar eleverna på ett textavsnitt i normal hastighet. Därpå får de diskutera och samarbeta i grupp om texten. Eleverna ska gemensamt komma fram till vad texten handlar om genom att lägga ihop de ord man får fram och därefter ska de försöka rekonstruera texten. På detta sätt upptäcker eleverna vad de själva är bra på samt vad de borde öva mer på. Läraren läser sedan samma text ännu en gång och eleverna försöker än en gång att hitta ord de förstår och som de sedan kan använda i en diskussion i grupp. Det är en förutsättning att eleverna samarbetar för att tekniken ska fungera. Genom att först fånga de ord eleverna förstår övar man deras bottom-up teknik. Utifrån dessa ord samt elevernas förkunskaper, försöker sedan eleverna hitta ett sammanhang och rekonstruerar den upplästa texten (top-down).

Det är mycket viktigt att man efteråt för en diskussion med eleverna för att få dem medvetna om hur de lyssnar och att man tillsammans resonerar sig fram till alternativa lyssnarmöjligheter. För att få eleverna mer medvetna om situationen kan man ställa frågor som: Vad tycker du är svårt när du ska lyssna och förstå? Vad gör du om du inte förstår? Hur avlyssnar du en hörövning, genom handlingen i stort eller koncentration på de enskilda orden? Vad gör du om du inte förstår? Ger du upp eller försöker du komma in i sammanhanget direkt igen? Hur kan du motivera att du är bra på hörövningar?

När diskussionen väl förts kan man ta ytterligare en text som hörövning och gå igenom samma procedur igen. Utvärdera sedan övningen och se om fler elever skaffat sig en bättre teknik att uppfatta det talade målspråket.

Suggestopedi

Suggestopedi är den metod som uppmärksammats mest både i Sverige och i Europa efter andra världskriget. I de engelsktalande länderna uppkom uttrycket ”super-learning”. Grundaren till metoden heter Georgi Lozanov, psykiatriker och forskare i Sofia, Bulgarien. Han definierar suggestion på följande sätt:

”Suggestion är en konstant kommunikativ faktor, som huvudsakligen genom paramedveten² mental aktivitet kan skapa villkor för att utnyttja reservkapaciteter hos personligheten” (Georgi Lozanov i Utbildningstidningen 2.79).

Suggestioner är således alla intryck som påverkar oss och som vi konstant utsätts för. Enligt Lozanov kan dessa vara både positiva, negativa eller neutrala (Eyre i Levihn m fl. 1991).

Lozanov kritiserar den traditionella undervisningen som nästan helt och hållet vänder sig till den vänstra hjärnhalvan, vilken styr funktioner som vilja, omdöme, förnuft, logik och talat språk. Även den högra hjärnhalvan bör få vara med vid inläring anser Lozanov, då den bland annat ser helheter, tänker globalt, styr intuitionen, fantasin och det känslomässiga livet. Vid ”Institutet för suggestologi” i Sofia bedrev Lozanov forskning utifrån sina psykoterapikunskaper samt undersökningar om inläring. Han kom fram till att om harmoni finns mellan hjärnhalvorna, om effekterna av den vänstra hjärnhalvan blandas med effekterna av den högra hjärnhalvan blir resultatet effektivitet och kreativitet men utan trötthets- och ansträngningssymtom (Ericsson 1989, Eyre i Levhin m fl. 1991).

För att suggestopedin ska lyckas förespråkar Lozanov fyra komponenter: suggestion (medveten påverkan), avslappning, rytmisk andning och musik. Med suggestionens hjälp är det lättare att slappna av och genom att vara avslappnad är man mer mottaglig för suggestioner. Lozanov vill uppnå en slags avslappnad koncentration i undervisningssituationen (Ericsson 1989).

Enligt den suggestopediska metoden, är miljön i vilken undervisning bedrivs viktig för att språkundervisningen ska fungera. Eleverna ska sitta bekvämt i sköna fåtöljer och rummet ska vara trivsamt inrett i milda pastellfärger och mjuka mattor för att öppna elevernas alla sinnen för det främmande språket (Ericsson 1989, Malmberg 1993).

Kännetecknen för suggestopedin är de i regel relativt långa texter, upp till åtta sidor per text, som är skrivna i korta spalter, med en översättning till modersmålet i högerspalten. Texten uppmanas eleverna att läsa i sin helhet direkt före läggdags på kvällen och ännu en gång det första de gör på morgonen när de vaknar. Man hoppas att det under natten skett en slags undermedveten bearbetning av texten samt att texten känns bekant men ändå som en utmaning då omfånget är så pass stort. Dessa komponenter tillsammans skapar en ”input” i språkinläringen. En annan viktig sak är de identiteter eleverna tilldelas i början av kursen. Vitsen med detta är att eleverna kan spela en roll utöver sig själva och det kan ge en känsla av att de redan talar det språk de ska lära sig. Den viktigaste delen i suggestopedin som undervisningsmetod har dock läraren. Genom ord, handling och attityd ska hon/han övertyga sina elever att de kommer att lära sig målspråket. Självklart är det viktigt att läraren helhjärtat tror på undervisningssättet, det vill säga, att det är möjligt att aktivera hjärnans reserver. Genom kroppsspråk, mimik, gester och andra icke-verbala signaler ska eleverna lotsas genom

² Paramedvetenhet- undermedvetenhet

språket. Läraren ska uppträda med auktoritet (utan att vara auktoritär), med fasthet och humor. Det optimala är att skapa en trygg, avslappnad och lättsam undervisningssituation (Ericsson 1989, Eyre i Levihn m fl. 1991).

Lektionerna bör varvas med aktiva och passiva moment. Under de passiva delarna ska musik spelas som ska få eleverna harmoniska och mottagliga för nya ord. Samtidigt passar läraren på att läsa texten högt i takt med musiken. Under de aktiva delarna används drama, dialoger och rollspel som undervisningsmoment, där eleverna får använda och utveckla sina lästa texter (Eyre i Levihn m fl. 1991).

The silent way

Den tysta metoden är utarbetad av Caleb Gattegno (1963 i Ericsson 1989). Han ville prova att använda människans logiska tänkande, inte bara i matematiska övningar, utan även i språkinläring. Metoden bygger helt på elevens eget intresse och nyfikenhet att utforska och lära sig uttal och struktur. Gattegno arbetade fram en riktning för hur metoden skulle förverkligas: Inläring ska ske genom problemlösning. Genom elevens egen nyfikenhet ska den upptäcka själv, skapa och pröva egna idéer, hellre än att gå efter lärarens linje. Det material som används i undervisningen ska vara utarbetat så att det underlättar elevens eget sökande. Läraren ska vara så tyst som möjligt och uppmuntra eleverna att söka svar själva. Läraren ska förmedla något av en hjälp till självhjälp. Den tysta metoden är en upptäckarmetod, där eleven själv upptäcker språket och hur det är uppbyggt (Ericsson 1989, Eyre i Levihn m fl. 1991).

Flera ismer, bland annat kognitivismen och konstruktivismen betonar att individer inte passivt tar emot information utan att de skapar en förståelse utifrån sin egen omvärld. Bruner delade in metoder som bygger på upptäckarmoment i fyra delar: Han menade att upptäckarmetoder ökar tankeförmågan. Han poängterade även att själva belöningsdelen skjuts över helt till inläraren. Vidare sa han att inläraren upptäcker heuristik³ samt att man med en upptäckarmetod stimulerar minnet (Säljö 2000).

Den stora skillnaden mellan den tysta metoden och andra metoder ligger i lärarens tystnadsplikt samt det material som används. Materialet består av matematiska stavar i olika längder och färger, som ska uppmuntra fantasins gränser. I metoden används även planscher för olika ljud i målspråket. Varje ljud har en färg och på så sätt kan eleverna kombinera likljudande ord. Läraren förklarar med hjälp av minspel, gester, handrörelser och knackningar med pekpinne hur ord ska uttalas eller korrigeras. Endast få ord sägs högt av läraren, istället är det eleverna som prövar sig fram till rätt ord med styrning av läraren. Man koncentrerar sig i första hand på grammatik och prosodin i målspråket. Ordkunskap inhämtas av eleverna själva i mån av intresse och önskemål utifrån bilder, scener och dialoger. I läsetexter används folksagor som dels har ett moraliskt budskap, dels är mer kulturellt innehållsmässiga i jämförelse med vanliga läromedel (Eyre i Levihn m fl. 1991, Ericsson 1989).

Att som elev själv rätta sina fel utifrån bland annat handgester från läraren skapar kreativitet, menar Gattegno, och eleverna får pröva sin egen förmåga att upptäcka den rätta lösningen. Metodens tillvägagångssätt med den tysta läraren skapar oberoende elever som med egen

³ Dels metod för att upptäcka eller bilda ny relevant kunskap, dels läran om sådana metoder (NE.se 2002)

ansträngning försöker komma underfund med målspråkets delar utifrån de resurser som bjuds (Eyre i Lehvin m fl.1991).

Läroplanerna

Sedan 1962 har den svenska skolan haft läroplaner som styrdokument. Läroplanerna har förändrats efter 1962 vilket beror på att nya metoder kommit fram och inspirerat till nytänkande. Jag har för avsikt att i följande avsnitt kort redogöra för de olika läroplanerna samt se vilka metoder som ligger till grund för deras utformning.

Eftersom svenskan har en begränsad användbarhet utomlands och kommunikationen med andra länder ökat drastiskt under andra hälften av 1900-talet, mycket på grund av EU-samarbetet, har vi blivit duktiga användare av främmande språk. Allt högre krav ställs på våra elever idag när det gäller exempelvis språkkunskaper. En rapport (Språkstuderande i arbetslivet, 1987) som synliggörs i Malmbergs och Johanssons (1995) arbete visar att arbetsgivarnas önskemål är

”en utökning av de muntliga färdigheterna inom de kurser som redan existerar” (Språkstuderande i arbetslivet, 1987 s. 80 i Tala franska!, 1995).

Långt tidigare än ovanstående rapport skrevs slogs det fast i Lgr 62 att alla elever måste lära sig engelska. Idag börjar den undervisningen redan vid åtta-nio års ålder och ett andra främmande språk finns att välja vid tolv år. Språkkunskaper har med åren blivit mycket meriterande hos många arbetsgivare. Detta ställer krav på utbildningsmöjligheterna inom skolan. Om resurser finns kan elever välja att studera nästan vilket språk de vill.

Vad är då en läroplan?

”I skolförordningen ingår en bestämmelse om att regeringen utfärdar läroplan för grundskolan. Läroplanen är samhällets styrinstrument för skolan och dess personal” (Lgr 80 s. 9).

Lgr 80 skrevs för drygt 20 år sedan och även idag används läroplanen som styrdokument, en mall för vad eleverna ska uppnå. Piagets teorier om kognitiv utveckling har influerat och inspirerat alla våra läroplaner under åren. Läroplanerna har utformats så att eleverna tillåts vara aktiva, upptäcka saker på egen hand, arbeta laborativt, och styras av sin egen nyfikenhet, man skulle förstå och inte bara lära sig utantill (Säljö 2000).

Lgr 62

I både Lgr 62 och Lgr 69 är kursplanerna för de olika ämnena uppdelade i mål och huvudmoment samt en anvisnings- och kommentardel som är uppbyggd i form av rekommendationer. Till Lgr 69 fanns även en tilläggande del med konkretiseringar av anvisningarna. Lgr 62 bär spår av direktmetoden som bygger på behavioristisk inlärningssyn. Förespråkare för behaviorismen var Skinner och språkinläringen innebär att man ska skapa språkliga vanor.

Granskar man Lgr 62 och Lgr 69 märker man snart att skillnaderna inte är så stora. Båda läroplanerna bär drag av den audiolingvala metoden samt direktmetoden:

”Språkundervisningen i grundskolan måste utgå från det faktum, att språket i första hand är ett medel för muntlig kontakt mellan olika individer” (Lgr 62 s. 194).

Genom bundna talövningar skulle ett korrekt språk nötas in. Systematiska grammatiska drillövningar skulle kombineras med en förklaringsteknik och exempel som genom elevernas slutledningsförmåga skulle leda dem till insikt och skapande av en egen regel.

I båda läroplanerna läggs tyngdpunkten på intensiv textbehandling. Texterna rekommenderades även till att användas som bundna talövningar (Lgr 62, Eriksson & Miliander 1991).

Lgr 69

Lgr 69 är mer influerad av direktmetoden och audiolingvala metoden än tidigare läroplan. Språket bör läras in via imitation. Det bästa sättet att lära och det mest hållbara resultatet sker via eftersägning- rättning- upprepning. Målet är att:

”göra eleverna förtrogna med ett begränsat, centralt förråd av ord, fraser och grammatiska mönster samt att grundlägga ett gott uttal så att de kan uppfatta och förstå vårdat tal” (Lgr 69 s. 202).

Dock bör läraren, om det behövs, ta till svenska då grammatiska samtal förs med eleverna. De regler som utarbetas och formuleras bör vara förankrade i själva målspråket. I kommentaren till Lgr 69 står att läsa att språket i första hand är en muntlig kommunikation människor emellan. Genom muntlig färdighet skapas en ökad förståelse mellan människor från olika länder. Språket byggs upp via givna mönster. Korrektheten i talet betonas. Upprepning av det korrekta svaret ger förstärkning (Eriksson & Miliander 1991).

Präglingen av den audiolingvala metoden syns tydligt i exempelvis anvisningarna

”I den bundna talövningen bör i princip varje fel korrigeras. Det är emellertid väsentligt, att läraren leder övningen på ett sådant sätt, att felaktigheter i elevernas prestationer i möjligaste mån förebyggs. Han bör formulera sina frågor så, att eleverna i dem finner väsentliga delar av det för svaren erforderliga materialet. Om någon trots detta gör fel och inte själv korrigerar det, bör läraren rätta eller låta samma fråga gå till en annan elev från vilken han kan räkna med ett korrekt svar. Därefter bör emellertid samma fråga gå tillbaka till den som svarat fel, så att denne får tillfälle att inpräglade det rätta uttrycket” (Lgr 69 s. 143).

Lgr 80

Under sjuttioalet började ett tjugotal västeuropeiska länder att samarbeta i bland annat ett språkprojekt som skulle leda till en kartläggning av språkkunskaper och färdigheter samt en utveckling och ett klarläggande i de material som bäst tillgodosåg språkundervisningens behov. Tidigare kursplaner hade lagt tonvikten på vad eleverna skulle lära sig. Europarådet utformade istället så kallade tröskelnivåer där man utgick ifrån vad eleverna kan tänkas behöva för kunskaper för att kunna tala ett språk (Eriksson & Miliander 1991).

När Lgr 80 skrevs var Europarådets tröskelpedagogik i cirkulation vilken har påverkat läroplanen tydligt. Språksynen var ändamålsenlig och funktionell. Målet för undervisningen var i första hand kommunikativ kompetens:

”Undervisningen i franska/tyska syftar i första hand till att eleverna tillägnar sig en viss muntlig färdighet” (Lgr 80 s. 82).

Grammatikstudierna var enbart till för att underlätta talsituationerna, så att man kunde göra sig förstådd på målspråket. Även skrivövningarna tjänade som stöd för den muntliga undervisningen, genom tillämpningen av fler fraser och större ordförråd. Utöver detta skulle eleverna även få kunskap om målspråkets samhällsförhållanden, vardagsliv/arbetsliv och kultur och därigenom få en ökad förståelse för andra människor.

Metodikerna som tillämpades i språkundervisningen innebar ständig träning av eleverna i att förstå och tala målspråket. Kommunikation mellan två eller flera parter blev något av en ledstjärna i skolans språkundervisning.

En grundtanke i Europarådets språkprojekt var att undervisningen skulle utgå från den enskilda elevens behov. "Learner Autonomy" kom under åttitalet att vinna terräng i undervisningen. Eleven själv skulle ta ansvar för sin egen inläring och arbeta i sin egen takt (Eriksson & Miliander 1991). Lgr 80 har anammat detta:

"Skolan kan framförallt bidra till att eleverna utvecklas positivt genom att de systematiskt får träna och utveckla sina färdigheter i sin egen takt" (Lgr 80 s.16).

Lpo 94

Jag tycker att Lpo 94 är inspirerad av Vygotskys tankar som framhåller den kommunikativa och den interkulturella förståelsen tillsammans med det egna lärandet och samspelet med andra. Även i enskilda ämnen, så som moderna språk, kan man se Vygotskyinspirationen genom de mål som finns uppsatta där eleven ska ta ansvar för sin egen språkinläring, reflektera och utveckla sin förmåga:

..."att planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand eller i samarbete med andra".

Vidare i styrdokument står det att läsa att syftet med moderna språk är:

..."att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga."

Överlag är det den muntliga aspekten av språket som betonas, i likhet med Lgr 80. Förståelsen för talat språk samt förmågan att själv kunna göra sig förstådd nämns bland annat. Grammatik nämns inte alls som ord utan i en större omskrivning, där fler aspekter kan tolkas in:

..."utvecklar sin förmåga att analysera, bearbeta och förbättra språket mot allt större variation och säkerhet" (De tre ovanstående citaten från styrdokumenterna är hämtade från www.skolverket.se, moderna språk 2002-05-24).

Lpo 94 framhäver som sagts den kommunikativa språkfärdigheten samt den interkulturella förståelsen vilken syns tydligt i följande citat:

"Att kunna kommunicera med hjälp av språket står i centrum för språkinläringen. Undervisningen skall utgå från ett meningsfullt och intresseväckande innehåll. Genom att lyssna till och läsa om sådant som angår och engagerar och genom att använda språket för att uttrycka egna tankar i tal och skrift utvecklar eleverna också sin språkfärdighet. Det språkliga och sociala samspelet eleverna emellan spelar härvid en viktig roll" (Lpo 94 Kursplaner, B- och C-språk, s.2).

"Varje nytt språk är främmande också i den meningen att det – jämfört med modersmålet- ofta är ett uttryck för ett annorlunda sätt att tänka och bete sig, för olika värderingar och för en annan kultur. Studier i

främmande språk skall medverka till att utveckla förståelse för andra kulturer” (Lpo 94 Kursplaner, B- och C-språk, s.3).

Läroplanen lyfter fram vikten av ett verklighetsförankrat arbetsmaterial som fångar elevernas intresse på olika plan och där studierna lätt känns meningsfulla. Genom ett arbetsmaterial som engagerar skapas god stimulans och uppmuntran för eleverna att utveckla sin språkkompetens.

Läraren i undervisningsprocessen

Linnarud (1993) skriver bland annat om undervisning i främmande språk och tar även upp lärarens funktion i kunskapsförmedlingen. Jag kommer i min undersökning att analysera en lärares undervisning vilket gör att Linnaruds bok 'Språkforskning för språklärare' (1993) kan bidra till denna analys.

Läraren har en mycket stor betydelse i undervisningsprocessen för att underlätta elevernas egen inlärningsprocess. Men det största ansvaret för inläringen har ändå eleverna själva. Linnarud (1993) påpekar att lärarens del av inlärningsprocessen finns i mötet med den lärande i undervisningen då lärarens uppgift är att skapa situationer där lärande kan ske och då använda olika metoder för att nå målen. Eleverna måste sedan själva försöka hitta fram till den metod som passar bäst för var och en. Läraren kan dock underlätta inlärningsprocessen genom att ge tydliga förklaringar när det behövs (Linnarud 1993).

För att eleverna ska kunna tillgodogöra sig ett främmande språk krävs det ordentligt med input där de får höra målspråket talas. Lärarens input, det vill säga tal, bör vara tillräckligt lätt för att motivation ska bibehållas hos eleverna men samtidigt tillräckligt svår för att inläring ska ske. Håkansson (1986 i Linnarud 1993) har gjort undersökningar om hur lärare talar svenska med invandrarelever och kom fram till att läraren ofta lägger in pauser för att försäkra sig om att alla har förstått och att sedan talsnabbheten ökar efterhand (Linnarud 1993).

Vygotskys använde sig av termen utvecklingszon (zone of proximal development) som ett sätt att uttrycka människors utveckling och lärande. Vygotsky menade att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring i samspel med varandra. Den mer kompetente vägleder den mindre kompetente. Således är lärarens roll i undervisningen att guida eleverna rätt. Genom att läraren strukturerar upp uppgifter i mindre delar har eleven lättare att ta till sig helheten vilket Vygotsky kallar för *kommunikativa stöttor*. Lärandet kan jämföras med en vägbanan där läraren hjälper eleven att staka ut vägen från start till mål. Under vägens gång korrigerar, stöttar och kontrollerar läraren att uppgiften utförs rätt (Säljö 2000).

Ett språk lärs bäst in där den språkliga miljön är god och där inläringen är effektiv. För detta krävs självförtroende och motivation. Om eleverna känner sig väl till mods och lyckas med sina arbetsuppgifter inspireras de att gå vidare. Man lär sig mycket mer om undervisningen känns rolig, tankvärd och väsentlig för kommunikationen (Linnarud 1993).

FRÅGESTÄLLNING

Då mitt syfte med uppsatsen är att skaffa mig själv och andra språklärare insikt om vad för slags metoder som finns att tillgå samt hur språkundervisningen kan se ut idag utgick jag från följande frågor:

- Hur reflekterar läraren omkring sin undervisning?
- Hur ser några metoder och övningar ut i den undersökta lärarens klassrum?
- Kan man se någon dominans av någon metod i lärarens undervisning?

METOD OCH MATERIAL

I följande avsnitt redogör jag för mina metodologiska överväganden som ligger till grund för att uppnå syftet med uppsatsen.

För att få svar på mina forskningsfrågor har jag använt mig av en etnografisk ansats då jag genom fältstudier observerat en lärare. Bell (2000) skriver att en etnografisk forskningsmetod lämpar sig bäst för längre studier och observationer, då personerna eller gruppkonstellationerna som studeras först måste få tid att acceptera forskarens närvaro. Detta var inget hinder för mig då jag genomförde mina observationer i samband med min sex veckors verksamhetsförlagda utbildning. Både läraren och eleverna kände mig väl när jag under de sista dagarna lät videospela lektioner.

Till viss del har jag även utgått från en fenomenologisk ansats då jag försöker beskriva lärarens undervisningsprocess. Jag vill försöka ge en helhetsbild av olika metoder i språkundervisningen. I Alexandersson står att läsa att:

”fenomenologiska studier är att de är beskrivningar av fenomen, där fenomen är vad som helst som framträder eller visar sig för någon” (Alexandersson 1994, s.51).

Detta stämmer delvis in på min studie då jag försöker redogöra för processen i en aktiv lärares undervisning, utifrån klassrumsiakttagelser och intervju. Mina tolkningar bygger på observationer och samtal med läraren.

Skolan där mina observationer och inspelningar ägde rum, är en friskola för åren 6-9 som är belägen i en storstad i södra Götaland.

Till grund för studien ligger således sex veckors observationer av språkläraren ifråga. Genom mina sex veckor tillsammans med läraren ”lärde” jag mig hennes sätt att undervisa och kan således garantera att de videospelade lektionerna inte är konstruerade och preparerade med genomtänkta metodiska inslag med tanke på videospelningen, utan följer mönstret i hennes undervisningssätt. De är alltså mycket autentiska.

För att verkligen kunna tillgodogöra mig alla intryck av lektionerna valde jag att videospela några av dem. För att få med en lektion i varje stadium (6-9) bestämde jag mig för att filma fyra lektioner, à 40 minuter. Videospelningen gav mig möjlighet att fördjupa mig mer i

olika företeelser och situationer som undervisningen bjöd på, vilket jag ämnar redovisa i min empiriska del. Videoupptagningarna av lektionerna har beskrivits, sammanfattats och analyserats och ligger till grund för min intervju med samma lärare.

I sammanfattningarna av lektionstillfällena visas excerpter, det vill säga utdrag, från de olika lektionerna. Alla namn i mina sammanfattningar är fiktiva. Läraren kallar jag för Eva. Transkriptionskonventionerna som jag har använt mig av är ordagranna, stavningsnormerade, replikorganiserade och talstilsneutrala. För transkriptionssymboler se bilaga 1. Vid excerpten används L för läraren, F för flickor, P för pojkar.

Inför intervjun analyserade jag videoinspelningarna noggrant, utifrån metoder och teorier för att ha dem som underlag vid samtalstillfället med läraren. Med mina frågor hoppades jag att jag i svaren skulle kunna utläsa eventuella skillnader mellan min analys av undervisningen samt hur läraren själv ansåg sin undervisning vara samt andra perspektiv som jag inte lagt märke till tidigare.

Jag bestämde mig för att göra en strukturerad intervju, men med utrymme för eventuella följdfrågor. Intervjun tog cirka en timme. Den spelades in med hjälp av en intervjukassettbandspelare och läraren ifråga verkade inte störd av det tekniska hjälpmedlet. Intervjuer kan utföras på olika sätt men jag ansåg mig inte ha några alternativ till samtalsformen då jag var angelägen om att försöka få fram hur läraren ser på sin egen undervisning samt hur hon förhåller sig till metoderna. Jag började intervjun med att ställa några frågor om läraren för att få en bakgrund till hennes person. Samtidigt tyckte jag att det var ett bra sätt att inleda samtalet.

Intervjun ägde rum fem veckor efter den verksamhetsförlagda utbildningen och videoinspelningarna. Jag valde att förlägga den så lång tid efteråt på grund av att jag ville vara väl förberedd inför intervjun. Jag var rädd att jag inte skulle kunna förhålla mig objektiv vid analysen av lektionerna om jag gjort en intervju med läraren innan färdigställandet av analysen. Samtidigt kände jag att för att kunna ställa relevanta och ingående frågor ville jag vara väl insatt i ämnet så jag visste vad läraren pratade om när hon drog upp eventuella metoder.

För att spara tid valde jag att inte transkribera intervjun utan istället lyssnade jag flera gånger på den. Vid varje avlyssningstillfälle skrev jag ned stödord samt fraser som läraren sagt för att ha som underlag vid sammanfattningen av intervjun.

RESULTATREDOVISNING

I kommande del syns mina resultat av både min intervju och mina videoinspelningar. Båda materialen gestaltas i form av berättande text. Jag har undvikit att skriva i ”jag”-form vid svarssammanfattningarna till intervjun då jag inte redogör ordagrant för vad läraren (Eva) säger, utan bara plockar fraser ur intervjun.

De fyra lektionstillfällena som jag videoinspelat har jag sammanfattat. Jag har försökt att vara så noggrann som möjligt. Mitt syfte med studien är att se hur en språklärare går till väga under undervisningsprocessen, hur hon arbetar utifrån sin tysta kunskap. Därför är sammanfattningarna i första hand koncentrerade på läraren. Jag har lyft fram vissa excerpter för att tydliggöra delar av hennes undervisning. Utifrån beskrivningarna och sammanfattningarna försöker jag sedan dra paralleller och kopplingar från hennes undervisning till olika metoder.

Intervju

Redogör kort för din bakgrund; utbildning, hur länge du arbetat som lärare etc.?

Eva läste till en fil.kand. i engelska och franska i Lund och studerade sedan på lärarhögskolan i Linköping flera år senare. Mellan åren arbetade hon som exportassistent, journalist och korrekturläsare. Sin första tjänst som lärare hade hon på ett gymnasium i samma stad som hon arbetar i idag.

Hur kom det sig att du blev språklärare?

Eva tyckte att det var roligt med språk, och läste språk på universitetet men vid den tidpunkten hade hon inte bestämt vad hon ville arbeta med. När hon väl valt läraryrket var det i engelska och bild hon ville undervisa. Medan hon väntade på att konstfack skulle reformeras och bild skulle bli ett undervisningsämne att läsa precis som de andra ämnena läste hon ytterligare två språk, franska och tyska. Efter de åren blev det sedan ingenting av bildutbildningen.

Kan du se likheter i ditt sätt att undervisa och den undervisningen du själv fick i skolan?

Eva förklarar att hon hade några ideallärare som hon såg upp till under sin egen skolgång, bland annat en engelsklärare på högstadiet och en svensklärare på gymnasiet. De blev hennes förebilder för det som de undervisade blev alltid bra.

Är det som dina ideallärare som du undervisar idag?

Det var så länge sedan så hon kan inte säga säkert men hon vet med sig att hon tagit intryck av dem.

Hur lär man sig bäst ett språk i skolan?

Språkundervisning har förändrats med åren tycker Eva. Det var tidigare lättare att motivera elever bara genom språket, genom nybörjarglädjen att lära sig ett nytt språk än vad det är nu. Idag måste man tänka på att få in språket i ett internationellt sammanhang och motivera eleverna på ett mer globalt sätt. Att bara ”mala in” en massa som man gjorde för tjugo år sedan går inte idag. Ungdomarna idag kräver ett mera lustbetonat arbetssätt. De vill att det ska vara meningsfullt i ett större sammanhang. De nöjer sig inte med att läsa bara för betygen.

Därför tycker Eva att det är viktigt att få in kontakter med utlandet i sin undervisning, mer autentiskt material och mer internationaliserat än vad vi är vana vid.

Vad fokuserar du din undervisning på? Och varför?

Om man inte lyckas hålla elevernas intresse så är undervisningen ingenting värt så Eva försöker att anpassa sig mycket efter att hålla deras intresse uppe. Hon ”zappar” mellan olika aktiviteter. Hon försöker få in mycket hörförståelse och hon försöker prata mycket. Hon är inte själv förtjust i teoretisk grammatik och vet hur tråkigt det kan vara med grammatiska drillar så hon ägnar sig mer åt kommunikation och parövningar.

Finns det någon renodlad metod som du anser dig använda dig av?

Eva tror inte att man gör det såvida läraren ifråga inte är fanatiskt frälst i en specifik metod. Eva har försökt periodvis att ägna sig åt Learner Autonomy, som hon satte sig in i genom litteratur och föreläsningar. Men med tiden modifierade hon den och tappade lusten och intresset så idag använder hon bara delar av den. Hon förklarar att metoder kommer och går. När Learner Autonomy blev känd var det ett väldigt populärt tillvägagångssätt som hon och många andra provade på. Med tiden tar man ut det bästa ur metoden och använder sig bara utav det.

Om du måste välja en metod som du tror påverkar din undervisning mest, vilket är det?

Som hon sagt ovan har hon använt sig mycket av Learner Autonomy, men dock bara i engelskundervisningen. I Learner Autonomy utgår man från målspråket som arbetsspråk och Eva har svårt att tro att franskan på högstadiet kan användas som arbetsspråk. Förutom Learner Autonomy säger Eva att hon antar att hon använder sig av direktmetoden eftersom hon pratar mycket med eleverna på målspråket. Hon arbetar också ofta med dictogloss. Hon försöker att arbeta utifrån autentiskt material som nyheter eller egna intervjuer. Hon berättar att hon låter eleverna lyssna flera gånger på texter och sedan ber hon dem rekonstruera texten på målspråket. Hon tycker arbetssättet är spännande och det är ett bra sätt att lära på. Förutom dessa arbetssätt använder hon sig även av drama, vilket både hon och eleverna tycker är kul. Samtidigt är det lärorikt eftersom dramatiseringarna kan göras autentiska, exempelvis spela upp ett restaurangbesök med tillhörande fraser.

Eva säger att hon i sin undervisning är inspirerad av Piaget och hans tankesätt att knyta an till verkligheten. Genom att ha brevvänner i målspråkslandet får eleverna känna verkligheten med språket. Vidare berättar Eva om ett ganska ovanligt material som hon arbetar med och som jag fick uppleva under min verksamhetsförlagda utbildning. Tillsammans med både sexorna och sjuorna korresponderar hon med klasser i Frankrike. Just brevskrivandet med andra klasser är väl inte ovanligt men tillsammans med år 7 bestämde Eva att de skulle videospela delar av sin stad och på franska berätta om dessa, exempelvis, kyrkan, ett museum etc. Eleverna fick först leta fakta om sin utvalda del av staden som skulle filmas och skriva ned vad de ville säga om den. Sedan cyklade de ut och filmade den samtidigt som de läste upp fakta. Videokassetten skickades sedan till brevvännerna i Frankrike.

Vilken metod används mest idag tror du?

Om man ser i andra länder som exempelvis England är undervisningen fortfarande uppbyggd på grammatik- och översättningsmetoden. Med den metoden i undervisningen blir man formellt duktig på språket men man kan inte prata det. Sverige har förändrats mycket om man jämför med England. Den kommunikativa undervisningen är i fokus i Sverige, vilket Eva tror beror på att vi har ett annat behov av att kunna tala fler språk än vad exempelvis

engelskmännen behöver. Självklart är det mycket upp till varje lärare hur stor del som är kommunikation i undervisningen. En nyutexaminerad använder inte språket lika mycket som en rutinerad språklärare, vilket säger sig självt. ”Man lär så länge man lever” och språklärare lär sig nya ord och fraser dagligen. På så sätt blir man mycket duktigare i språket ju längre tid man arbetar.

Du har ju arbetat utifrån både Lgr 80 och Lpo 94. Har du varit tvungen att förändrat ditt arbetssätt i och med Lpo 94?

Eva har bara arbetat utifrån Lpo 94 på högstadienivå då hon började arbeta på högstadiet just när Lpo 94 började gälla. Hon säger att det var en större omstrukturering för gymnasielärarna än för högstadielärarna när förändringarna kom. När gymnasiereformen godkändes 1991 med nya betygskriterier, betygssteg, målrelaterade betyg och nya kursplaner blev gymnasielärare tvungna att tänka om och ändra på sin undervisning helt och hållet. Övergångarna för högstadielärarna har varit mjukare än för gymnasielärarna menar hon, även om man genomgått förändringar där också i form av nya betygssystem.

Hon tycker om det nya betygssystemet i Lpo 94 eftersom det är målrelaterat. Eleverna vet vad de behöver kunna prestera för att få ett visst betyg. Nu kan man också läsa upp betyg, vilket inte var möjligt tidigare. Det negativa med betygssystemet är att det slår mot de svaga eleverna som inte når upp till godkänt. De hamnar lätt i ett slags ingenmansland där de känner att de inte är någon eller inte duger till. Förut var man åtminstone en etta eller en tvåa, menar Eva.

Eva berättade att hon under sin tid som lärare varit både statligt, kommunalt och nu privat anställd. Som statligt anställd upplevde hon att hon hade goda resurser, mycket fortbildning, väldigt stor trygghet och en rättvis lönesättning. Som kommunalanställd upplevde hon att allt lärarna gjorde ifrågasattes. Det var mindre rättvisa i systemet, de fick en massa pålagor och direktiv från människor som inte alltid var så insatta i hur skolan fungerar. Som privatanställd känner hon en stor frihet. Lärarna har ingen förtroendetid eller arbetsplatsförlagd arbetstid. De arbetar inte heller i lärarlag och har ingen ämnesövergripande undervisning. Eva summerar och säger att skolan är en ganska traditionell skola men med mycket frihet som skapar förtroende.

Anser du att du tillgodoser målen att sträva mot i Lpo 94? Hur då?

Målen förändrades inte särskilt mycket från föregående läroplan, tycker Eva, samtidigt som de är ganska allmänt hållna sett till grammatikundervisningen. Detta gör att hon anser sig kunna ”köra på” så som hon tidigare undervisat. Däremot har hon fått anstränga sig för att nå de muntliga målen genom att höja sin egen ribba. Genom att fastställa målen försöker hon få fram vad som står uttryckt att eleverna ska kunna prestera muntligt. Utifrån detta har hon bland annat utarbetat muntliga prov där eleverna får visa upp sina verbala kunskaper.

Hur gör du för att få eleverna att prata?

Eva tycker att hon individualiserar undervisningen mycket. Hon använder sig av parövningar, filminspelningar och dramatiseringar. Hon låter även eleverna få spela in vissa moment på band som hon sedan använder i andra klasser som hörövningar. Hon försöker även få in diskussioner i undervisningen men påpekar att det är svårt då ordförråd saknas. Eva framhåller att det gäller att skapa en lekfull atmosfär av undervisningen och låta eleverna ”leka” sig igenom olika moment.

Eva använder även sina egna barn som bollplank. Sådant som de tycker var tråkigt och ointressant samt inte fungerade i den undervisning de har erfarenhet av skapar tankeställare hos Eva. Med barnens tankar i bakhuvudet försöker hon sedan göra liknande moment roligare.

Hur ser en typisk lektion ut? Har du några ”stående” moment som alltid förekommer?

Eva försöker alltid ha någon form av ”starter” i sin undervisning. Att hon berättar någonting eller att hon skapar en situation som hon och eleverna kan starta utifrån. Det gäller att improvisera hela tiden säger hon. Hon berättar vidare att hon inför varje lektion har en slags mall i huvudet för vad lektionen ska innehålla, vad som ska gås igenom. Eva kallar det för ett ramverk som hon ”zappar” utifrån. Genom att zappa får hon med fler olika moment. Hon gav som exempel att hon låter eleverna skriva en sketch de första tjugo minuterna för att sedan få öva på den de tjugo sista minuterna. På så sätt får eleverna både läsa, skriva och prata målspråket under samma lektion.

Hur gör du för att få eleverna att vilja respektive våga?

Eva svarar att hon tror att placeringen är viktig i klassrummet. Eva skapar en placeringslista som gäller för två månader. Under dessa månader lär eleverna känna varandra som bankkamrater och ett slags förtroende skapas dem emellan. Har man vågat tala med sin första bankkamrat tror Eva att ångesten för att tala successivt tonas ned och slutligen vågar man även prata högt i klassen. I språkklasserna är eleverna blandade från flera olika klasser och Eva tror att det är bra att få en chans att lära känna sådana som man annars inte träffar eller pratar med.

Hur motiverar du din placering i 8:an där de sitter en och en?

Det beror på att de är så få i klassen och att flera mådde dåligt över den tidigare placeringen. Det var alltid konflikter vem som skulle sitta med vem och det slutade ständigt med att någon kände sig utanför. Vissa par blev stökiga i varandras sällskap och arbetsron infann sig aldrig. Att låta dem sitta en och en var ett förslag från min sida som faktiskt utvecklade sig och blev väldigt bra! Alla mådde bättre av den placeringen. Nackdelen med en sådan placering är att den inte främjar målspråkskommunikationen men Eva ansåg att det för stunden inte gjorde så mycket eftersom hela klassen nu mådde bättre och arbetade som de skulle. Under dessa veckor som eleverna satt en och en genomförde inte Eva några parövningar utan koncentrerade sig mer på individuella skriftliga arbetsuppgifter.

När du genomför dina lektioner har du strategier med all din undervisning? Vad är du ute efter med olika moment i din undervisning?

Eva tänker precis som sagts tidigare utifrån ramen, vad hon vill gå igenom under lektionen, exempelvis det franska valet som nyligen genomfördes. Vid läs- och hörförståelseövningar frågar hon sig själv hur hon ska genomföra det? Vilken metod lämpar sig bäst för den största behållningen hos eleverna? I det här fallet, det franska valet, menar Eva att det är bäst att höra franska, höra ordet för premiärminister och alla uttryck för valet etc.

Eva berättar att hon i början, alltså i sexan, bygger sin undervisning mycket på att eleverna ska lyssna. Hon anser att det är det mest naturliga tillvägagångssättet och hon jämför med hur barn lär sig tala. Hon låter eleverna först få lära sig substantiv och indirekt lär hon dem även långa och krångliga fraser för att exempelvis fråga om något då hon själv använder sig av frågeorden för att få eleverna att säga substantivet. Hennes mål är att försöka få eleverna att förstå det hon säger. Hon står för frågorna och eleverna står för svaren. Att förstå och lyssna

mycket på språket först och sedan via substantiven och de andra ordklasserna själva försöka sätta ihop meningar poängterar Eva är hennes metod för att lära sig ett språk.

Beskrivning, sammanfattning och analys av videoinspelningar

6:an

Läraren Eva, har sexornas lektioner i ett av sexornas hemklassrum. Bänkarna står två och två i fyra rader. Eleverna sitter som de vill. Klassrummet är relativt litet och fullt med teckningar och redovisningar på väggarna. I fönstret hänger färgglada gardiner i gult och rött och eleverna hade gjort egna blommor av papper som också hänger där. Det är en slags hemtrevlig atmosfär i klassrummet om än ganska trångt. Det är 18 elever i klassen med hälften flickor och hälften pojkar. Lektionen jag filmar är den första efter lunch.

Eva berättade för mig innan lektionen att klassen idag skulle fortsätta arbeta med siffror.

Eva inleder ett samtal på franska. Hon kommenterar elevernas platsbyte och min videokamera på franska. Sedan drar hon in eleverna i samtalet genom att fråga vilket datum det är idag:

EXCERPT 1

L: C'est quelle date aujourd'hui Kalle?

P1: Ähh (.) I don't know.

(*Fnitter i klassrummet*)

L: Ok, but if I tell you in English that today is the (paus) eleventh.

P2: Neej, det är inte den elfte idag.

L: Isn't it the eleventh? O, no,(.) it is the ninth today!

P1: Ja (.) Nine, ja.

L: En francais, s'il te plaît.

P1: neuf avril (.) avril.

L: C'est ca! C'est le neuf avril aujourd'hui!

L: Vad är det för datum idag, Kalle?

P1: Jag vet inte

L: Ok, men om jag berättar det för dig på engelska att det är den elfte.

L: Är det inte den elfte? Å, nej, det är den nionde idag!

P1: ja, nionde ja.

L: På franska, tack

P1: nionde april

L: Just det! Det är den nionde april idag!

Eva finner sig snabbt i situationen och svarar på engelska hon också. På så sätt avbryts inte dialogen utan fortsätter om än på ett annat språk än det tänkta. Hon vill få eleven att säga datumet på franska och hon lyckas. Att eleven inleder konversationen på engelska kan ses ur olika aspekter. Dels är han något av klassens pajas och tar varje tillfälle i akt att skoja till det. Men å andra sidan kanske inte eleverna har lärt sig vad 'jag vet inte' heter på franska och istället för att prata svenska väljer eleven ett annat främmande språk som han behärskar bättre än franskan, nämligen engelskan.

Nästa elev får frågan när han firar sin födelsedag. Eleven förstår inte frågan och Eva börjar nynna på gratulationssången. Eleven svarar då på frågan.

Vidare frågar hon hur många dagar det går på en vecka. Genom gester och pekningar på almanackan får hon med sig eleverna som svarar rätt. Hon går igenom dagar och månader och har på så sätt repeterat siffror, dagar och månader som eleverna tidigare gått igenom. Efter varje fråga som hon säger skriver hon den på tavlan och när eleverna har svarat skriver hon även ner deras svar.

När hon ställer frågorna söker hon ögonkontakt med eleverna och frågar om de förstår (självklart på franska). När en elev svarar ger hon rikligt med feedback med många superlativ: ”superbien Daniel!” (= superbra)

När tavlan är full med frågor och svar ber Eva eleverna läsa meningarna efter henne i kör.

Efter 14 minuter talar Eva svenska för första gången på lektionen. Hon frågar om alla förstår det som står på tavlan. Vissa meningar får hon översätta men de flesta verkar förstå innebörden som kan tydjas tack vare svaret.

Nästa moment förklarar hon ingående på svenska så att alla ska förstå uppgiften. Hon tänker ge alla elever varsin siffra som de ska skriva på tavlan med bokstäver. Sedan går hon runt bland bänkarna och ger tal på måfå. Alla elever skriver på tavlan. Under tiden blir det relativt stöjt i klassrummet medan man väntar på sin tur eller på klasskamraterna.

Eva står i närheten av tavlan och hjälper och stöttar de som behöver hjälp med stavningen. Hon rättar även diskret felstavningar utan att någon behöver känna sig utpekad. När alla skrivit ned sitt tal läser de i kör efter Eva.

De på tavlan uppskrivna talen används även i nästföljande del. Genom att vifta med en miniräknare förklarar hon, på franska, att de ska göra en matematikövning som går ut på att de tal som Eva säger ska få ett resultat som står på tavlan. Hon ger ett lätt exempel med tio plus ett och samtidigt som hon säger det skriver hon plustecknet på tavlan. Genom att sedan ta tio minus ett kan hon både säga minus och skriva det på tavlan. Hon försäkrar sig om att alla eleverna förstår det hon förklarar genom ögonkontakt och ”förstod-ni frågor”. Hon upprepar sina additioner och subtraktioner flera gånger så alla får en chans att höra siffrorna som hon säger. Efter varje rätt svar suddar hon ut siffran från tavlan.

Hon frågar eleverna på först franska och sedan svenska om det är någon som vill göra ”hennes jobb”, att säga två tal som blir ett tredje tal på tavlan. Två elever tar hälften av orden var efter viss påtryckning av Eva. När eleverna är framme vid tavlan och säger matematiska tal åt sina klasskamrater är det bara några stycken som räcker upp handen och svarade, samma personer hela tiden. När talen är slut berömmar Eva alla jättemycket och säger att de nu ska fortsätta arbeta med siffror och månader.

Vem har gjort läxan till idag? frågar hon. Ingen räcker upp handen. Hon går bort till en uppsatt lapp på väggen som eleverna själva satt upp med bra glosor på och pekade på läxordet för att få fler i klassrummet att förstå hennes fråga. Några personer till räcker då upp handen. Hon upprepar frågan flera gånger och säger namnen på de som gjort läxan. De andra sitter tysta. Först när Eva byter till svenska och säger att det blir omläxa på dagens läxa reagerar resten av klassen. Det visar sig att alla visst gjort läxan.

Efter detta fortsätter Eva på svenska och börjar tala om horoskop. Hon ställer frågor till eleverna som; läser ni horoskop? Tror ni på horoskop? Gör ni det som står i horoskop? Etc. Hon berättar även vidare att i USA, när hon bodde där som ung, var alla fanatiska när det gällde horoskop. Hon berättar episoder som får barnen att skratta. Vidare berättar hon vad horoskop heter på franska, nämligen Zodiac. Hon förklarar att ordet egentligen betyder djurkrets och undrade om någon kan förklara varför det ordet används till horoskop. Eleverna kommer på att det finns många djur i vårt horoskop.

Hon förklarar att hon nu ska gå runt i klassrummet och skriva ned allas födelsedagar. Eleverna ska svara på franska och hon går igenom hur svaret ska se ut. Hon säger att man säger datum på ett lite speciellt sätt i franskan och frågar om de minns det första hon skrev på

tavlan när de kom in i klassrummet. Flera elever kom ihåg att hon skrivit "le" framför datumet.

Innan hon börjar samla in födelsedata repeterar de tillsammans alla månader så att alla verkligen ska kunna säga sin födelsedag korrekt. Hon skriver endast första bokstaven i månadernas namn på tavlan samtidigt som de tillsammans uttalar namnen. När alla månader är uppskrivna pekar hon på bokstäverna och får klassen att själva högläsa månaderna med hjälp av enbart första bokstaven i varje månads namn. De månader de har svårt att uttala repeteras med Evas hjälp. Det blir pratigt och stökigt i bänkraderna medan Eva går runt för att skriva upp födelsedata men hon får snabbt kontroll på klassen igen när hon höjer rösten och säger de mest pratigas namn:

EXCERPT 2

L: **ON VA CONTINUER** à faire des mois et on va ouvrir des livres d'exercice (.) des cahiers d'exercice (.) ça veut dire le livre rouge à la page 50, non, à la page 72. (skriver upp 72 på tavlan)

L: Vi ska fortsätta med månaderna så öppna övningsböckerna, övningshäftena, det vill säga den röda boken på sidan 50, nej, sidan 72.

Genom att ge tre synonymer för samma ord förstår eleverna vad de ska göra. Dock bör tilläggas att vissa elever kanske inte förstod trots synonymerna utan bara tittade på sin bänkkamrat och gjorde som denne, förutsatt att han/hon förstod uppmaningen.

Uppgiften är att fylla i månadernas namn i ett korsord. Det är ganska stökigt i början och eleverna samarbetar. Eva cirkulerar runt och uppmanar alla att sätta igång. Hon stöttar genom små ord som; bra, vad duktig du är, vad fint etc. Det blev en lugnare miljö när alla kommit igång. När det är dags att gå säger hon att läxan är att göra färdigt korsordet hemma till nästa gång. De flesta är redan färdiga så majoriteten har ingen läxa.

Eva talar mycket franska under lektionen och det tillsammans med hennes agerande för att få sina elever att förstå det hon säger, anser jag vittnar till viss del om direktmetoden. Bland annat Tornberg (1997) beskriver direktmetoden som en metod där läraren genom synonymer, mimik och kroppsspråk helt håller undervisningen på målspråket.

Hon försöker på olika sätt få eleverna att förstå vad 'semaine' (=vecka) betyder genom att bland annat peka på de olika dagarna som satt uppsatta på tavlan. Hon ställer lätta frågor, kopplade till det området som man går igenom för stunden som innebar lätta, ofta enordiga svar, som alla elever kan svara på.

Eva ger kontinuerligt mycket feedback till eleverna genom superlativ och positivt laddade ord, vilket man kan koppla till Skinner som menade att språk lärs in via positiv förstärkning. Hon upprepade ord och meningar flera gånger som kan ses ur flera vinklar. Dels upprepar hon för att alla elever ska få en chans att höra och ta till sig det hon säger, dels upprepar hon för uttalet skull samt för att eleverna ska memorera orden i sin vokabulär. Eleverna får flera tillfällen på sig att höra det korrekta uttalet av ordet eller meningen. Hon låter även klassen körläsa månaderna och de nya orden som de gått igenom under lektionens gång vilket bär spår av den audiolingvala metoden som bland annat skildras i Ericsson (1989). I Ericsson (1989) framgår det att de viktigaste aktiviteterna inom metoden är körläsning och eftersägningar efter bandinspelade dialoger. Även om det i det här fallet inte var bandinspelningar som klassen körläste efter så var det ändå korrekt franska.

I Lpo 94 framhålls vikten av att tala målspråket vilket inte eleverna får så mycket träning i under denna lektion. Å andra sidan kan de inte heller tala franska mer än enordsmeningar då de endast läst en och en halv termin franska. Däremot får de höra franska talas genom Eva vilket också betonas i Lpo 94. Det står också att läsa i Lpo 94 att undervisningen ska ha ett meningsfullt innehåll vilket Eva skapar genom siffror, månader och horoskop. Avslutningsvis får eleverna en fylla-i-övning i form av ett korsord där de får visa sina färdigheter i skrift.

7:an

Lektionen är i Evas hemklassrum och är lektionen direkt efter lunch. I fönstren hänger ljusa gardiner och bänkarna, som är relativt nya, står två och två i tre rader. Eleverna sitter utifrån en placeringslista som Eva har gjort. På väggarna sitter olika franska uttryck som är bra att kunna. Exempelvis; vad är klockan (sitter vid klockan), på dörren sitter 'ursäkta att jag är sen' etc. En karta över Paris sitter på en anslagstavla. Längs ena väggen finns bokhyllor med franskklexikon samt text- och arbetsböcker. Längst ner i klassrummet har Eva satt upp åttornas beskrivningar av sina rum. De har fått rita sitt rum och sedan beskrivit allt de har i rummet på franska. Hela klassrummet är franskinspirerat. Klassen består av 24 elever varav sju är pojkar och 17 flickor.

Eva säger hej på franska och förklarar varför jag filmar. Hon fortsätter sedan direkt med att förklara dagens övning. Hon berättar att de ska få lyssna på tre texter. Först en lätt och sedan en lite svårare och sist en mer svår text. När hon förklarat färdigt översätter hon det hon sagt till svenska och sedan fortsätter hon tala svenska i stort sett under resten av lektionen. Hon uppmanar eleverna att bara lyssna och försöka förstå så mycket som möjligt. Första texten är inspelad av tidigare elever som frågar varandra efter intressen. Jag uppfattade att eleverna tycker att texten är relativt lätt. Det är riktig skolfranska, där rösterna pratar långsamt och med sådana ord som eleverna kan. Eva ställer frågor på franska om hörövningen efteråt.

EXCERPT 3

L: De quoi parlent-ils? (paus) Ils parlent de
(.) quoi? De passe-temps? Quel passe-
temps?

(paus)

L: Emma?

F1: (ohb)

L: Oui, la fille (.) la jeune fille (.) Elle aime
les sports?

P1: Oui.

L: Qu'est-ce qu'elle fait comme sport?

F2: la danse.

L: Et quelle type de danse?

F3: hiphop

L: elle... (.) regarde le sport à la télé?

P2: Oui.

L: Quel sport?

L: Vad pratar de om? Om vad pratar de?
Om fritid? Vilken fritid?

L: ja, flickan, den unga flickan. Tycker hon
om sporter?

P1: Ja

L: Vad sysslar hon med för sport?

F2: Dans

L: Och vilken typ av dans?

L: Tittar hon på sport på TV?

P2: Ja

L: Vilken sport?

Etc.

Här kan man se hur Eva vänder på frågorna på olika sätt för att få med sig så många elever som möjligt. Den första frågan ger möjlighet för den som vågar och kan uttrycka sig mycket (vilket det inte är någon som gör). När Eva märker att hon inte får med sig eleverna gör hon

om sina frågor till enklare ja/nej-frågor eller enordssvar. På så sätt får hon fler elever engagerade.

Hon får igång samtalet genom att vid första frågan vända sig till en elev (Emma/ F1) som utan att ha räckt upp handen får svara. Dock behöver inte Eva gå på fler enskilda elever efter detta då eleverna själva genom handuppräkning vill svara på frågorna hon ställer. Då hon förenklade frågorna blev fler villiga att svara. Kanske berodde det på att de nu förstod frågorna bättre, då de var enklare utformade och mer specifika och krävde ett speciellt svar. Eller också berodde det på att eleverna nu kände att de klarade av att svara på frågorna då det endast krävdes ett, högst två ord för ett tillfredsställande svar.

Det sist uppspelade som flickan i hörövningen gör på sin fritid uppfattas inte av någon i klassen. Eva väljer då att spela upp den sekvensen igen. Hon kontrollerar hur många som hört vad rösten gör, genom handuppräkning. Två tredjedelar av klassen räcker upp handen. Eva skriver upp nyckelord till övningen på tavlan.

På svenska förklarar hon sedan att nästa text är lite svårare så hon vill att eleverna ska skriva ned stödord som de hör. Hon berättar att det är hon själv som gjort intervjuerna med fransyskor och att de pratar snabbt. Hon uppmanar dem att anteckna det de hör även om de inte förstår. För med hjälp av orden ska de sedan försöka återberätta det de hört av texten för varandra.

Efter första intervjun ber Eva eleverna att samtala med varandra och se om de parvis kan återberätta texten. Det blir ett mummel i klassrummet och alla verkar jämföra sina ord och pratar om vad de förstod. Eva går runt i klassrummet och lyssnar på dem. Hon ger feedback, det vill säga, hon säger bra! Vad duktiga ni är etc.

Hon skriver ned stödord på franska av hörövningen på tavlan. På svenska får hon sedan eleverna att återberätta det de hört dels genom tavlans stödord och dels genom det de skrivit ned själva.

Den tredje texten är svårare, vilket hon upplyser eleverna om. Hon uppmanar eleverna att än en gång lyssna och anteckna det de hör. Intervjun är ganska lång och fransyskan talar snabbt. Dock borde flera ord vara kända av eleverna men eftersom flickan talar så pass fort blir de ohörbara. Därför förstår jag att eleverna tycker att det är svårt att förstå. Efter uppspelningen säger en elev: Jag fattade ingenting! Eva säger att det är förståeligt eftersom rösten pratar väldigt fort. Men hon ber ändå eleverna att jämföra det de skrivit ned och försöka återberätta de delar de kan. Eva skriver åter stödord på tavlan, exempelvis **expositions, toute la France** . Utifrån dessa stödord ställde hon frågor.

EXCERPT 4

L: Elle fait des expositions (.) expositions, qu'est-ce que c'est? (paus)

L: Hon går på utställningar också. Expositions, vad betyder det?

P1: Blottare...

(fnitter i klassrummet)

L: (skrattar) exhibitionist, non, pas exhibitionniste (paus)

L: nej, inte exhibitionist

L: Tänk på engelskan (.) kom igen nu!

P2: Utställningar (.) hon går på utställningar.

L: Bra (.) elle fait des expositions où? Où? Var?

L: Var går hon på utställningar?

P3: Toute la France

P3: I hela Frankrike

L: Oui (.) il faut traduire aussi David (.)

L: Ja, vi måste översätta det du sa nu också David.

Eva uppmuntrar eleverna att försöka översätta ordet 'expositions'. Genom att titta på ordet associerar en elev till ett närliggande svenskt ord som dessvärre inte är rätt. Eva uppmanar dem att tänka på engelska! Att franskan och engelskan ligger nära varandra i vissa ord är lätt att se, särskilt i detta exempel vilket även Eva tycks vilja visa sina elever. När P2 kommer på ordet utställningar lägger han automatiskt till meningen 'hon går på utställningar'. Eva har fått honom att förstå helheten genom en pusselbit.

Utöver parallellerna till engelskan och synonymer letar Eva också ordkunskap via elevernas intressen. Hon frågar om det är någon av eleverna som håller på med hästar och det visade sig att det är. Eva förklarar att nästa ord som de ska översätta är just ett ord som används inom hästsport. Ordet är 'sauter' och betyder hoppa. Ridtjejerna klarar översättningen.

Återigen lyssnar de på sista intervjun men denna gång skriver Eva upp tre specifika frågor som de ska finna svar på. Frågorna skriver hon på svenska. Hon ber de elever som redan vet svaren att inte säga något högt förrän alla har fått en chans till att höra dem. Under tiden som Eva skriver ned frågorna småpratar eleverna med varandra. Flera elever är i färd med att skapa en ny berättelse om den intervjuade flickan med hjälp av Evas stödord. Stödorden förvränger de och översätter rakt av till svenska vilket leder till komiska översättningar som i sin tur leder till skratt.

Än en gång påpekar Eva att texten är jättesvår och att det är viktigt att anteckna. Sedan lyssnar de på texten och det är hög koncentration bland eleverna. Efteråt uppmanas de att samtala med varandra om det som de kommit fram till. Eva går runt bland eleverna och pratar med dem om vad de fått fram. Hon ger mycket feedback.

Första frågan som eleverna ska söka svara på är vad för slags hundras flickan har. Ingen av eleverna har fått ut detta. Istället ber hon då eleverna redogöra för allt de hört om hunden. Eleverna har fångat upp en hel del information. En elev tror sig ha hört hundens ras och Eva ber henne läsa upp det hon skrivit. Eleven förklarar att hon bara skrivit så som det låtit och garderar sig mot eventuella uttalsfel. Eva ger henne mycket beröm och skriver ned rasen, 'Lévrier' som betyder vinthund, på tavlan. Eva berättar om hundrasen och sedan om den specifika hunden som de hört om i hörövningen då Eva känner både flickan och hunden väl.

De går sedan vidare med de två andra frågorna och eleverna svarar tillfredsställande på dem också.

Efter de tre hörövningarna frågar Eva eleverna om deras strategier vid hörövningar. Hur gör de när de lyssnar? Tappar de tråden när det är något ord de inte förstår? Vissa elever svarar ja på den frågan. En elev förklarar att hon kanske inte förstår alla ord men om hon får fram vissa ord kan hon gissa sig till de andra och därför förstå allt. Eva frågar efter fler åsikter och flera elever svarar hur de går tillväga vid avlyssning. Eva sammanfattar åsikterna genom att säga att det gäller att förstå sammanhanget även om man inte förstår allt. Det gäller att inte haka upp sig på ett ord utan gå vidare. Hon förklarar också vidare att eleverna kommer få mer träning i likartade övningar i både åttan och nian då det är viktigt att lära sig att förstå sammanhanget. Sedan säger hon hej då på franska.

Lektionen är en form av dictoglossövning där eleverna tränas i att höra och förstå sammanhang samt att träna upp olika strategier för avkodning. Eva uppmanar eleverna flera gånger att skriva ned det de hör, oavsett om de inte förstår det. Med hjälp av de nedskrivna orden får eleverna sedan samarbeta och diskutera om texten. Den sociokulturella teorin, med Vygotsky som förespråkare, menar att det är först i samspel med andra som barn/elever utvecklar sitt språksinne, vilket eleverna får träna i och med denna teknik. Eva ger eleverna lite extra hjälp då även hon skriver ner ord från texten på tavlan. Då texterna är relativt svåra blir det dock hennes ord som mer kommer i fokus än elevernas och det är via hennes ord som texten sedan återberättas.

I de två senaste styrdokumenterna från 1980 och 1994 understryks vikten av de muntliga färdigheterna. I Lpo 94 poängterar man en allsidig kommunikativ förmåga. Vidare står det att det är viktigt att förstå samt göra sig förstådd. En dictoglossövning som den ovan tränar inte talet särskilt mycket men däremot hörförståelsen. Eleverna lär sig att ta in målspråket och bearbeta det genom att lyssna till språket.

För att alla ska få en chans att förstå och hinna med den talade franskan låter Eva eleverna lyssna på texterna flera gånger. Detta kan man se som en slags upprepning vilket den audiolingvala metoden förespråkade. Eva ger kontinuerligt med beröm när hon går omkring i klassrummet och lyssnar på diskussionerna mellan eleverna. Genom att ge eleverna positiva upplevelser av sina försök i målspråket förstärker hon deras beteende och språket, vilket behavioristerna förordade.

8:an

I klassen finns 13 elever varav fyra pojkar och nio flickor. Lektionen jag spelar in är den sista för dagen. Lektionen hålls i Evas hemklassrum och eleverna sitter en och en bakom varandra i rader. Detta till följd av att det blev så pratigt när de fick sitta bredvid varandra. Just i denna klass finns möjligheten att låta dem sitta en och en eftersom det är en liten klass.

De första tio minuterna av lektionen används till att diskutera om klassen behöver skriva ett prov till eller ej. Dessa minuter skildrar jag inte mer här. Eva går sedan direkt över till franska och förklarar att klassen nu ska redogöra för de yrken som de kan finna i övningsbokens småtexter som klassen arbetat med lektionen innan. Eleverna förstår vad hon säger för de börjar direkt att bläddra i övningsboken. En flicka frågar på svenska ännu en fråga om provet som hon uppenbarligen suttit och tänkt på. Eva byter då också språk och förklarar kortfattat det flickan inte förstod. Sedan går hon över till franska igen och ber om yrket i första texten.

Eva läser en del av texten där ordet ”fordon” finns med. På franska börjar hon förklara att det heter samma sak som på engelska och sedan radar hon upp olika typer av fordon, så som buss, bil, tåg, lastbil etc. En elev säger ”vehicle” på engelska och en annan säger ordet på svenska. På så sätt får hon eleverna att själva översätta till svenska. I följande excerpt är Eva ute efter vad för slags fordon som yrkesutövaren använder.

EXCERPT 5

L: La première, (.) tu sais déjà, Bosse, laquelle?

P1: Va?

L: C'est A, c'est B, c'est C, c'est D ou c'est E?

P1: Jag hörde inte vad du sa.

L: La première là (.) il a un travail, la première personne là.

P1: ähh (.) D.

L: C'est D. C'est quel véhicule Bosse?

P1: ähh (paus)

L: Quel véhicule, quel type? (paus)

L: C'est une voiture?

P1: non

L: C'est un camion?

P1: Non, une moto-crotte!

L: Moto-crotte, c'est ça!

L: Den första, vet du redan Bosse, vilken är det?

L: Är det A, B, C, D eller E?

L: Den första där. Han har ett yrke, den första personen där.

L: Det är D. Vad är det för ett fordon?

L: Vilket fordon? Vilken typ?

L: Är det en bil?

P1: Nej

L: Är det en lastbil?

P1: Nej, en moped (som man kör hundbajs i)

L: Moped, just det!

I det här excerptet kan man se hur Eva lotsar eleven fram till rätt svar. Han förstår inte från början men Eva ger sig inte utan förklarar vidare för att få fram rätt svar. Hon formulerar om sina frågor och repeterar långsamt A, B, C etc. för att få pojken att förstå. Pojken fortsätter tala svenska men Eva ger sig inte och slutligen svarar pojken på frågan på franska.

Eva fortsätter sedan på franska och förklarar hur yrkesutövarna som kör dessa ’moto-crotte’ ser ut. Hon låtsas sätta på sig en keps när hon säger det ordet på franska. Hon ritar upp en moped på tavlan med en sorts cykellåda på pakethållaren. Hon ritar upp en slags borste och uppsamlare och förklarar allt samtidigt på franska.

Hon berättar vidare att det finns massor (70 miljoner) hundar i Paris som får springa löst, vilket har blivit ett stort problem för fransmännen och problemet växer i takt med att hundarna blir fler. Hon ritar vidare och förklarar att man installerat rinnande vatten i rännor mellan gatan och trottoaren och uppmanat fransmännen till att ha sina hundar kopplade och se till att de gör sina behov i den rännan så att vattnet kan ta med bajset bort. Klassen sitter tyst och lyssnar. Enstaka fnitter hörs ibland. Eva tittar ofta eleverna i ögonen och frågar om de förstår.

Uppgiften, förutom att para ihop rätt yrke till rätt bild är att sätta en rubrik till varje text och hon frågar två flickor om de funnit någon lämplig. Den ena flickan vill gå ut till sitt skåp och hämta sin kvarglömda skrivbok i vilken hon skrivit rubrikerna men Eva ber henne försöka komma ihåg ändå. Det gör de och Eva skriver ned rubriken på tavlan.

Hon går vidare med nästa text och frågar en annan elev om svaret. Eva ritar och berättar även om detta yrke (lapplisa) på franska. Eleverna sitter tysta och lyssnar. När hon pratat färdigt ber hon en elev översätta det hon just sagt vilket han gör mycket bra. En annan elev börjar berätta på svenska om hur lapplisorna är i Norge och Eva blir intresserad och frågar om de norska lapplisorna på svenska. Sedan fortsätter hon på franska igen och ger en synonym till det franska ordet för lapplisa och förklarar att ordet uppkommit på grund av att deras färg på uniformen liknar en speciell blomma (ritar blomman) och därför kallas lapplisorna även för denna blommas namn.

Hon frågar sedan vidare efter svaret på tredje bilden. Varje yrke skriver hon upp på tavlan. Hon beskriver ett visst torg i Paris och berättar hur den fick sitt namn. Hon ber en elev översätta det hon sagt men eleven kan inte så då översätter hon själv. Direkt när hon börjar tala svenska är det flera elever som frågar frågor på svenska. De kommer in på filmen 'Amelie från Montmartre' och eleverna frågar om de inte kan gå och se den på bio. Eva tycker det är en bra idé. Hon har redan sett den men går gärna igen! Diskussionen slutar med att Eva uppmanar dem att gå och se filmen eftersom den är sevärd.

Eva fortsätter på svenska och undrar om det är någon som har en bra rubrik till texten. En elev har en rubrik fast på svenska som Eva översätter till franska och skriver rubriken på tavlan. Hon frågar en annan elev som suttit tyst hela lektionen om hon har svaret på nästa bild. Det har hon. Eva passar här på att visa på skillnaden mellan den maskulina formen (musicien) av yrket samt den feminina (musicienne). Därefter frågar hon om någon spelar ett instrument. Ingen räcker upp handen. Eva översätter frågan till svenska och får till slut fram att en elev har spelat ett instrument men slutat.

Slutligen går de igenom det sista yrket och en elev får säga professionen på franska och Eva skriver det på tavlan. Samtidigt knackar någon på dörren. Eva öppnar och svarar personen utanför "ett ögonblick", sedan stänger hon igen och fortsätter exakt där hon slutade innan hon blev avbruten. Hon skriver upp ord som beskriver yrket och förklarar dessa. Hon berättar på svenska att vi har ordet 'Bric-a-brac' i svenska språket också och hon undrar om det är någon som hört det. Det betyder krimskrams förklarar hon. En elev frågar då om personen som utför yrket säljer krimskrams? Ja, svarar Eva på svenska. Hon skriver sedan upp 'marche aux puces' på tavlan och ritar en liten loppa och får eleverna att förstå vad ordet betyder.

För nästkommande uppgift ger Eva instruktioner på svenska. Eleverna ska jobba vidare i övningsboken och försöka översätta olika skyltar som man kan hitta i Frankrike. När väl eleverna är igång går hon ut för att hjälpa den person som tålmodigt (?) väntat utanför. Eleverna bläddrar i böckerna och småpratar lite tills Eva kommer in igen (hon var borta högst en minut). Eva förklarar på svenska att det finns ett fel i texten som de ska läsa. Eleverna observerar det. Sedan går hon runt i klassrummet och hjälper, förklarar och ger feedback på elevernas arbete. Hon går i första hand till de eleverna som inte sagt något under tidigare genomgång. Det är tyst och lugnt i klassrummet och eleverna gör det de blivit tillsagda att göra. När eleverna vill ha hjälp räcker de upp handen. Det blir lite oroligt när de börjar bli färdiga. En elev går och dricker vatten, en annan sätter sig hos sin kompis. Eva höjer rösten och frågar om alla hunnit färdigt. Det mumlandet som uppstår tolkar hon som ett 'ja'. På franska säger hon sedan att eleverna ska ställa upp stolarna och sedan säger hon hejdå.

I de mål som skolverket har satt upp i kursplaner för moderna språk står det bland annat att eleverna ska få kunskap om och insyn i andra levnadssätt och kulturer samt även kunna jämföra dem med egna erfarenheter. Ovanstående lektion ger både en hörövning i att förstå

det som Eva säger samt en kulturell kompetens och medvetenhet. När Eva berättar om de franska lapplisorna gör en elev direkt en koppling till egna upplevelser av yrket i Norge.

Delar av hennes undervisning kan man relatera till direktmetoden. Texterna eleverna utgår ifrån är, precis som bland annat Tornberg (1997) tar upp, korta och språkligt tillrättalagda. Eva förklarar också, precis som direktmetoden förespråkar, med hjälp av synonymer, bilder på tavlan, mimik och kroppsspråk. Allt detta för att öka förståelsen hos eleverna. Genom att använda sig av dessa strategier lär hon eleverna att utnyttja dem samma.

I kursplanen för moderna språk står det att eleverna bör lära sig just olika strategier för att tala ett annat språk ifall språkkunskaperna inte är tillräckliga, såsom omformuleringar, synonymer och kroppsspråk. Att imitera läraren förespråkade den audiolingvala metoden och man hävdade att eleverna skaffade sig goda språkvanor genom imitation (Ericsson, 1989). Även på denna lektion hänvisar Eva glosor till ett annat språk, svenskan vid bric-à-brac och engelskan vid vehicle. Genom den språkliga anpassningen som Eva gör får hon eleverna att hänga upp nyinlärda glosor på en förklaring och förståelse i ett annat språk.

9:an

I klassen finns det 24 elever varav 14 stycken är pojkar och tio är flickor. Lektionen hålls i lärarens hemklassrum, det vill säga det som jag har beskrivit ovan. Eleverna sitter som de vill. Denna lektion är den fjärde för dagen, passet innan lunch.

Eva säger hej på franska men ingen tar någon notis av henne. Hon frågar om de inte är där och säger hej på nytt. Nu svarar de 'bonjour'. Eva förklarar varför jag filmar och frågar klassen om det är ok. Det är det. Hon fortsätter genom att ta upp ett papper som hon delat ut vid ett tidigare tillfälle, med instruktioner vad för slags grammatik som kommer på provet och säger att de ska prata om grammatik idag. Hon försäkrar sig om att alla har pappret. Hon håller upp pappret och söker ögonkontakt med klassen. Ingen säger något. Hon repeterar frågan en gång till på svenska. Det visar sig att några elever saknar papper och Eva delar ut till dem.

Hon fortsätter på svenska och förklarar att klassen/eleverna själva ska prata om grammatiken som står på pappret. Hon berättar att det forskades mycket under 80-talet och man kom fram till att eleverna ofta lär sig mest genom att själva resonera sig fram till lösningar och förklaringar. Eva sätter sig vid en bänk och säger till eleverna att tavlan nu är deras.

Hon väljer parvis (bänkvis) ut vilka som ska gå fram till tavlan och redovisa grammatikdelar för de andra. De två första eleverna är mycket frågande till vad de ska göra. De frågar gång på gång om de ska skriva eller läsa eller vad de ska göra med sin del av grammatikuppgiften. Eva förklarar tålmodigt att de med sina egna ord ska förklara grammatiken för sina klasskamrater. De ska utgå ifrån att de andra inte kan och försöka vara så tydliga som möjligt.

Pojkarna läser upp ett exempel direkt från pappret: '**il y a des baguettes**' (= det finns baguetter) och formulerar en regel genom: "Ja, som ni vet och kan läsa på pappret så används de här orden när man har flera baguetter fast man inte vet hur många. Det är liksom bara baguetter, inte baguetterna. Fattar ni?" Eva vill ha en lite mer utförlig förklaring vad som händer vid maskulinum och femininum samt vid vokalmöte. Pojkarna förklarar det. Eva ger bra med feedback, i form av "superbien (= superbra).

Eva väljer ut nästa par som ska förklara när man ska använda myckenhetsord. De utvalda eleverna ber klasskamraterna läsa innantill i pappret men Eva uppmanar dem att skriva på tavlan. De skriver upp ett exempel från pappret '**Je voudrais un kilo de pommes**' (=jag skulle vilja ha ett kilo äpplen) och förklarar att man använder 'de' när man vet exakt hur mycket äpplen det ska vara. Man vet mängden, ett kilo. Hon ber dem om exempel utöver de som finns på pappret men det kan de inte komma på. Hon uppmanar dem då att fråga om någon i klassen kunde ett exempel. De får ett exempel.

Följande par ska förklara verb som böjs med être. De läser bara innantill från pappret. Eva får än en gång pusha på genom att be dem om regler för att veta vilka verb det är som böjs med être (=vara). Pojkarna börjar då rita upp en särskild bild som Eva själv använt sig av vid tidigare genomgångar för att åskådliggöra verben. De kommer inte ihåg verben men frågar klassen om de kommer ihåg. De visar också en annan regel som kallas MRS VAN DER TRAMP. Varje bokstav bildar ett verb som böjs med être. Eva ger feedback.

Nästa par ut ska visa på två olika verbgrupper som tar être som hjälpverb. Flickorna är mycket frågande och förstår inte vad de ska göra. De frågar Eva och Eva ber dem istället fråga klassen. En pojke hjälper dem med grupperna; rörelseverb och reflexiva verb. Eva ber flickorna skriva på tavlan det som just kommit fram. Flickorna ber samma kille förklara de två olika grupperna men det kan han inte. En flicka hjälper dem då genom att förklarar att de reflexiva verben har ett extra ord med i meningen => me, te, se etc. Flickorna skriver upp ett exempel på tavlan: se baigner (=bada) och visar på hur det ska böjas beroende på person. Det blir ganska kladdigt på tavlan och flickorna förutsätter att alla kan böjningen sedan innan. De visar på vokalkrockar och extra e samt plural-s som ska läggas till. Rörelseverben går de inte igenom utan hänvisar till den förra gruppen. Eva ger feedback och ber dem rätta ett stavfel de skrivit på tavlan eftersom det finns de i klassen som skriver av. Eva frågar dem om de kan formulera en regel för hur man böjer huvud verbet i dessa två grupper i passé composé, men det kan de inte så Eva säger själv att de böjs som adjektiv.

Följande två flickor ska hitta på olika affärers namn spontant. De skriver upp fyra stycken och tar sedan hjälp av klassen för fler. Det märks att de var osäkra på stavningen för de vänder sig hela tiden om och vill ha bekräftelse av Eva men Eva säger inget och istället tittar de på klassen. En flicka föreslår 'konsulent' men andra i klassen ifrågasätter om det är en affär. De två flickorna vid tavlan suddar ut det ordet till slut. En pojke vill ha med restaurang eftersom man köper mat där och därför kan säga att det är en affär. Fnitter uppstår. Flickorna skriver upp ordet. Vidare skriver de upp 'fleuriste' men stavar det 'flouriste'. En flicka i klassen gör dem uppmärksamma på det och säger att de ska stava det som blomma på franska, det vill säga fleur.

Nästa grammatiska regel som ska utformas är komparativ. De två pojkarna förklarar först på svenska med bra, bättre, bäst och sedan negerat bra, sämre, sämst. Och sedan ger de exemplen på franska. Flera i klassen uppmanar dem att skriva ned exemplen på tavlan, vilket de gör fast tyvärr inte så åskådligt så det är lite svårt att se sambandet. Eleverna klappar händerna åt de två killarna. Eva frågar om alla hänger med i tänkandet, i komparationerna. Mummel.

Eva förklarar att nästa uppgift är ganska svår och att de inte hunnit tala så mycket om det men att två personer (P1 och P2) ska få göra ett försök i alla fall. Det handlar om 'y'. Pojkarna skriver ned exemplet från pappret på tavlan: **Je pense souvent à mon test de français la semaine prochaine.** (= jag tänker ofta på mitt franskprov i nästa vecka)

Samtidigt ber de klasskamraterna om hjälp eftersom de inte själva kan förklara det grammatiska med 'y'. Ingen säger någonting till att börja med.

EXCERPT 6

P1: Vi ska göra om den här meningen på något sätt med hjälp av (.).y.

P3: Jag tänkte bara säga att y betyder där, dit och på det.

Flera elever ber honom upprepa för att kunna skriva av.

P1: Du vet inte vart man ska sätta dit det också?

P3: Nej.

(paus)

F1: Jamen (.) om det betyder 'på det' (.)så måste man ju ändra om meningen (.) alltså att jag tänker **på det** nästa vecka.

P2: Eva har du någon ledtråd att ge oss?

L: Nej, lyssna på vad Sara (F1) sa så har ni redan en ledtråd.

F1: Man kanske kan stryka à mon? (.) Nej, jag vet inte...

(Paus)

P4: Ska man stryka à mon, kan man lika gärna stryka test de français också ju.

P1: Var ska jag sätta y:et då? Ska jag sätta det där vi strök orden eller?

(paus)

L: y är ett pronomen. Och y sätter man...

P2: =Här kanske

visar på tavlan

L: Ja precis! (.) Bra!

P2 skriver dit ett 'y' efter je. Direkt påpekar en klasskamrat att det blir vokalkrock och P2 suddar ut e.

Meningen som står kvar är **J'y pense souvent.** (=Jag tänker ofta på det.)

L: Y syftar alltså tillbaka på en tidigare mening (.) y:et ersätter hela fadderrullan som ni suddade ut!

I det här excerptet ser man hur eleverna genom en diskussion tillsammans kommer fram till var 'y' ska stå. Tack vare att en elev vet vad 'y' betyder kan en annan elev komma fram till att meningen måste ändras om. När de väl kommit fram till vad som kan ersättas av 'y' kommer nästa problem vart det ska placeras. Eva hjälper dem då men hinner inte säga hela meningen då en av pojkarna själv kommer på placeringen och snabbt skriver dit det innan Eva hunnit berätta. Genom sin snabba handling visar pojken dels Eva och dels klasskamraterna att han kunde lösningen utan Evas hjälp.

Nästa mening: **Cet automne j'étudierai à XXX.** (=Denna höst ska jag studera jag vid XXX)

EXCERPT 7

P1: jaha (.) lyssna då (.) vi gör väl likadant (.) vi sätter ett y framför verbet. (*J'y étudierai*)

P2: Sen kanske vi kan ta bort det första i meningen? (*Cet automne*)

P1: Tycker alla så? (*syftar på det som suddats ut*)

Klasskamrater: nej.

L: Kan man ta bort mer ändå kanske?

P3: Jag tror att man kan ta bort étudierai.

(paus)

P1: jaha (.) ni måste vara säkra för det är jobbigt att skriva dit det igen ifall jag suddar!

F1: Jag tror att à XXX kan tas bort.

P2: Jamen (.) i sådana fall får vi ju knappt något kvar av meningen!

P1: Ska vi rösta om det här då eller?

/Fnitter/

P2 tar bort *étudierai*. Kvar står j'y à XXX.

F1: Nej, det ser fel ut! (.) Jag tror fortfarande att det andra ska bort och du ska sätta dit *étudierai* igen.

P1: Ja (.) det ser faktiskt lite konstigt ut.

(paus)

P2: Jamen då tar vi bort det där med då? (pekar på à XXX)

Kvar står j'y

/Allmänt fnitter i klassrummet./

P1 suddar tillslut bort j'y också och skriver dit ett stort Y över halva tavlan.

P4: Jag tror att det ska vara j'y *étudierai* cet automne. (=Jag ska studera där i höst)

P1 skriver det på tavlan.

L: Ok. Då frågar ni klasskamrater nu då om de godkänner det här.

F2: ja (.) men allt beror ju på vad man har sagt innan (.) jag kan ju inte börja med att säga 'jag ska gå där i höst' för då vet ju ingen vad jag menar.

L: Nej, precis (.) denna sats syftar **tillbaka** på något du sagt innan (.) Bra! Jättebra!(.) Ni kan ju resonera er fram till lösningen! Kanon!

I detta excerpt ser man tydligt att pojkarna, genom det tidigare exemplet (excerpt 5), har lärt sig vart 'y' ska placeras. De placerar det före verbet, där pronomen ska stå. Hela klassen är med på det. Däremot stöter eleverna på problem då de inte är ense om vad 'y' ersätter. Problemet bottenar uppenbarligen i att de inte översätter orden efter sin betydelse. Hade de gjort det hade de troligtvis upptäckt felet tidigare.

Nästa övning som handlar om 'en' går två pojkar fram och förklarar. De förklarar vad 'en' betyder och klasskamraterna skriver ned vad de säger. De frågar klasskamraterna hur meningen ska översättas som de skriver på tavlan (utifrån pappret).

Nous entondons beaucoup de mauvaises de la guerre en Bosnie et nous en parlons beucaoup. (= Vi hör många hemsgheter från kriget i Bosnien och vi talar mycket om dem.)

Pojkarna säger att de tror att 'en' betyder 'har' i meningen. En flicka opponerar sig och säger att 'har' heter väl AVOIR. Genom hennes påpekande styrs resonemanget rätt igen och diskussionen tar ny fart. Pojkarna vill nu istället ha det till att 'en' betyder 'där av' men Eva rättar till 'där om'. Man talar om det/där om. Eva ber dem att försöka korta ned meningen. Vad kan man ta bort? Med hjälp av Eva tas 'de mauvaise de la guerre en Bosnie' bort. Eva frågar hur man kan ersätta de orden med ett annat ord. Pojkarana skriver snabbt dit 'y'. Eva uppmanar dem att titta på tavlan, på meningarna som står kvar och ber dem titta efter ett ord som faktiskt har ersatt andra ord. Hon säger också att de inte håller på med 'y' nu utan med ett annat litet ord. Pojkarna kommer fram till 'en'. Eva översätter meningen som blir kvar på tavlan. Jag undrar om klassen verkligen förstod detta med 'en'?

Lektionen är slut och Eva säger hej då.

Denna lektion bygger helt på elevernas egna reflektioner och diskussioner och i likhet med Learner Autonomy är det elevernas språkinlärningsprocess som är i fokus. Genom att själva försöka förklara och förstå utvecklar de dels sitt eget sätt att lära vilket är ett av målen i Lpo 94. Men de ska även, enligt målen i Lpo 94, kunna:

...”formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden”
(Lpo 94 s. 9)

vilket de också får chansen till med denna slags undervisning. Man kan dra vissa likheter mellan denna slags undervisning och direktmetoden då man i direktmetoden också övade grammatik genom att via exemplet skapa regeln. Skillnaden är dock att detta enligt direktmetoden skulle ske enbart på målspråket vilket inte ovanstående lektion gjorde, vilket är förståligt eftersom eleverna själva höll i lektionen och inte läraren som var tanken i direktmetoden. Förutom direktmetoden kan man även dra paralleller till den audiolingvala metoden då eleverna genom flera liknande exempel kunde finna mönstret och på så sätt skriva rätt.

DISKUSSION

I mitt sökande efter språkmetoder har jag studerat en specifik lärare i hennes undervisning samt genomfört en intervju med den samme för att på så sätt skaffa mig så stor insikt som möjligt i undervisningsprocessen och läraryrkets tysta kunskap. Genom den teoretiska bakgrunden och mina resultat från den empiriska delen har jag i följande del sökt att resonera mig fram till och koppla lärarens tillvägagångssätt till befintliga teorier och metoder.

Lärarens undervisning och mina tankar

Linnarud (1993) skriver att läraren spelar en stor roll som kommunikatör i klassrummet, då det i första hand är genom läraren som eleverna hör målspråket talas. Eva pratar mycket franska i klassrummet oavsett årskurs. Just vid videoinspelningstillfällena pratar hon mindre franska med sjuorna och niorna men det beror på den slags undervisningsmetodik som utnyttjas. Då jag följt Eva under sex veckor kan jag intyga att hon talar mycket franska med dessa två årskurser också. Eva själv poängterar i intervjun att det är just den kommunikativa delen som hon tar fasta vid i sin undervisning.

Eva antydde i intervjun att man kan dra kopplingar mellan hennes sätt att undervisa och barns språkinlärning. Hon låter eleverna i 6:an lyssna väldigt mycket på målspråket för att de ska vänja sig vid språket. Eva lär först ut substantiv och sedan de andra ordklasserna följt av meningar och fraser. Under 6:ans videoinspelade lektion går hon medvetet över till engelska (excerpt 1) då en pojke säger att han inte förstår. Men i 8:ans lektion (excerpt 4) håller hon fast vid franskan och försöker via synonymer och tydliggöranden få pojken att förstå och svara på hennes fråga. Undersökningen skulle vunnit på att jag i intervjun passat på att fråga Eva om hon medvetet förändrar sin undervisning i och med högre årskurser. Jag tycker att ovanstående exempel visar på en slags självklarhet att hon kräver mer av en åttonde klassare än en sjätteklassare. Under videoinspelningarna uppdagade jag att Eva oftare försäkrade sig om att eleverna i 8:an förstod innehållet i det hon säger än i 6:an. Hon sa själv vid intervjun att det viktigaste i början av ett nytt språk är att tala franska så att eleverna får höra språket, inte förstå allt hon säger, vilket stämmer väl överens med min iakttagelse.

Undersökningar⁴ av lärarspråket har visat att läraren i klassrummet har en tendens till att tala en slags förenklad klassrumskommunikation med eleverna. Lärarspråket balanseras mellan att vara tillräckligt lätt för att förstås och lagom svårt för att eleverna ska utveckla sitt språk och lära sig något nytt (Linnarud 1993). Evas tal håller hög standard och känns inte alls som någon förenklad klassrumskommunikation. Eva behärskar språket bra och kan genom synonymer förändra en mening på flera olika sätt. Hennes styrka ligger i att hon bland annat har så lätt för det talade målspråket, vilket medför att det blir enkelt att lyssna på henne.

I både Lgr 80 och Lpo 94 förespråkas den kommunikativa kompetensen. Under fyra sekvenser som jag videofilmade syns inte så mycket av just elevernas kommunikation, men Eva berättar i intervjun att hon låter eleverna tala mycket i bland annat parövningar och dramatiseringar vilket jag också sett under mina veckor hos henne.

⁴ Undersökningar av teacher talk har bland annat gjorts av; Gaies 1977, Chaudron 1978, Snow, van Eden och Muysken 1981 (Linnarud 1993)

Generellt ställer Eva i första hand frågor med förutbestämda svar, vilket inte direkt stimulerar elevernas kreativitet. Det torde vara mer utvecklande och motiverande för eleverna att få uttrycka sig fritt utifrån egna tankar och upplevelser. Dock ska påpekas att eleverna som mest läst franska under fyra år och det tar tid att bygga upp ett ordförråd och grammatisk struktur som man kan tala utifrån. Det är således bättre att ställa lätta frågor som man får svar på än tvärtom.

I både intervjun och i videoinspelningarna märker man att eleverna får träna mycket hörförståelse genom att lyssna till både Eva och inspelningar. Eva poängterar att språkundervisningen har förändrats med åren. Idag kräver eleverna ett mer meningsfullt lärande än bara läsa för betyget skull. Detta har gjort att Eva inte enbart arbetar utifrån läromedel utan att hon även väver in autentiskt material i form av egna bandinspelningar, korrespondens med franska elever samt självupplevd kuriosa om bland annat Frankrike och dess kultur, för att just skapa känslan av äkthet och verklighet.

Eva förklarade i intervjun att hon arbetar utifrån ramar, där hon innan lektionerna bestämt vad som ska ingå i dessa. Utifrån ramen tänker hon sedan efter hur hon ska nå målet med lektionen, vilken metod hon ska använda sig av. Ramen för exempelvis 6:ans lektion var siffror och månader och på olika sätt fick sedan eleverna träna dessa. I 7:an var ramen att förstå och återberätta hörd text och eleverna tränades från en lättare text till successivt svårare.

Eva berättade att hennes ledstjärna i yrket är att behålla elevernas intresse för språket. Det gäller att stimulera och motivera eleverna kontinuerligt. Jag tycker att hon lyckas med det genom att hon bygger upp sin undervisning med hjälp av eleverna genom att göra dem delaktiga i undervisningen. Jag syftar exempelvis på när 6:orna uppger sin födelsedata eller räknar mattetalen på tavlan, när 7:orna med hjälp av varandra diskuterar sig fram till textens innehåll och svar på frågorna. 8:orna får känna delaktighet genom exempelvis rubriksättningen till texterna och bilderna. Hela 9:ans videoinspelade lektion bygger på elevernas delaktighet. Genom deras egen förmåga och insikt förklarar de för resten av klassen. Det var mycket intressant att se att de faktiskt klarade av problemlösningen utan lärarens inblandning! Jag har inte tidigare, vare sig under min egen skoltid eller under utbildningstiden till lärare stött på denna form av undervisning (STRIMS) där eleverna själva håller i lektionen. Vissa delar av grammatikpassagerna tror jag att eleverna förstod genom klasskamraternas genomgångar men vissa delar var så svåra att inte ens de två utvalda eleverna förstod och då är det inte lätt att förklara. Jag tror att bästa alternativet hade varit att som lärare gå in vid de tillfällena och tydliggöra resonemanget för att få maximal förståelse.

I intervjun berättade Eva att hon från början ville bli bildlärare och därav kan man dra kopplingar till hur hon använder bilden i sin undervisning. Förutom att rita på tavlan försöker Eva att engagera flera sinnen när hon undervisar. Hon talar, gör rörelser och använder sig av ett fascinerat kroppsspråk. Exempel som bekräftar detta finns i exempelvis 6:ans lektion där hon på olika sätt försöker få eleverna att förstå 'semaine' (vecka), i 8:ans lektion visar hon med gester och bilder på tavlan hur olika professioner ser ut och vad de använder för typ av fordon. Hon rynkar näsan när hon berättar om allt hundbajs på gatorna, hon låtsas sätta på sig en keps som illustrerar en del av yrkets klädsel etc. Hon har en spännande berättarteknik, vilket syns tydligt i 8:ans lektion där både eleverna och jag sitter helt stilla och bara lyssnar! Jag uppfattade inte att någon tyckte det var tråkigt och började skruva på sig. Eva påpekade i intervjun att det är viktigt att skapa en lekfull atmosfär i klassrummet och bjuda på sig själv.

Hon använder målspråket för att allmänbildade eleverna om seder och bruk i Frankrike. Man kan säga att hon vidgar de ämnesområden man för stunden arbetar med. Ovanstående exempel ur 8:ans lektion ger ju inte bara eleverna olika yrken utan Eva lär även ut om yrkena. Exempelvis att lappisorna brukar kallas för en speciell blomma på grund av att färgen på deras uniformer är likadan som blommans etc.

Linnarud (1993) skriver att responsen från läraren till eleverna är viktig så att eleverna vet om de gör rätt eller fel. Eva ger kontinuerlig feedback som stimulerar och lyfter eleverna. Enligt behavioristerna skapar positiv förstärkning en upprepning av beteendet. Genom att berömma eleverna utvecklar eleverna självförtroende vilket är en bra egenskap att besitta när man ska tala ett främmande språk. En fråga som jag ställde mig själv nu i efterhand, som jag inte lade märke till under mina observationer, är hur Eva bemöter det som är fel. Det vill säga det som inte ska förstärkas.

Eva använder sig inte bara av franskan när hon undervisar franska. Hon visar på närbesläktade ord och drar paralleller och kopplingar så eleverna får ett sammanhang att hänga upp sina nyinlärda ord på. Jag syftar exempelvis på 7:ans lektion där eleverna ombedes tänka på engelska och även utifrån intressen som ridning. Eller i 8:ans lektion där Eva visar att svenskan använder sig av samma ord som franskan. Genom att knyta an till andra språk ger Eva eleverna fler möjligheter och kopplingar till att lära sig de nya orden. Det underlättar för minnet att kunna hänga upp vissa ord på andra. När Eva och jag småpratade med varandra efter intervjun påpekade jag just dessa kopplingar som hon gör. Eva blev förvånad och det visade sig att hon inte själv var medveten om dem. Hon trodde det beror på att hon även undervisar i engelska och på så sätt ser kopplingarna lättare. Hon fortsatte och sa att om hon ser kopplingarna så kanske eleverna också gör det, annars blir de medvetna om det då hon påpekar det och på så sätt har de fått lite draghjälp till glosminnet.

I kursplanen för moderna språk står att läsa att skolan ska sträva efter att eleven

”utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen” (www.skolverket.se styrdokument för moderna språk 2002-05-24)

I 7:ans lektion som är en form av dictoglossövning låter Eva eleverna tänka igenom hur de faktiskt gör för att uppfatta en muntlig text. Hon påpekar för klassen att de ska öva mer på liknande uppgifter både i 8:an och 9:an då det är viktigt att lära sig uppfatta helheten, sammanhanget. Genom att berätta att det kommer fler liknande övningar stimulerar hon eleverna till att skaffa sig bättre strategier till nästa gång för att då lyckas bättre än tidigare. Jag tror att för att kunna skapa ett bra inlärningsklimat i klassrummet är det viktigt med utvärderingstillfällen där eleverna får tid att tänka igenom sin egen språkinlärningsprocess för att kunna utvecklas.

När vi under intervjun talade om att våga och vilja kom endast elevernas egen påverkan på varandra upp i form av placering, där Eva menade att vågar man prata med sin bänkkamrat så övervinner man snart rädslan och kan prata med fler. Jag ångrar att jag inte frågade mer om vad Eva trodde om sin egen roll i klassrummet. Hur hon påverkar eleverna till att våga.

Det märks att Eva brinner för sitt ämne, att hon tycker det är kul att undervisa. Under sex veckors verksamhetsförlagd utbildning har jag inte sett henne annat än glad och positiv. Jag tycker att detta smittar av sig och att klassrummet är fyllt av en öppen och vänlig atmosfär som inbjuder till mod att våga och vilja uttrycka sig. Men den inbjuder även till gemenskap vilket är nog så viktigt.

Jag tycker inte att man kan se någon renodlad metod i Evas sätt att undervisa. Hon använder sig av det bästa från alla, vilket Carrol förespråkade i sin insiktsmetod. Evas metodik utmärks av mycket hörövningar och tydliga grammatikförklaringar i form av meningsexempel som ligger eleverna nära. Jag syftar på 9:ans lektion; ”jag tänker ofta på mitt franskaprov i nästa vecka”. Jag tycker även att man kan säga att Eva använder sig av vissa strukturdrillar, där glosor nöts in i likhet med den audiolingvala metoden. Men ofta görs denna glosmemorering i form av parövningar, där eleverna förhör varandra eller försöker förklara det franska ordet så att bänkkamraten förstår vilket ord som åsyftas.

Jag ställde en fråga till Eva om vilken metod hon själv i första hand trodde att hon använde sig av, vilket jag insåg efteråt var lite ogenomtänkt, då jag utgick ifrån att hon liksom jag visste om många metoder. Eva själv sa direktmetoden och i mina analyser av videoinspelningarna hänvisar jag mycket till just den metoden. Men om man ser till helheten av hennes undervisning tycker jag att Evas lektioner mest liknar the functional-notional approachmetoden. Eva sa själv att hon arbetar utifrån ramar där hon bestämmer målet för lektionen. I the functional-notional approachmetoden arbetar man utifrån olika uppsatta ämnesområden som är relevanta för eleverna att lära sig (fråga om vägen, skriva brev, uttrycka åsikter, beställa på restaurang etc.). Precis på samma sätt har jag sett Eva arbeta. Utifrån ämnesområdena skapar hon innehållet, det eleverna ska lära sig att uttrycka, dels genom läroböckerna och dels genom eget autentiskt material och självlärda upplevelser och kunskaper. I sin undervisning följer hon vanligtvis läroböckernas struktur då böckerna för det mesta har en bra uppläggning av språkets olika moment.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Viberg (1989) talar om informell och formell andraspråksinläring vilket även främmandespråk kan kopplas till. Den formella inläringen sker i undervisningssammanhang, i skolan. De allra flesta elever hör endast målspråket, det vill säga främmandespråket, talas av läraren. Direktmetoden förespråkade att all inläring bör ske på målspråket, och att språket ska vara vardagligt. Tanken är god tycker jag, men svårgenomförbar då det är svårt att få eleverna att förstå språkets struktur bara utifrån målspråket. Eva talar förhållandevis mycket franska på sina lektioner och särskilt i 6:an. Hon drar en parallell mellan främmandespråkundervisningen och barns modersmålsinläring där det första steget i att lära sig ett språk är att lyssna.

I dagens samhälle där kravet på goda språkkunskaper är stora ställs det allt högre krav på skolan, särskilt språkläraren, att ha väl genomtänkta strategier för hur maximal språkinläring skapas. I mina observationer av Evas undervisning är det framförallt den kommunikativa kompetensen som sätts i centrum, vilket överensstämmer med intentionerna i Lpo 94. Eva framhåller betydelsen av att försöka skapa situationer där det finns utrymme för muntlig kommunikation genom exempelvis dialog- eller parövningar. För att få eleverna att kommunicera mer tror jag det är viktigt att läraren medvetet intar en mindre dominerande roll i klassrummet redan från början. På så sätt inser eleverna att det är de som ska tala.

Men kommunikativ kompetens innebär inte bara att tala målspråket. Eleverna ska även kunna höra och förstå målspråket och tillsammans diskutera sig fram till lösningar på eventuella svårigheter. Kommunikation sker i interaktion med andra människor och genom samspelet

med andra utvecklar man sitt tänkande och sin förmåga att utnyttja sitt tal som verktyg. Detta har Lpo 94 tagit fasta på och betonar just samarbete. Eva lät eleverna samarbete dels i att förstå en hörd text och dels i att resonera sig fram till grammatikregler.

Även om Lpo 94 förespråkar kommunikativ kompetens får det inte, enligt min mening, innebära att grammatiken och läs- och skrivkunnigheten åsidosätts. Jag tror att med den internationalisering som skett i och med EU kommer behovet av läs- och skrivkunnigt folk att öka. Det finns ett uttryck som säger 'lagom är bäst' och det tror jag på när det gäller dagens språkundervisning. Delarna i undervisningen skapar helheten.

De metoder som med åren arbetats fram utifrån inspiration från barns språkinlärning har påverkat alla våra läroplaner. Lgr 62 och 69 har hämta uppslag utifrån främst den audiolingvala metoden, Lgr 80 influerades av Europarådets tröskelpedagogik som syns i the functional-notional approachmetoden. Lpo 94 har tagit fasta på Vygotskys idéer om det sociokulturella perspektivet. Jag pratade häromdagen med en man född 1961 som berättade att han med fasa minns sina studier på gymnasiet (Lgr 69) då de satt i små språkbås lektionerna igenom och övade uttal efter en tråkig och opersonlig röst. Nya teorier som blomstrar upp ger upphov till att nya metoder arbetas fram i hopp om att skapa effektivare inlärning. Det är således inte konstigt att läroplaner byts ut när de känns förlegade. Antagligen kommer jag som lärare uppleva flera olika läroplaner under min yrkesverksamma karriär.

Med fallstudien om en erfaren språklärare har jag försökt att utröna de metoder som hon använder sig av samt ge ett exempel på hur undervisning kan bedrivas idag. Jag kan inte göra några generella påståenden då jag bara intervjuat en lärare men det var inte heller mitt syfte. Under mina observationer och videoinspelningar har jag koncentrerat mig på undervisningsprocessen, den som sker tack vare läraren. Jag har valt att bortse från elevernas inlärningsprocess då min arbetsbörda blev stor nog ändå. Dock är den processen inte oviktig, tvärtom tror jag att man lär sig minst lika mycket på att studera hur elever lär sig och vilka metoder som lämpar sig bäst i det sammanhanget. Kanske är det ett bra ämne vid eventuell D-uppsats, alternativt till fortsatt forskning?

Metoderna jag valt att ta upp i denna uppsats är de som förekommer mest frekvent i litteraturen. Jag är medveten om att vissa av dem är mycket spektakulära och att Eva inte använt sig av hälften av dem men det kunde jag ju inte veta innan. Medvetet valde jag att läsa in mig på så många metoder som möjligt för att få så bred bas att stå på vid analyserna av videoinspelningarna samt intervjun med Eva. Således utgör undervisningsmetoderna den största delen av min teoretiska bakgrund.

Precis som Eva sa i intervjun tror jag att varje metod som uppdagas modifieras av varje enskild lärare efter ett tag så att metoden bättre passar in i dennes undervisning. Detta gäller även de mera extrema metoderna som suggestopedi och the silent way. Även om man inte vill använda dem i sin helhet kan delar av dem vara användbara i språkundervisningen. Detta innebär att det är svårt att tala om renodlade metoder idag, som inte förändrats av varje enskild lärare. Det är upp till varje lärare att själv bedöma vilka metoder man ska använda i undervisningsprocessen och blanda dem efter eget tycke och smak. Genom detta arbete har jag fått grunden till hur jag kommer att utforma min undervisning i framtiden. Hur mina metoder kommer att se ut återstår att se.

LITTERATUR

- Alexandersson, Mikael & Morberg, Åsa (1993). *En nationell nulägesbeskrivning av metodikämnet*. Göteborgs Universitet
- Alexandersson, Mikael (1994). *Metod och medvetande*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg
- Arnqvist, Anders (1993). *Barns språkutveckling*. Studentlitteratur, Lund
- Bell, Judith (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur, Lund
- Ericsson, Eie (1989). *Undervisa i språk*. Studentlitteratur, Lund
- Eriksson, Rigmor & Miliander, June (1991). *Lärarstyrd elevplanerad engelska*. Skolöverstyrelsen, Karlstad
- Levihn, Ulf. Eyre, Michael. Forsgren, Mats. Norman, David (1991). *Språkpedagogik*. Gleerups förlag, Malmö
- Linnarud, Moira (1993). *Språkforskning för språklärare*. Studentlitteratur, Lund
- Lozanov, Georgi (1979) Suggestology and outlines of suggestopedy. i *Utbildningstidningen* 2.79 Gordon and Breach, London
- Lgr 62. *Läroplan för grundskolan*. (1962)Kungliga Skolöverstyrelsen skriftserie 60, Stockholm
- Lgr 69. *Läroplan för grundskolan. Allmän del* (1969) Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget, Stockholm
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan. Allmän del* (1980) Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget, Stockholm
- Lpo 94. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet*, Utbildningsdepartementet, Stockholm
- Lpo 94. *Kursplaner*, Utbildningsdepartementet, Stockholm
- Malmberg, Bertil (1971). *Språkinläring*. Aldus förlag, Stockholm
- Malmberg, Per & Johansson, Roland (1995). *Tala franska! Ett arbetslivsanknutet språkprojekt*. Uppsala Universitet
- Malmberg, Per (1993). *Engelska metodbok*. Almqvist & Wiksell Förlag AB, Stockholm
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Bokförlaget Prisma, Stockholm
- Tornberg, Ulrika (1997). *Språkdidaktik*. Gleerups förlag, Malmö

Viberg, Åke (1989). *Vägen till ett nytt språk*. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm

Viberg, Åke (2001). Modersmål, fadersmål och andra språk. I *Pedagogiska Magasinet* 2001/2. Temanummer "andra språk och andraspråk". Sveriges lärarförbund.

Internetadresser:

NE.se (2002)

Skolverket.se (2002) *Styrdokument för moderna språk*

Bilaga 1

TRANSKRIPTIONSKONVENTIONER

<u>Understrykningar</u>	samtidigt tal
=	repliker som ansluter mycket tätt till varandra
VERSAL	hög röst
Flera vokaler (t.ex. heeej)	förlängd stavelse
(.)	hörbar paus
(paus)	markerad paus
?	frågeintonation
”äh stick”	citerar annans tal
/viskande/	beskriver hur man talar
<i>kursiv stil</i>	t.ex kommentar av intervjuare
fet stil	betoning
(ohb)	ohörbart