



**Malmö högskola**  
Lärarytbildningen  
Kultur, Språk, Medier

**Examensarbete**  
10 poäng

# Undervisning i moderna språk i en Montessoriskola

*Foreign Language teaching in a Montessori school*

Johanna Nilsson

Grundskollärarytbildningen, 4-9  
Engelska och Franska  
2008-04-04

Examinator: Jan Nilsson

Handledare: Birgitta Schultz



## **Sammandrag**

Huvudsyftet med detta examensarbete är att synliggöra hur undervisningen i moderna språk kan se ut på en Montessoriskola. Jag vill också ta reda på vad jag som språklärare har att lära av de pedagoger som undervisar i moderna språk på en Montessoriskola. Arbetet innehåller en beskrivning av Montessoripedagogiken samt intervjuer med tre Montessoripedagoger och tre klassrumsobservationer gjorda på en Montessoriskola. En analys av insamlat datamaterial visar att det inte förefaller finnas någon speciell didaktik för undervisningen i moderna språk i Montessoriskolan, men att den läromiljö, bland annat, som Montessoriskolan erbjuder kan ge gynnsamma ramar för språkinläringen.

**Nyckelord:** elevinflytande, metodik, moderna språk, Montessori, språkundervisning



## **Innehållsförteckning**

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Syfte</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Litteratur</b>	<b>8</b>
	3.1 Styrdokument	8
	3.2 Språkdiraktik	9
	3.3 Montessoripedagogiken	12
	3.3.1 Grundtankar i Montessoripedagogiken	12
	3.3.2 Montessori och språk	14
<b>4</b>	<b>Metod</b>	<b>15</b>
	4.1 Urval	16
	4.1.1 Beskrivning av skolan	17
	4.1.2 Beskrivning av klasserna	17
	4.1.3 Beskrivning av lärarna	17
	4.2 Tillvägagångssätt	18
	4.3 Tillförlitlighet	19
<b>5</b>	<b>Resultat</b>	<b>19</b>
	5.1 Observationer	19
	5.1.1 Läromedel	19
	5.1.2 Lektion 1	20
	5.1.3 Lektion 2	22
	5.1.4 Lektion 3	24
	5.2 Lärarintervjuerna	27
	5.2.1 Lärarnas pedagogiska bakgrund och tankar	27
	5.2.2 Montessori och moderna språk	29
<b>6</b>	<b>Analys och Diskussion</b>	<b>30</b>
	6.1 Hur kan undervisning i moderna språk se ut på en Montessoriskola?	30
	6.2 Vad har jag som språklärare att lära mig av de lärare som undervisar i moderna språk i grundskolan på en Montessoriskola?	33
<b>7</b>	<b>Slutord</b>	<b>36</b>
	<b>Litteraturförteckning</b>	
	<b>Bilaga 1</b>	



# 1 Inledning

Jag har under åren som gått studerat till lärare i franska och engelska vid lärarutbildningen på Malmö Högskola. Det jag funderat på allra mest under min utbildning är språkundervisningen. Det har skrivits spaltmeter om just språkdidaktik, ändå har det känts, när jag varit på VFT, som att jag saknar något när jag ser hur språkundervisningen kan se ut i våra skolor.

Det är skolans uppdrag att ge elever ”rika möjligheter att samtala, läsa och skriva” och därigenom ”skall varje elev så utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket 1994:6). Ändå är det ovanligt bland de elever jag träffat att de, när de går ut nian, känner någon större tilltro till sin språkliga förmåga vad gäller det moderna språk de studerat som språkval<sup>1</sup>. Det verkar för mig som om något är fel här, som om något måste förändras.

När jag under min sista termin som lärarstuderande fick tillfälle att fördjupa mig i Maria Montessoris syn på barn och undervisning, tycktes det så självklart att det är på detta vis undervisning borde gå till. En fråga dök upp om och om igen för mig; Om Montessoris pedagogik är så framgångsrik, varför går inte undervisningen till på Montessoris vis i många fler klassrum? Det tycktes som om det fanns så mycket att lära av Montessori och kanske är det just Montessori som kan hjälpa oss inse vad det är som måste förändras i undervisningen av moderna språk? Jag ansåg det alltså viktigt som blivande språklärare att närmare undersöka Montessoripedagogiken.

Arbetet kommer att ge en presentation av Montessoripedagogiken. Jag kommer att redogöra för hur denna pedagogik kom till och vad den innebär, i synnerhet vad gäller språkundervisningen.

I litteraturdelen av arbetet redovisar jag en del av vad som finns skrivet om undervisning i moderna språk och språkdidaktik. Jag har också valt att intervjua språklärare på två Montessoriskolor samt observera lektioner på en Montessoriskola för att sedan kunna jämföra verklighet med det som jag läst.

---

<sup>1</sup> Modernt språk är det språk som elever i Sverige lär sig i skolan, utöver engelska, från och med skolår sex eller sju. Språkval är ett modernt språk som studeras i grundskolan, utöver svenska och engelska, vanligtvis spanska, tyska eller franska.

Slutligen kommer jag att analysera och jämföra det jag läst med mina observationer och mina intervjuer. Jag kommer att dra slutsatser av observationerna och på så sätt försöka besvara de frågeställningar jag har.

Eftersom det finns en hel del skolor idag som är mer eller mindre inspirerade av Montessoripedagogiken anser jag detta arbete ha hög yrkesrelevans.

## **2 Syfte**

Huvudsyftet med detta examensarbete är att undersöka hur undervisning i moderna språk (franska och tyska) kan se ut på en Montessoriskola. Finns det något som andra lärare i moderna språk kan lära av de pedagoger som undervisar här i franska och tyska på Montessoriskolor?

Mina frågeställningar är följande:

1. Hur kan undervisning i moderna språk se ut på en Montessoriskola?
2. Vad har jag som språklärare att lära mig av de lärare som undervisar i moderna språk i grundskolan på en Montessoriskola?

## **3 Litteratur**

Jag kommer först att redogöra för vad våra styrdokument säger om undervisning i moderna språk. Därefter presenterar jag vad några framträdande språkforskare kommit fram till vad det gäller modern språkundervisning. Kapitlet avslutas med en kort beskrivning av Montessoripedagogiken och slutligen Montessoris tankar kring barn och språk.

### **3.1 Styrdokument**

I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (LPO 94) definieras skolans uppdrag för samtliga ämnen. Om moderna språk skriver man:

Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Skolverket 1994:5)



Man lägger alltså stor vikt vid att låta eleverna arbeta med sitt moderna språk med det faktiska språket som arbetspråk, vare sig man övar det receptiva, som att läsa och lyssna, sin interaktiva kommunikation, både muntlig och skriftlig, eller ren produktion. Samma tankar återkommer i *Kursplaner och Betygskriterier för Grundskolan*:

Ett modernt språk bör inte delas upp i separata moment som lärs ut i en given turordning. [...] elever berättar och beskriver, diskuterar och argumenterar [...] på olika sätt, på olika nivåer och inom olika ämnesområden. (Skolverket 2000:33)

Här tar man upp att målspråket ska ses som en helhet, inte som något som kan delas upp och läras ut (eller läras in) i delar. Vad gäller strukturen i moderna språk sägs följande:

De olika komponenter som ingår i en allsidig kommunikativ förmåga har sin motsvarighet i ämnets struktur. Till dessa hör förmåga att behärska språkets form dvs vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik. I ämnet utvecklas även kompetensen att bilda språkligt sammanhängande enheter. (Skolverket 2000:33)

Eleven måste alltså utveckla en förståelse för målspråkets struktur, men på olika nivåer, kunna använda det moderna språket för att kunna kommunicera, för att förstå och göra sig förstådd. För syftet med undervisningen i moderna språk är ”att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga” (Skolverket 2000:33).

Utöver den kommunikativa förmågan som ska övas och behärskas har skolan som uppdrag att se till att eleven ska ta ett eget ansvar i undervisningen för att nå målen. I *LPO 94* står att läsa:

Eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem. (Skolverket 1994:6)

Det är följaktligen skolans uppgift att se till att eleverna ges utrymme att arbeta självständigt med det moderna språket och utveckla sina färdigheter på ett individuellt vis.

### **3.2 Språkdidaktik**

Enligt klassrumsobservationer gjorda under 80- och 90-talen som språkdidaktikern Ulrika Tornberg skriver om i *Språkdidaktik* (Tornberg 2005:45) var ett stort problem inom

undervisningen i moderna språk att läraren tar alltför stor plats. När läraren står för merparten av taltiden under lektionerna - ibland uppemot 80% (a.a:45) - så innebär det att eleverna, enligt Tornberg, inte ges utrymme att öva det språk de faktiskt är där för att lära. När klassrummet är så lärardominerat är det läraren som instruerar, berättar, förklarar, frågar, uppmanar, tillrättavisar och avbryter osv och elevens enda uppgift blir att svara på frågor (a.a:135). Tornberg har funnit att om elever, istället för att arbeta mot katedern, får arbeta i små grupper utan lärarens inblandning så utvecklas ett rikare språk, eftersom de ges utrymme att faktiskt använda och öva språket själva (a.a:136). Detsamma kommer språkforskaren David Nunan fram till. Han skriver att det som de flesta språklärare som deltog i ett av hans forskningsprojekt blev förvånade över var just hur mycket av taltiden i klassrummet de själva stod för, mellan 70 och 80 procent (Nunan 1995:190). Men Nunan ser inte bara nackdelar med att läraren tar en större plats muntligt i klassrummet eftersom han anser att eleverna på så vis får stor tillgång till att lyssna och lära sig förstå målspråket.

Det är självklart viktigt för läraren att tänka på vilka slags uppgifter man låter sina elever arbeta med när de arbetar självständigt. Tornberg har kommit fram till att språket utvecklas om elever får arbeta med problemlösande uppgifter som kräver att de diskuterar med varandra. Öppnare uppgifter relaterade till elevernas "här och nu" leder till långa samtal och mer interaktion mellan eleverna (Tornberg 2005:46). Det kan vara uppgifter som att tala om vad man gjorde i helgen eller vad man ska göra på lovet. Ju naturligare berättarsituation desto bättre. Viktigt att tänka på, enligt Tornberg, är att ge sina elever tid, tid att förbereda vad man ska säga och hur man ska säga det. När elever fick tid att planera vad de skulle säga ledde det till ett mer korrekt och ordrikare språk än hos dem som inte fick samma planeringstid (a.a:115).

Ett annat problem med språkundervisningen förr var att läraren ofta skiftade mellan att tala det moderna språket och svenska flera gånger under lektionen och att en stor del av undervisningen då var på just svenska (Tornberg 2005:135). Detta har dokumenterats av ett antal språkforskare, Nunan skriver om språkforskaren och tillika tyskläraren Zilm som kommer fram till att när hon i sin undervisning pratade mer på målspråket tyska ökade automatiskt hennes elevers användande av målspråket i klassrummet avsevärt (Nunan 1995:190). Även Tornberg framhäver vikten av att läraren använder det moderna språket som arbetsspråk i klassrummet. Istället för att öva först grammatik, sedan översättning och ordinlärning och så vidare, på modersmålet så bör man

behandla målspråket som ett kommunikationsmedel som talas konsekvent av lärare och elever (Tornberg 2005:136). Då blir det moderna språket naturligt för eleverna och istället för att vara ett undervisningsmål så är det en undervisningsprincip man hela tiden använder sig av på vägen.

Trots att det i vår senaste läroplan (LPO 94) står att eleverna ska vara delaktiga i det som händer i klassrummet så var detta inte en självklarhet när Skolverket på 1990-talet utvärderade svenska språkklassrum. Istället fann man att största delen av undervisningen fortfarande var läroboksorienterad; det var läromedlet som bestämde vad undervisningen skulle handla om (Skolverket 1996:30). Eleverna tyckte att dessa lektioner var förutsägbara och tråkiga. Men under de språklektioner där eleverna bjuds in att vara delaktiga, både i planering och val av arbetssätt, ökar, enligt Tornberg, elevernas självförtroende. Det uppstår en mer positiv anda och eleverna blir mycket mer aktiva (Tornberg 2005:48).

Min personliga erfarenhet är att många niondeklassare när de går ut grundskolan inte anser att de kan hålla en konversation på det moderna språk de studerat under minst tre år, något som språkforskarna Patsy M. Lightbown och Nina Spada tar upp i *How Languages are Learned* (Lightbown & Spada 2000:150). De skriver att många språkstudenter är frustrerade eftersom de inte känner sig förmögna att delta i vanliga konversationer. De argumenterar för att det beror på att de flesta språklärare använder sig av fel metoder i sin undervisning. Framför allt anser de att undervisning som grundar sig på grammatik och översättning samt undervisning där man övar, memorerar och repeterar grammatiska strukturer isolerade från verklig kontext skapar denna känsla hos språkinlärare (a.a:150). De menar precis som Tornberg att språkstudenter bör ges gott om tillfällen att själva använda språket ”på riktigt”, det vill säga samtala på målspråket och om ämnen som har mening och innebörd för inlärarna (a.a:122, 151). Fördelen med att låta sina elever samtala fritt är att de ökar sitt språkliga flyt och klarar av att hålla en konversation på målspråket men det finns nackdelar. Risken är att eleverna främst fokuserar på *vad* de säger och inte *hur* de säger det. Inlärarna kan förse varandra med felaktig input och tillgången till korrekt språk eller rättningar när man säger fel är liten (a.a:150). De argumenterar slutligen för att språklärare bör sträva efter att finna en balans mellan meningsbaserad undervisning där eleverna själva samtalar fritt och en formfokuserad där man utgår mer från språkets form (a.a:151).

### **3.3 Montessoripedagogiken**

Kerstin Signert, adjunkt vid Göteborgs Universitet och specialiserad inom Montessoripedagogik, skriver om Montessoris bakgrund ; Maria Montessori föddes 1870 i den lilla staden Chiaravalle, inte långt från Milano i norra Italien. Hon studerade till läkare och började då arbeta med psykiskt utvecklingsstörda barn. Det var här som hon fann sitt kall. Hon blev så förfärad över det hon såg. Barnen på sjukhuset var instängda och gravt understimulerade och de hade ingenting att leka med eller att göra, de hade ingenting att röra vid eller känna på med sina händer. Maria Montessori började studera barnen på sjukhuset samtidigt som hon läste allt hon kom över om mentalt handikappade barn. Hon kom fram till att det som barnen behövde inte var vård, det var undervisning. Hon utvecklade material för barnen att använda och efter en tid klarade barnen av prov på nivåer för normalbegåvade barn. Detta fick henne att tänka vidare och att vilja utveckla sin metod ytterligare. I januari 1907 öppnade Montessori förskolan Casa dei Bambini och det var här som Montessori verkligen utvecklade den pedagogik som kom att påverka undervisningen av barn och ungdomar, Montessoripedagogiken (Signert 2000:16ff).

#### **3.3.1 Grundtankar i Montessoripedagogiken**

Montessoripedagogiken är grundad på observationer som Maria Montessori gjorde på barn. De resultat som hon kom fram till redan då hon bedrev sina studier och observationer ligger än idag kvar som hörnstenar i varje Montessoriu utbildning för pedagoger och på varje Montessoriskola (Signert 2000:34).

En grundläggande tanke inom Montessoripedagogiken är att alla barn vill lära sig, skriver Birgitte Malm, lektor vid Lärarutbildningen, Malmö Högskola. Barn är av naturen vetgiriga varelser, fulla av nyfikenhet och alltid sugna på att upptäcka, prova på och lära sig nya saker. Det är därför viktigt att följa barnets utveckling, att låta barnet arbeta i sin egen takt och med det han eller hon är intresserad av (Malm, 2008:44). Och vad barnet brukar vara intresserad av att lära sig följer det som Montessori kallade ”sensitiva perioder”. När ett barn befinner sig i en sensitiv period är det extra mottagligt för viss slags kunskap (Reimer-Eriksson 1995:11).

När ett barn befinner sig i en känslig period har det förmågan att ta in en mycket stor mängd kunskap nästan helt utan ansträngning och helt omedvetet. När den känsliga perioden för ett område är över blir det mycket svårare för barnet att förvärva den kunskap som var specifik för

den perioden som passerat och inläringen blir då avsevärt mycket mer komplicerad. Som pedagog är det därför ytterst viktigt enligt Signert att vara lyhörd för varje barns behov och känna till var de befinner sig i sin utveckling (Signert 2000:38).

”Hjälp mig att hjälpa mig själv” har blivit något av ett motto inom Montessori-verksamhet och grundtanken är att man inte kan lära någon annan någonting, utan kunskapen måste var och en inhämta själv. Alla barn behöver hjälp för att lära sig någonting, men inläringen måste de klara av själva. Läraren kan berätta, vägleda och motivera, men det är barnet som självständigt arbetar med sin uppgift (Malm 2003:48). Pedagogen fungerar mer som en handledare än en lärare i traditionell benämning (Montessori 1948:64). Redan som väldigt unga lär sig eleverna i Montessoriskolor planera sitt eget arbete i förväg. Varje elev gör sitt eget individuella schema för vad han eller hon ska arbeta med under en tidsperiod (Malm 2008:50).

Alla barn behöver självständighet. Hos alla barn finns ett behov av och en beslutsamhet att sträva efter självständighet, efter att på egen hand utföra sådant som tidigare andra gjort åt dem (Montessori 1948:69). Detta är en viktig del av att växa upp och självständighet är Montessoripedagogikens främsta mål. Som pedagog måste man börja tänka annorlunda, man ska inte serva barnet eftersom man då riskerar att släcka barnets medfödda strävan efter att själv klara av saker (Signert 2000:45). Istället ska man ge barnet frihet att själv välja vad det vill arbeta med, hur det vill arbeta och ge barnet utrymme att arbeta så länge det vill utan att bli avbrutet. Barnet måste få arbeta var det vill och med vem det vill; på så vis utvecklas det i sin egen takt och på ett harmoniskt vis (a.a:44). Därför är Montessoripedagogiken väldigt materialbaserad. Det finns mängder med material, inom alla ämnen, som barnet själv väljer efter vad det känner för att arbeta med. Materialen är oftast självrättande för att även där ge barnet självständighet och oberoende (Reimer-Eriksson 1995:16).

Enligt Montessoripedagogiken ska alla barn ha rätt till en miljö som är förberedd för dem. Barn, precis som de flesta vuxna människor, arbetar bäst när de är i en lugn, trygg och tyst miljö. För att ett barn ska kunna utvecklas i sin egen takt krävs det att det får vistas i en miljö som är anpassad efter barnets behov. Med anpassad menar Montessori att miljön ska vara inspirerande och stimulerande. Alla barn ska ha en egen plats att arbeta på och storleksmässigt ska allt vara

anpassat till barnet och för att det ska kunna arbeta självständigt ska allt det behöver finnas inom räckhåll (Hainstock 1999:111).

### 3.3.2 Montessori och språk

Maria Montessori intresserade sig främst för barns språkutveckling under de allra tidigaste åren. Alla barn har enligt Montessori en känslig period för språk när de är mellan 1 ½ och 3 år gamla. Då är de extremt mottagliga för allt språkligt inflytande, men ända från födseln fram till ungefär 6 års ålder lär sig barn språk på ett sätt som aldrig senare i livet kan uppnås. Barnet närmast "absorberar" språk; det tar till sig språket helt utan ansträngning (Montessori 1949:105).

Vad kan då en vuxen göra för att underlätta barnets språkliga utveckling? Det rekommenderas av Montessori att barnets föräldrar, som faktiskt är de första språklärarna, talar så mycket som möjligt med barnet när det är litet och namnger sakerna i dess omgivning (Hainstock 1999:127). Hon betonar också starkt vikten av att använda ett "riktigt" språk, man måste minimera användandet av barnspråk (*hund* heter *hund* och inte *vovve* och så vidare). Det är enligt Montessori viktigt att barnet när det är litet får tillgång till ett bra språk och får lära sig de verkliga orden. Men det är inte bara orden som är viktiga när man vill hjälpa ett barns språkutveckling för ett språk är så mycket mer än ord. Det gäller först och främst att ta sig tid, att umgås med barnet. Man kan sjunga och läsa tillsammans, imitera olika ljud och mimik. Det viktigaste är att ge barnet uppmärksamhet och utrymme, ta med barnet till nya platser så att det möter mer än en form av språket. Ytterligare en sak är viktig att känna till som vuxen och det är att alla barn genomgår tysta perioder när de tar till sig språk. Det är under dessa perioder som barnet iakttar och tar till sig en mängd ny språklig information (Montessori 1949:106).

Oftast när barnet sedan kommer upp till 6 års ålder har det lärt sig tala sitt modersmål på ett korrekt vis. Barnet använder språkets regler men skulle inte kunna redogöra för dem.

Under de tidiga åren är det alltså en relativt enkel process att lära sig ett språk. Men hur blir det när man är förbi den känsliga perioden för språk och det inte längre är lika okomplicerat att ta till sig ny språklig information? Man börjar ju vanligtvis inte lära sig ett andra eller tredje språk i skolan förrän när den språkkänsliga perioden är över sedan ett par år.

Maria Montessori intresserade alltså sig mest för barns tidiga språkutveckling och det finns en hel del information och material för de yngre barnen om hur de ska ta till sig till exempel skriftspråk och så vidare. Böcker som Maria Montessori själv skrev då hon levde. Vad det gäller ungdomar är det däremot svårare att hitta information och material. Maria Montessori ansåg i själva verket inte ens att ungdomar i tonåren skulle gå i en skola av den typ vi har idag. Det dessa ungdomar egentligen behövde var att hitta sin roll i samhället och i det sociala livet (Montessori 1994:59).

Eftersom det finns så lite information åt pedagogerna inom Montessoriverksamhet i grundskolans senare år är det mycket upp till dem själva att tolka det Maria Montessori har skrivit vad gäller barn i de yngre åldrarna och själva anpassa detta till sina elever. Det är alltså samma grundpelare här, att vara lyhörd för vad barnet behöver och att se var och en i den personliga utvecklingen, man ska följa barnet. Den vuxne ska också bistå med så mycket språk som möjligt, riktigt språk och inte anpassat sådant, så att barnet själv kan ta till sig det verkliga nya språket. Men inte minst måste pedagogen ge varje barn tid att ta till sig den nya informationen i sin egen takt och lita på att barnet vill lära sig (Signert 2000:45)

## **4 Metod**

I mitt arbete har jag valt att använda mig av intervjuer och observationer. Jag ville inte använda mig av enkäter eftersom dessa anses ge för allmänna svar (Johansson & Svedner 1998:31). Jag ville snarare komma åt lärarnas tankegångar och känslor för sitt arbete och jag hoppades kunna uppnå detta genom just intervjuer. Jag valde att utföra intervjuerna med låg grad av standardisering. Det innebär att exakt samma grundfrågor ställdes till ett antal intervjuobjekt, men följdfrågornas formulering kan variera beroende på vilka svar som ges. Jag valde denna typ av intervju då den sägs ge stora variationsmöjligheter (Trost 1997:19).

Syftet med mitt examensarbete är att dels undersöka hur undervisning i moderna språk kan se ut på en Montessoriskola, dels att se vad jag har att lära av de Montessoripedagoger som undervisar i moderna språk (se 2). Därför är mina intervjufrågor formulerade på så vis att jag får reda på respondenternas pedagogiska bakgrund och tankar och även deras syn på Montessori och moderna språk (se Bilaga 1). De frågor jag ställer i intervjuerna är öppna frågor, alltså frågor som ger respondenten stor frihet att själv beskriva sina tankar och åsikter (Kylén 1994:15). Vad gäller ordningen i vilken intervjufrågorna ställs rekommenderas att man i intervjun, i den så kallade fas

ett, inleder med att tillsammans med respondenten gå genom de frågor som ska ställas för att tydliggöra helheten (Kylén 1980:36). I fas två handlar det om att låta respondenten fritt berätta för att intervjuaren ska få veta så mycket som möjligt. Detta åstadkoms genom öppna frågor (Kylén 1980:37). I intervjuens tredje fas kommer man till precisering (Kylén 1980:40). Jag ger då respondenten faktafrågor och ber om konkreta exempel.

Vad gäller mina observationer var min ambition att de skulle ge en så bra helhetsbild som möjligt av de lektioner jag observerade. Därför använde jag mig av löpande observationer eftersom dessa anses ge de mest detaljerade helhetsbilderna (Johansson & Svedner 1998:61). Eftersom jag var ute efter en helhetsbild av lektionerna valde jag att vara en passiv observatör. Denna roll kan vara problematisk eftersom den kan skapa en osäkerhet hos de som blir observerade (Repstad 2007:54). Därför var jag inte en helt passiv observatör, en fluga på väggen, utan uttryckte mitt intresse för det som pågick och besvarade de frågor jag fick av läraren och eleverna. Risken kan annars vara att om observatören verkar för balanserad och likgiltig kan kommunikationen avta (Repstad 2007:55).

#### **4.1 Urval**

Jag valde en Montessoriskola som jag ansåg vara lämplig för mina lektionsobservationer. Skolan ligger i en mellanstor stad i södra Sverige. Skolan startades 1990 med en 1-3 klass, 1992 startades en verksamhet för elever i skolår fyra till sex och tre år senare en verksamhet för skolår sju till nio. Idag finns det totalt cirka 190 elever i åldrarna 6-16. Skolan är en friskola som drivs enligt Montessoripedagogiken. Precis som alla andra skolor i Sverige lyder denna Montessoriskola under LPO 94. Jag fick kontakt med denna skola när jag läste en valbar kurs i Montessoripedagogik.

Vid kvalitativa intervjuer, som jag använder mig av i detta arbete, bör man begränsa antalet intervjuer till fyra eller fem för att undvika att materialet blir för omfattande och därigenom ohanterligt (Trost 1997:110). Min första avsikt var att genomföra fyra eller fem intervjuer, men av olika anledningar blev det i slutändan tre pedagoger på två olika Montessoriskolor som ställde upp på mina intervjuer. På ovan nämnda skola var två pedagoger i moderna språk villiga att låta sig intervjuas. Eftersom jag tyckte det var lite väl tunt underlag med endast två intervjuer



kontaktade jag ett par andra Montessoriskolor via telefon och e-post och fick då kontakt med en tredje pedagog som alltså blev den tredje och sista läraren jag intervjuade inför detta arbete.

#### **4.1.1 Beskrivning av skolan**

Skolan ligger i en idyllisk parkmiljö en bit utanför stadens centrum och är omgiven av grönska och lugn. Skolan består av två huvudbyggnader, en långa där förskolan och 1-6-klasserna håller till. Den andra byggnaden är för de senare åren, ett större hus som de delar med en annan friskola. Även inomhus är det lugn som råder. Lokalerna är vitmålade och det är högt till tak, så det känns ljust och luftigt. Inne i klassrummet ser det inte ut som i ett traditionellt klassrum. Eleverna sitter inte i bänkar, utan runt ett stort bord så att alla ser varandra. Det finns datorer och bandspelare som eleverna själva använder sig av för att arbeta med sitt språk till exempel, när de vill. Det finns inga låsta dörrar på skolan utan eleverna bjuds in att röra sig fritt och arbeta var de vill så länge de respekterar varandra och lärarna.

#### **4.1.2 Beskrivning av klasserna**

Eleverna på skolan kommer, generellt sett, från akademiskt medvetna och socioekonomiskt gynnsamma miljöer. De flesta eleverna i de senare åren här har gått på Montessoriskola hela sitt liv, de är helt inskolade enligt Montessoris pedagogik. När eleverna börjar sexan börjar de läsa ett modernt språk utöver engelska. För närvarande kan de välja mellan tyska och franska. Eftersom klasserna redan är ganska små blir språkgrupperna ännu mindre, mellan tolv och femton elever ungefär i varje skolår. Fördelningen av pojkar och flickor är överlag jämn. De har franska på schemat två gånger i veckan, båda passen är sextio minuter långa. Utöver detta har de så kallad Montetid, det vill säga tid som de själva disponerar över, där de jobbar med franskan om de vill eller känner att de behöver. Deras lärare brukar ge eleverna råd ibland om vad de skulle kunna arbeta med på Montetiden.

#### **4.1.3 Beskrivning av lärarna**

Lärarna har i enlighet med gällande forskningsetiska principer i mitt arbete getts fingerade namn.

Den lärare vars lektioner jag observerade, Magnus, är i grunden utbildad ämneslärare för grundskolan och gymnasieskolan i engelska och franska. Han har utöver det läst en Montessoribrevkurs, St. Nicholas, och är därmed behörig Montessorilärare. Det är tydligt att han

tycker om sitt arbete, sina elever och sina ämnen. Han brinner för franskan och utnyttjar varje givet tillfälle att prata franska och lära sig mer själv. I korridorerna hejar han på sina franskelever på franska och småpratar med dem. Magnus är också den förste läraren jag intervjuade.

Utöver Magnus har jag intervjuat ytterligare en lärare på den skola där jag gjorde mina klassrumsobservationer, Ulrika, som är en kvinna i femtioårsåldern. Hon har arbetat som pedagog nästan hela sitt yrkesverksamma liv och hon brinner fortfarande för sitt yrke och framför allt för eleverna. Ulrika utbildade sig först till ämneslärare i tyska och svenska för grundskolans senare år. Därefter arbetade hon i kommunala skolor mellan 1981 och 2000 då hon kände sig lockad att prova något nytt, sökte ett jobb på en Montessoriskola i Mellansverige och fick det. Under sin allra första termin som lärare på Montessoriskola läste hon parallellt med arbetet en 20-poängskurs i Montessoripedagogik på Göteborgs och Borås Högskola.

Den tredje läraren jag intervjuade har jag valt att kalla Nina. Hon är en kvinna i tjugofemårsåldern och relativt nyutexaminerad lärare i engelska och franska för grundskolans senare år och för gymnasieskolan. Hon arbetar på en Montessoriskola, men hon har inte läst någon särskild kurs eller så i Montessoripedagogik. Hon är en positiv person och väldigt nyfiken. Hon är glad över sitt yrkesval och säger sig alltid vilja veta mer och utvecklas som pedagog.

## **4.2 Tillvägagångssätt**

De observationer jag gjort och som är underlag för detta arbete grundar sig på besök jag gjort i en Montessoriskola hos den lärare jag i arbetet kallar Magnus. Jag var med under tre lektionspass i franska. Passen var sextio minuter långa. Under observationerna satt jag antingen längst bak i klassrummet eller tillsammans med eleverna beroende på vad som passade bäst under respektive lektion. Under lektionsobservationerna antecknade jag så mycket som möjligt av vad jag såg, hörde och upplevde under lektionerna. Mina anteckningar handlar både om lärare och om elever för att ge en så bra helhetsbild som möjligt.

Utöver mina klassrumsobservationer under Magnus lektioner valde jag alltså att intervjua tre språklärare på två Montessoriskolor för att mer på djupet komma fram till vad som är specifikt för språkundervisningen på Montessoriskolor. Samtliga intervjuer ägde rum på lärarens respektive skola. Lärarna valde själva tid och plats för intervjun och vi fick samtala lugnt och

ostört. På grund av att jag inte hade tillgång till diktafon förde jag anteckningar under intervjuerna. Varje intervju tog mellan 30 och 45 minuter.

### **4.3 Tillförlitlighet**

Jag kunde ha observerat fler än tre lektioner och jag kunde ha intervjuat fler lärare. På grund av arbetets omfattning fick jag dock begränsa mig här.

Eftersom jag närvarat vid tre lektioner och bara observerat en lärare och dennes klasser så kan inga generaliseringar göras om hur undervisningen i moderna språk går till på alla Montessoriskolor. Inga generaliseringar kan heller göras utifrån de svar som gavs på mina intervjufrågor. De resultat jag kommer fram till är representativa för de lärare samt elever jag observerat och intervjuat och endast dessa.

## **5 Resultat**

Jag kommer i denna del av arbetet först redogöra för vad jag iakttog under mina klassrumsobservationer. Därefter redovisar jag de svar jag fick under mina intervjuer.

### **5.1 Observationer**

När jag gjorde mina observationer valde jag att fokusera på hur läraren arbetar när han undervisar i sitt moderna språk. Jag ville veta hur pass genomsyrade av Montessoripedagogik lektionerna egentligen var. Jag var också nyfiken på hur eleverna själva arbetade och hur materialet de arbetade med såg ut. Användes Montessorimaterial eller ej? Eftersom jag kommer att referera en del till det läromedel som Magnus använde sig av inleder jag med en beskrivning av detta. Jag kommer sedan att redovisa klassvis vad jag såg och hörde under de tre lektioner jag observerade. Tilläggas bör att det är tre olika klasser vars lektioner jag observerat, en åttonde-, en sjunde- och en sjätteklass.

#### **5.1.1 Läromedel**

De läroböcker som används av Magnus och hans elever är *Formidable 1-4*. Det är inte ett material som är speciellt avsett för Montessori, men Magnus har letat efter ett material som skulle

passa och med *Formidable* tyckte han sig ha hittat rätt. Böckerna är dock från 1996 och börjar bli slitna och känns lite omoderna så Magnus har tänkt leta efter nya böcker. Det som är unikt med *Formidable* är att böckerna innehåller förvånansvärt lite text. De är rika på bilder men många kapitel saknar helt skrivna ord. Det är tänkt att bilderna ska ge underlag för fria samtal och det är så Magnus arbetar med böckerna tillsammans med sina elever.

Magnus använder sig inte bara av läroböcker. Klassrummet är utrustat med tv och video och ofta visas det där pedagogiska filmer och serier på franska (bland andra *Extra - en français* och *Chez Mimi* från UR). Man brukar också lyssna på franska ljudserier från UR. I klassrummet finns också en del franska spel och franska ungdomstidningar

När det kommer till grammatik använder sig Magnus ibland av laminerade kort som han själv tillverkat i sann Montessoriana. Det innebär bland annat att dessa kort är självvärtande för att eleverna inte ska vara i behov av en lärare som rättar åt dem och berättar vad som är rätt eller fel. Att de är självvärtande innebär också större frihet och självständighet för eleven att arbeta när man vill – till exempel under Montetiden. Dessa kort kan till exempel hjälpa eleverna att lära sig böja olika regelbundna och oregelbundna franska verb. Korten läggs ut i särskild ordning och är självvärtande på så vis att om man vänder alla korten upp och ner i den ordning de lades så framgår det om de lades ut rätt eller inte från början. Liknande självvärtande och laminerade kort finns för ytterligare ett antal språkliga och grammatiska uppgifter.

### **5.1.2 Lektion 1**

Den första lektionen på Montessoriskolan var en tidig morgonlektion i franska med gruppen i skolår åtta. Dörren står öppen en stund innan lektionen ska börja så eleverna droppar in i klassrummet allteftersom. Under tiden förbereder Magnus det sista inför lektionen och småpratar med eleverna på franska. När klockan visar att lektionen ska börja kollar Magnus närvaron. Någon är sjuk så idag är de tre pojkar och sex flickor i klassrummet.

För att värma upp låter Magnus eleverna titta på en liten del av ett avsnitt från serien *Extra - en français*, en humoristisk serie från UR på franska som eleverna verkligen tycks gilla. Efter fem minuter stänger Magnus av videon och börjar repetera ord på affärer som eleverna lärt sig förra lektionen, *boulangers*, *floriste* (bagare, florist) och så vidare. Eleverna säger efter Magnus som ett

eko. Sedan är det dags att repetera grammatiken för hur man säger att man ska gå till någonting. Detta kan på franska heta *à la*, *au*, *aux* eller *à l'* beroende på vilket ord som följer efter prepositionen. Magnus har tillverkat kort som tydligt visar vilken preposition som hänger ihop med vilket ord. Dessa kort går han igenom med klassen. Detta är enda gången under den här lektionen jag hör honom tala svenska. Efter lektionen förklarar han för mig att det i princip bara finns ett tillfälle då han pratar svenska under sina fransklektioner och det är när ny grammatik ska gås igenom.

När genomgången med korten är färdig ber Magnus eleverna sätta sig i par och snabbt läsa meningar i textboken för varandra för att befästa användandet av prepositionen *à* (till). Där finns en mängd meningar av typen *Je vais au marché* (jag går till marknaden). Här efter ställer Magnus frågor på franska till klassen *Tu vas où pour prendre un Coca?* (Vart går du för att ta en Coca Cola?). Eleverna svarar då på franska *Au café*. Så fortsätter Magnus ställa frågor, först låter han de elever som räcker upp händerna svara och efter ett tag ger han frågan till de elever som inte sagt någonting. När någon svarar med fel preposition rättar han snabbt till det själv och säger den rätta prepositionen. Efter att alla elever fått svara på minst en fråga ber Magnus dem sätta sig i par och ställa liknande frågor till varandra, dessa finns i läroboken. Nu är det ett måste att eleverna svarar i fullständiga meningar, vilket alla försöker. Magnus går, under tiden som eleverna samtalar, runt och lyssnar. Någon elev undrar vad ett franskt ord betyder, han förklarar på franska, han ger aldrig ett svenskt svar eller översätter åt eleverna.

När Magnus börjar känna att eleverna blir klara skiftar han i ett raskt tempo övning. På tavlan står siffrorna 1-12 skrivna. Bakom siffrorna står månadernas namn på franska i turordning. Magnus låter alla eleverna läsa månadsnamnen högt i kör. Eftersom det är december så väljer Magnus att fokusera på den månaden. Han brainstormar, med hjälp av eleverna, fram ett par ord på franska som är typiska för december, *Noël* (jul), *cadeaux* (presenter) och så vidare. Sen frågar han vad eleverna önskar sig i julklapp och de svarar på franska vad de önskar sig. Alla dessa saker skriver Magnus upp på tavlan. Kan eleverna inte ett ord så hjälper Magnus till. Plötsligt säger han åt alla eleverna att ställa sig upp för nu ska de "handla julklappar". Han ber dem gå runt i klassrummet och fråga varandra på franska; *Tu vas où?* (var är du på väg?) och att svara vart man ska och vad man ska handla. Här återknyter Magnus till vad eleverna arbetade med tidigare under lektionen – prepositionen *till*. Eleverna går fritt runt i klassrummet och frågar och svarar varandra. Ord på

klappar står på tavlan och Magnus har skrivit till de olika prepositionerna så att eleverna inte behöver köra fast.

Som en paus i handlandet fångar Magnus snabbt upp sina elever och repeterar snabbt och högt tiotalen med dem. Sedan får de fortsätta handla, men nu ska de berätta vad sakerna kostar.

I läxa till nästa gång får eleverna ett korsord. Innan lektionen är slut går Magnus igenom frågorna till korsordet så att alla förstått samtliga frågor. De får också ett nytt kort kapitel i läxa till nästa gång. Men Magnus går inte igenom kapitlet utan säger att band med texten finns i klassrummet så det är bara att låna hem eller låna och lyssna på Montetiden i skolan.

### 5.1.3 Lektion 2

Den andra lektionen jag var med under ägde rum en vecka senare med en grupp i skolår sju, just innan lunch. Precis som vid första lektionen så står dörren öppen för eleverna och de kommer in i klassrummet efterhand som deras tidigare lektioner slutat. Magnus hälsar alla eleverna välkomna på franska och småpratar med dem på franska när de kommer in i klassrummet. När lektionen startar tar Magnus närvaron. Alla är där, det vill säga åtta pojkar och sju flickor. Efter att detta är avklarat så startar undervisningen.

Han ber alla eleverna sätta sig på de stolar han har placerat i en cirkel i andra änden av klassrummet. De börjar lektionen med en uppvärmning i ganska högt tempo. Tillsammans med Magnus sjunger alla eleverna en sång de arbetade med föregående lektion. Texten till melodin finns i boken och alla har den framför sig i knät. Melodin är *Frère Jacques* och texten är ett tema på det regelbundna verbet *chanter* (sjunga). Med hjälp av melodin ska eleverna lära sig böja verbet efter olika personer. När det kommer till de lite svårare formerna gör Magnus eleverna uppmärksamma genom att knacka i bänken så att alla vet att snart kommer något oregelbundet. Detta är en metod som Magnus använder sig av ofta för att väcka elevernas uppmärksamhet. För att liksom varna dem för att något svårt snart kommer så knackar han lätt i bänken och eleverna fattar galoppen direkt.

Efter uppvärmningen fortsätter man jobba med regelbundna –er-verb. Eleverna har precis lärt sig ett sådant genom sången och nu är det dags att lära sig böja fler likadana verb. Magnus böjer

olika verb efter olika personer. Han pekar och gestikulerar för att visa vilken person det handlar om och för att beskriva vad verbet betyder på svenska. Eleverna upprepar i kör på franska. Magnus pratar aldrig svenska utan håller sig helt till franska. Är det någon som inte förstår så förklarar han med andra ord, men framförallt med kroppsspråk, miner och gester.

Efter denna genomgång av verb går Magnus vidare till en konversationsövning. I boken finns en lista med olika frågor och svar, till exempel: *Tu aimes faire du ski?* (Gillar du att åka skidor?) *Mais oui, je l'aime* (Ja, det gillar jag) eller *pas du tout* (Inte alls). Först körläser Magnus tillsammans med eleverna de olika frågorna och svaren för att arbeta in uttalet. Sedan sätter sig eleverna två och två och intervjuar varandra muntligt med hjälp av frågorna och svaren i boken. Under tiden går Magnus runt och lyssnar och hjälper eleverna med deras franska uttal. Under hela arbetet talar eleverna endast franska med varandra och arbetar flitigt.

Ett par minuter senare är det dags för en annan muntlig övning. Det är återigen de regelbundna verbens tur, samma ord som Magnus gick igenom nyss med hjälp av kroppsspråk. Efter en mycket snabb demonstration på franska är eleverna igång. De arbetar fortfarande två och två. Den ene eleven visar med hjälp av gester och kroppsspråk vad den gör, den andre frågar till exempel *-Tu lis?* (läser du?) varpå den förste eleven svarar *oui* eller *non*. Alla eleverna gör övningen ambitiöst och i ett ganska högt tempo. Inget par viker av och pratar om annat eller byter till svenska, utan alla behåller fokus. Magnus går hela tiden runt och lyssnar, men han avbryter aldrig utan pratar bara om någon ber om hjälp. Denna muntliga övning tar också den bara en kortare stund. Sedan går de vidare till nästa övning. Tempot är väldigt högt.

Nu är det dags att öppna böckerna och arbeta med ett kapitel som handlar om fritid och hobbies. Magnus ber eleverna öppna böckerna och låter dem körläsa vad personerna i kapitlet gör på fritiden. Sedan låter han dem gissa vad det betyder på svenska. Detta är första gången under lektionen som svenska talas.

Nu är det dags att byta plats och eleverna slår sig ned vid ett av de stora borden i rummet. Det är dags för en hörövning förklarar Magnus och tar fram sin cd-spelare. Han förklarar samtidigt att de kommer att lyssna på en intervju där en fransk flicka intervjuar en annan om hennes fritidssysselsättningar. Eleverna ska lyssna och skriva ner så mycket som möjligt av det de förstår

av dialogen i en tankekarta. Det är en lång och ganska svår dialog, men eleverna gör sitt bästa. När de lyssnat klart ber Magnus dem sätta sig i par och jämföra vad de skrivit. Under tiden eleverna jämför sina anteckningar gör han upp en tankekarta på tavlan. Innan de fyller i Magnus tankekarta lyssnar de en gång till på intervjun. Denna gång ber han eleverna att ha böckerna uppslagna så att de kan hänga med i texten och läsa samtidigt som de lyssnar. De får sen en kort stund på sig att komplettera sina tankekartor. Sedan hjälps alla åt att fylla i tankekartan på tavlan. Magnus sporrar dem hela tiden och ger dem små ledtrådar. Avslutningsvis intervjuar eleverna varandra med hjälp av frågorna från hörövningen som står skrivna i deras bok.

Eleverna har nu jobbat hårt och länge så Magnus visar som avslutning på lektionen ett kort avsnitt från UR-serien *Chez Mimi* så att de får ännu mer fransk input och får lyssna på autentisk franska.

### **5.1.4 Lektion 3**

Den tredje och sista lektionen jag observerade på Montessoriskolan är med en grupp franskelever som går i sexan. Den börjar precis som tidigare beskrivna lektioner med att eleverna anländer allteftersom genom den öppna dörren och att Magnus hälsar dem välkomna på franska när de kommer in. I den här gruppen är eleverna idag fyra pojkar och åtta flickor.

När lektionen börjar ber Magnus eleverna *Ouvrez vos livres!* (öppna era böcker) Idag ska de gå igenom och repetera ”tillstånd”. I boken finns på en sida en mängd bilder på tecknade ansikten. Under varje bild står det vad den här människan är, till exempel *faché, timide, enrhumé* (arg, blyg, förkyld) och så vidare. Magnus läser högt och tydligt de franska orden från boken och eleverna säger efter i kör snabbt två gånger. Efter denna hastiga genomgång ber han eleverna sätta sig två och två och visa med kroppsspråk vad de är, om de är ledsna, glada och så vidare. Alla orden de behöver har de framför sig i boken. Det märks att dessa elever är vana vid att jobba med detta sätt på fransklektionerna för de ger sig direkt i kast med uppgiften; två och två sitter de och spelar och gestikulerar. Eleverna pratar bara franska med varandra, även när inte läraren står bredvid och lyssnar. Magnus går hela tiden runt och lyssnar och uppmuntrar. Efter en kort stund ber han eleverna sluta, stänga sina böcker och titta på honom. Nu börjar Magnus livligt visa med miner och skådespel ett tiotal olika känslor. Eleverna fnissar lite åt honom och gissar på franska vilket ord det är han är ute efter.



Nu går Magnus raskt över till att repetera siffrorna 1 till 30 på franska med eleverna. Högt och tydligt räknar han från 1 och uppåt och eleverna räknar med högt på de siffror de känner sig säkra på. Sedan säger han till eleverna att sätta sig tre och tre. I varje liten grupp ska eleverna räkna från 1 till 30 på franska. En elev säger alltså var tredje siffra. Detta klarar eleverna snabbt och galant. Magnus gör det då lite svårare och börjar räkna från 30 och neråt, lugnt och tydligt. Eleverna räknar med i princip allihop hela vägen till 1.

Magnus går nu till tavlan och skriver stort och tydligt *Janvier* (januari) och börjar prata lite om januari. Han berättar att det är hans favoritmånad eftersom han är född i januari. Så frågar han eleverna *C'est quand ton anniversaire?* (När fyller du år?). Alla svarar på franska och de måste svara med en hel mening. När en av eleverna säger en ny månad så skriver Magnus den på tavlan, men eleven måste själv stava ordet. Snart står alla tolv månaderna på tavlan. Då berättar Magnus på franska vad de olika stjärntecknen heter på franska och vilken månad de tillhör. Han uttalar orden högt och tydligt på franska och eleverna säger efter i kör. Härefter berättar Magnus vilka egenskaper som tillhör elevernas olika stjärntecken. Han säger egenskaperna på franska och eleverna uttalar dem efter honom samtidigt som han skriver upp varje egenskap på tavlan. De ord som eleverna inte förstår förklarar Magnus på franska och med hjälp av lite skådespeleri, miner och gester och eleverna gissar nästan alltid rätt.

Det är nu dags att ta fram övningsböckerna säger Magnus på franska. De ska lyssna på en hörövning från boken och han ber eleverna först tyst läsa igenom de svenska anvisningar som står i boken. Magnus går sedan igenom med dem vad det är de ska lyssna på och vad de ska göra. Detta tar han på svenska och det är en av de få gånger han pratar svenska under denna lektion. Med de andra grupperna med äldre elever är han mycket striktare i sitt användande av franska, men med sexorna använder han mer svenska. ”Man får ju inte glömma att dessa elever bara läst franska i ett par månader”, säger han.

Hörövningen består av fem olika scener med dialoger mellan två fransktalande ungdomar. Eleverna ska lyssna efter vilka datum som ungdomarna i övningen kan, och inte kan, träffas. De lyssnar först en gång. Innan första lyssningen säger Magnus till dem att bara lyssna efter och skriva ner vilket datum som nämns i de olika scenerna. Vid andra lyssningen direkt därpå ska de

skriva ner om personerna kan, eller inte kan, träffas den dagen. När de lyssnat två gånger frågar Magnus vad de skrivit ner för datum och svar till scenerna. Eleverna räcker upp händerna och svarar på franska. Han är nogg med att alla eleverna ska få svara på minst en fråga. Men dyker det upp en fråga som Magnus blir osäker på går han för att slå upp svaret i facit. Under tiden sitter alla eleverna tyst och tålmodigt och väntar.

Det är nu dags att öppna läroböckerna. Magnus ber eleverna slå upp en sida där det står sex fraser på svenska, bland andra: När är du född? Jag är (stjärntecken), och du? och så vidare. Han ger eleverna två minuter att översätta de sex fraserna tillsammans två och två. Samtliga är fraser som de redan hört tidigare under lektionen så eleverna skriver ner dem på franska i sina skrivböcker samtidigt som de uttalar dem för varandra. När alla paren är klara tar Magnus fram bandspelaren där ett ljudfacit finns med de korrekta svaren till frågorna och rätt uttal. Men innan de lyssnar till ett svar så får en elev säga vad han eller hon svarat på franska och därefter lyssnar man till svaret och uttalet varpå samtliga elever repeterar i kör.

Nu har det gått 45 minuter av lektionen och det har varit 45 intensiva minuter för eleverna. Magnus märker att de börjar tappa koncentrationen lite så han ropar *Levez-vous!* (Upp och hoppa!). Alla eleverna ställer sig upp och han instruerar dem på svenska att gå runt i salen och fråga om varandras namnsdagar/födelsedagar/stjärntecken. Svaret ska man såklart också göra på franska och svaren ska skrivas ner på franska i skrivboken! Alla tar sig raskt an uppgiften och går runt i klassrummet med papper och penna för att skriva ner svar de får av sina kamrater. Samtliga pratar bara franska under hela övningen. Det verkar som om eleverna tycker det är en kul uppgift och att de tycker det är skönt att få röra på benen lite. Efter en stunds intervjuande ropar Magnus; *Stop! Asseyez-vous!* (Stopp! Sätt er ner!).

Det är dags att avsluta dagens fransklektion. Det gör Magnus genom att alla ställer sig i en ring på golvet och han säger ett franskt verb, bland andra *danser, chanter, parler au téléphone, lire, écrire* (dansa, sjunga, prata i telefon, läsa, skriva). Till varje verb hör en gest eller rörelse som beskriver vad ordet betyder. Magnus säger ett verb, visar rörelsen och eleverna säger efter och härmar rörelsen. Och fort går det, de hinner med en massa verb på dessa sista minuter; de flesta verben har de hört innan men vissa är nya för dem. Efter ett par repetitioner när både ord, uttal och rörelse sitter hos eleverna stannar Magnus upp och förklarar för eleverna varför de precis

gjort sådär, arbetat med ord och rörelse. Jo, förklarar han, det är för att hjärnan kommer ihåg bättre när man rör sig på speciella sätt till orden. Nu berättar han att dessa ord finns i boken och att de är läxa till nästa lektion, så antingen arbetar de med dem hemma eller på Montetiden.

## 5.2 Lärarintervjuerna

I detta avsnitt redovisas resultaten av intervjuerna enligt följande två teman: *Lärarnas pedagogiska bakgrund och tankar* samt *Montessori och moderna språk*. Tre lärare på Montessoriskolor intervjuades (se 4.1.3).

### 5.2.1 Lärarnas pedagogiska bakgrund och tankar

De tre lärare jag intervjuade är behöriga ämneslärare i ett modernt språk och minst ytterligare ett ämne. Endast två av de tre lärarna är behöriga Montessorilärare, Nina har arbetat i ett och ett halvt år på en Montessoriskola men aldrig gått någon direkt Montessoriutbildning. Magnus och Ulrika har lite olika Montessoribakgrund. Magnus hamnade lite slumpartat på en Montessoriskola genom kontakter, medan Ulrika aktivt sökte efter något nytt att prova på inom skolvärlden då hon kände sig besviken på hur många elever hade det i den kommunala skola hon då arbetade i:

[...] jag såg så många elever som for illa där. Det var för många barn som var helt anonyma, aldrig blev sedda, det fanns så många barn med behov av stöd på olika sätt som inte fick det. Det var främst på grund av detta som jag valde att söka mig till något annat. Montessoriskolorna hade färre elever vilket tillät alla att bli sedda och få den hjälp de behövde.

Hon känner än idag, cirka sex år efter bytet till Montessoriverksamhet, att hennes förväntningar om att ge eleverna den hjälp och uppmärksamhet de behöver har infriats.

Ulrika tilltalades inte bara av Montessoriskolornas mindre klasser och färre elever, utan även av friheten under ansvar som genomsyrar Montessoripedagogiken, att eleverna inte är så schemastyrda utan i större utsträckning kan arbeta med det de behöver eller känner lust för. Detta vittnar även Nina om. Hon berättar att hennes språkelever lägger upp en egen planering för fem veckor. Hon hjälper givetvis till med planeringen men idéerna och grunden kommer från eleverna själva. Hon säger: ”Barnen har mycket mer frihet på en Montessoriskola och de arbetar mycket mer självständigt rent allmänt”.

Magnus talar också en hel del om elevernas större frihet på Montessoriskolor. Han har till och med ändrat inställning till sin egen yrkesroll sedan han började arbeta på en Montessoriskola och anser sig idag mer arbeta som en handledare eller coach än en lärare:

Jag dukar fram för eleverna och de väljer vad de vill jobba med, och hur  
[...] Jag ger eleverna utrymme att "göra själva", det är inte jag som  
fyller dem med kunskap som man fyller kärl.

Innan Magnus utbildade sig till Montessorilärare säger han sig ha arbetat mycket mer med katederundervisning. Det var då han som stod för mycket av taltiden i klassrummet och tog en mycket mer central roll, något som han säger sig sakna ibland eftersom det sättet han arbetar på idag kräver mycket mer av honom, både som person och som pedagog. Dessutom känner han stora förväntningar på sig att hela tiden testa nya saker, både från ledningshåll och från föräldrar till barnen på Montessoriskolan.

Nina talar också om liknande upplevelser. Hon säger sig ha arbetat mycket mer slaviskt efter läroböcker innan hon började arbeta på sin Montessoriskola. Hon läste ett kapitel med eleverna, sen gjorde de tillhörande övningar i arbetsboken och så vidare. Även hon säger sig tidigare ha tagit mycket mer plats i klassrummet: "Jag som lärare tog mycket plats och stod för mycket av det som sades på franska, nu på Montessoriskolan så får eleverna mycket tid att utveckla sitt tal." Idag känner Nina att hennes undervisning är mycket mindre lärarstyrd och mer varierad. Fokus ligger på eleverna som övar mycket på muntliga presentationer, tal och hörövningar.

Ulrika upplever ytterligare en fördel i att lektionspassen är längre i hennes Montessoriskola; i regel är lektionspassen runt två timmar långa och Ulrika ser bara fördelar i detta. Hon anser sig ha mycket mer tid att stötta varje elev och besvara allas frågor, att kunna se varje elev till skillnad från vad hon tyckte sig kunna göra under sina år i kommunala skolor med betydligt kortare lektionspass. Men det är inte på alla Montessoriskolor som lektionspassen är så långa som två timmar. På Ninas skola är de normalt bara hälften så långa, runt sextio minuter till exempel.

Ulrika känner däremot inte att det bara är fördelar att arbeta på en Montessoriskola jämfört med när hon arbetade på en kommunal skola. Hon nämner att hon tidigare hade mycket mer tid för

själva undervisningen, att planera lektionerna och till efterarbete. Att arbeta på en liten friskola kräver mycket mer kringarbete med själva organisationen såsom schemaläggning, allt möjligt pappersarbete och byråkrati. Hon skulle vilja ha mer tid nu att lägga på sina ämnen och säger att hon och kände sig mer nöjd med innehållet på lektionerna när hon arbetade på sin förra skola.

### **5.2.2 Montessori och moderna språk**

Magnus berättar att det i hans Montessoriutbildning inte fanns någonting alls som handlade om moderna språk utan det som fanns att tillgå vad gällde språk handlade enbart om själva modersmålet, alltså svenska. Det har helt och hållet varit hans uppgift att ta det som Montessori sagt om barns språkutveckling och göra det till "sitt eget". "Jag har utgått från de grundtankar som finns om språkinläring och utgår från det när jag undervisar i franska och engelska", säger han.

Ulrika som gick en annan Montessoriutbildning än Magnus säger detsamma. Hon har inte läst något i sin utbildning om moderna språk, utan enbart om modersmålet. Hon berättar att Montessoripedagoger arbetar mycket med olika material för att hjälpa de yngre barnen utveckla sitt modersmål. Korten är indelade i olika ämnen som ordförråd och olika grammatiska moment som barnen själva kan arbeta med tack vare att de är självrättande. Dessa kort har hon låtit sig inspireras av och arbetar enligt liknande metoder när hon undervisar i sitt moderna språk. Även Magnus arbetar med liknande kort i franska, framförallt när han arbetar med ny grammatik och meningsbyggnad.

Nina å andra sidan berättar att på hennes skola använder man sig inte alls av något Montessorimaterial i grundskolans senare år:

Det finns ju mycket mer material för språkundervisning för de yngre barnen och det är inget som känns aktuellt att använda sig av när man undervisar högstadielärover i moderna språk.

Här ser man en skillnad i hur man väljer att arbeta mer eller mindre Montessoriinriktat på de olika skolorna. Nina säger att hon väljer att arbeta mer med Montessoris inställning om frihet under ansvar, medan Ulrika och Magnus även arbetar med klassiskt Montessorimaterial.

## 6 Analys och Diskussion

Huvudsyftet med detta arbete var att undersöka hur undervisningen i moderna språk på en Montessoriskola kan se ut. Jag ville också se om det fanns något jag som lärare i moderna språk har att lära av pedagoger som undervisar i moderna språk på en Montessoriskola

Jag valde att utgå ifrån vad våra styrdokument säger om undervisning i moderna språk. Därefter tog jag reda på vad ett par språkforskare och didaktiker skriver om modern språkdidaktik. Jag ville sedan se hur man kan arbeta med undervisning i moderna språk på en Montessoriskola. För att få en så bra helhetsbild som möjligt valde jag att först utföra tre klassrumsobservationer på en Montessoriskola, där jag observerade lektioner i franska. Sedan intervjuade jag tre Montessoripedagoger som undervisar i moderna språk om deras syn på Montessori och språkundervisning.

### 6.1 Hur kan undervisning i moderna språk se ut på en Montessoriskola?

I 3.2 är det bland annat Tornbergs *Språkdidaktik* som gett mig information om hur språkinlärning och undervisning bör, och inte bör, gå till. Mycket handlade om lärarutrymmet. Att läraren ofta står för merparten av taltiden i klassrummet och all planering av lektionerna beskrivs av både Tornberg (2005) och Nunan (1995). Enligt dessa forskare bör lärarens taltid under lektionerna vara liten och eleverna ska helst få arbeta i mindre grupper med varandra för att ges utrymme att öva det språk de är där för att lära sig. Vad jag såg under mina observationer på en Montessoriskola var en lärare som både tog en hel del plats men även tillät eleverna ta plats. Magnus varvade mellan att berätta och uppmana på franska och att låta eleverna arbeta själva, oftast i par men även i övningar där man gick runt i klassrummet och intervjuade alla sina klasskamrater. Även när Magnus arbetade mer lärarstyrkt, i helklass och med handuppräckning till exempel, var han mån om att alla eleverna skulle säga någonting på franska. I intervjun säger han själv att han numera låter eleverna ta mer plats på lektionerna. Detsamma säger Nina i min intervju med henne. Tidigare tog hon mer plats och stod för det mesta som sades på franska; nu får eleverna mer tid och utrymme att utveckla sitt moderna språk. Detta upplever både Magnus och Nina som något positivt.

Forskning och styrdokument poängterar vikten av att använda målspråket som arbetsspråk (Skolverket 2000:32, Tornberg 2005:136, Nunan 1995:190). Undervisar man eller studerar ett

språk så ska man tala just detta språk på lektionerna. Här föregår Magnus med gott exempel. Under hans lektioner var det ytterst få ord som yttrades på svenska, varken av honom eller av eleverna. Istället för att byta till svenska när någon inte förstod använde sig Magnus av kroppsspråket. Han gestikulerade, mimade och använde sig av hela kroppen för att förklara. Det var även intressant att se att eleverna själva tog ett stort ansvar för att tala franska, vare sig läraren stod bredvid och lyssnade eller ej.

Det är enligt Lightbown & Spada (2000:150) viktigt att pedagogen väljer övningar för sina elever som kräver att de samtalar med varandra, och ju mer naturliga ämnen att diskutera desto bättre. Detta är Magnus enligt min mening skicklig på att göra. I december får eleverna tala om vad de önskar sig i julklapp, de får "gå ut och shoppa", prata om sina födelsedagar och hur de mår. De får inte bara öva sig i att berätta utan även lyssna och ställa frågor - precis som i verkligheten. Tack vare att eleverna får arbeta i par och mindre grupper ges eleverna gynnsamma förutsättningar att utveckla sitt moderna språk på flera plan. De lär sig samtala på ett autentiskt sätt som liknar situationer i verkligheten. Även Nina säger att man på hennes skola arbetar mycket med hör- och talövningar och muntliga presentationer.

En av de saker jag slogs av på Magnus lektioner var tempot. Mycket skedde i rasande fart, och man hoppade fort vidare från en sysselsättning till en annan. Eleverna gavs tid att arbeta när de jobbade i par eller grupper, men när Magnus upptäckte att eleverna behövde ledas in på ett nytt spår gav han dem nya uppgifter och språkliga utmaningar att ta sig an. Det höga tempot kan vara ett sätt att hålla eleverna koncentrerade och för att eleverna inte ska bli uttråkade. Tornberg menar att det är viktigt att låta eleverna få tid att tänka över det de ska säga och få tid till att reflektera (Tornberg 2000:150). Det höga tempot till trots menar jag att Magnus gav sina elever denna tid att tänka och reflektera där det behövdes.

Tornberg (2005:48) påpekar att man som pedagog ska arbeta så lite läroboksstyrt som möjligt. Inom Montessoripedagogiken arbetar man en hel del med självriktade övningar och uppgifter där eleverna arbetar självständigt (Reimer-Eriksson 1995:16). I Magnus undervisning används läroböckerna mest som inspiration och komplement till andra uppgifter. Han lät inte boken styra undervisningen, men emellanåt gav han text- och glosläxor, vilket i och för sig kan kännas traditionellt, men urvalet av texter gjordes med omsorg. Som ovan påpekats är det av vikt att ge

elever tid att reflektera och tänka när de håller på att lära sig ett språk. Genom att ge läxor kan man ge tid åt eleverna att själva, hemma, arbeta med sitt moderna språk. Jag är dock medveten om att det med läxor inte är helt oproblematiskt. Visst är det ett bra tillfälle för elever med trygg hemmiljö etc att arbeta och befästa kunskap, men det är inte alla elever som har just denna trygga hemmiljö som krävs.

På den Montessoriskola jag beskriver i detta arbete är eleverna delaktiga i planeringen. Nina sade också i intervjun att hennes språkelever lade upp en egen planering för fem veckor, en planering som hon hjälpte till med men som kommer från eleven själv. Här arbetar man helt enligt riktlinjer angivna i LPO 94 där man skriver att elever ska ges möjligheter att ta initiativ och ansvar (Skolverket 1994:6). På Magnus skola gavs även goda möjligheter för eleverna att själva ta ansvar för sin inläring, framförallt då på Montetiden där eleverna lägger upp en planering att arbeta med de ämnen de känner lust för eller behov av att jobba med.

För Maria Montessori var det viktigt att miljön runt eleverna ska vara trygg och lugn. Eleverna ska alltid ha en egen plats där de får arbeta i ro (Hainstock 1999:111). I den Montessoriskola jag sett verkar det som om man lyckats med detta. Miljön är rofull och tack vare att skolan är så liten känner alla varandra och det råder en familjär och trygg stämning. Detta beskriver Ulrika i sin intervju som något mycket viktigt. Det finns heller inga låsta dörrar på skolan utan eleverna kan när de vill arbeta i princip var de vill, alla kan alltid finna sin egen plats.

Maria Montessori skrev inte något direkt om didaktik i moderna språk eftersom det inte ingick i den tidens skola. Det hon däremot skrivit är att barnet ska arbeta ostört (Malm 2008:44) men så tycks ju inte alltid vara fallet, i varje fall inte i den skola jag besökte. Där har man lektionsblock precis som på de allra flesta skolor där det är läraren och schemat som bestämmer hur länge man arbetar och med vilket ämne man arbetar. Frågan är om det är möjligt att rent schematekniskt låta eleverna på Montessoriskolan oftare arbeta mera ostört än vad man gör idag. Vi lyder under en mängd styrdokument och övriga restriktioner som sätter ramarna för hur vi ska arbeta och dessa måste man hålla sig inom. Montessoris anda lyser trots allt igenom på ett antal punkter i den skola jag besökte, bland annat på Montetiden varje vecka där eleverna tillåts arbeta i egen takt och utan att bli avbrutna och att eleverna ibland arbetar med självrättande uppgifter. Ulrika berättade i sin intervju om de två timmar långa arbetspassen eleverna har på hennes skola. Det



faktum att man har så pass långa lektionspass lämnar också utrymme för eleverna att ibland arbeta mer enskilt och ostört.

Om jag jämför hur Magnus, Nina och Ulrika arbetar med vad som finns skrivet om modern språkdidaktik (se tex Tornberg 2000 och Lightbown & Spada 2000), så ser jag att mycket överensstämmer. De strävar mot att ta litet utrymme under lektionerna. Istället ger de plats åt sina elever som får gott med tid och utrymme att tala det moderna språk de är där för att lära sig. Både elever och lärare använder helt naturligt det moderna språket som arbetspråk. De arbetar mycket med kommunikativa övningar om naturliga ämnen. Dessutom låter man eleverna vara delaktiga i planering och följer inte läroboken slaviskt utan använder den snarare som ett komplement och som en möjlighet för eleverna att arbeta vidare med det moderna språket hemma.

## **6.2 Vad har jag som språklärare att lära mig av de lärare som undervisar i moderna språk i grundskolan på en Montessoriskola?**

De Montessorilärare som jag mött under detta arbetes gång är skickliga pedagoger och på många sätt grundar sig deras undervisning på god språkdidaktik genomsyrad av Montessoripedagogiken. En av de saker jag har lärt mig av dessa lärare är att våga ge mina elever ansvar och att våga lita på att mina elever faktiskt vill lära sig och utvecklas. Säkert finns det många pedagoger som inte arbetar på Montessoriskolor som har liknande tankar, men det kan vara extra tydligt på en Montessori skola. På den skola där jag genomförde mina observationer gavs eleverna en stor frihet, dels i skolan rent allmänt eftersom det inte fanns några låsta dörrar, dels i klassrummet där man kunde röra sig förhållandevis fritt. Eleverna gavs också ansvar genom att man lät dem själva lägga upp studieplaneringar och arbeta med det de behövde och hade lust för på det som kallades Montetid. Men man får inte glömma att de flesta elever i den Montessoriskola jag undersökte har gått på denna skola sedan skolstarten. Det innebär att de är fostrade sedan ung ålder att ta ett eget ansvar. Jag kan tänka mig att detta med att ge ansvar är något som man bör arbeta med tillsammans med sina elever under längre tid, och stegvis. Det kan kanske bli lite tufft för eleverna att helt plötsligt ha ett stort eget ansvar när de inte har fått möjligheten till det alls tidigare.

För att arbeta med att låta eleverna ta initiativ och ansvar, precis som med många andra mål i elevernas utveckling i skolan, menar jag att en viktig förutsättning är att det råder en

samstämmighet i lärarkollegiet. Det räcker inte med att en lärare enbart sätter upp mål och visioner för sina elever och sina lektioner utan jag tror man måste arbeta tillsammans, pedagoger och elever, mot samma mål. På den Montessoriskola jag besökte upplevde jag att det fanns en samstämmighet, kanske tack vare att det är just en Montessoriskola och då med ett tydligt pedagogiskt tänkesätt. Samtliga pedagoger på skolan var utbildade Montessorilärare och arbetar förmodligen då, om inte på exakt samma vis, så i varje fall mycket likartat. Jag känner att detta är en mycket viktig punkt för mig att ta med mig. Om jag ska kunna arbeta med att sätta upp utvecklingsmål för mina framtida elever så krävs det ett långsiktigt arbete samt att vi pedagoger på skolan har ett gemensamt pedagogiskt tänkesätt att enas kring.

Magnus lektioner rent generellt och som helhet fann jag väldigt inspirerande och det är väldigt mycket jag tar med mig till min framtida lärargärning. En av dessa saker är hans och elevernas sätt att använda franskan, alltså målspråket. I våra styrdokument betonas att det moderna språket ska användas som en helhet och inte som separata moment (Skolverket 1994:32). Det verkar som om detta uppnås på de av Magnus lektioner jag observerat, framförallt tack vare att han konsekvent använder franskan som arbetspråk och ger eleverna tillfällen att göra detsamma. Han lyckas bland annat tack vare sin förmåga att använda kroppsspråk, sång och mimik för att förklara för eleverna, helt i Montessoris anda (se 3.3.2). Jag menar att detta är ytterligare en punkt där man behöver arbeta på lång sikt tillsammans med sina elever, det är nog inte att bara gå in i klassrummet en dag och börja prata bara franska om man aldrig tidigare arbetat så. Man kanske får skola in eleverna så att delta blir det naturliga sättet att arbeta på – att det är franskan som är arbetspråket. När jag iakttog Magnus lektioner upplevde jag att eleverna själva tog ett stort ansvar att prata franska med varandra. Det som imponerade mest på mig var att de gjorde så även när Magnus inte lyssnade. Kanske beror detta på att dessa elever är vana vid att ta ett eget ansvar överlag?

En annan anledning till att jag upplevde Magnus lektioner så intressanta kan vara att lektionerna och de uppgifter eleverna arbetar med är tillräckligt inspirerande och att de ligger på rätt språkliga nivå. Uppgifterna ska alltså inte vara för lätta för då tror jag eleverna blir uttråkade och passiva, men de får inte heller vara för svåra för då tenderar nog eleverna att ge upp och sluta försöka efter ett tag. Att lyckas hitta denna balans kräver en hel del av pedagogen, att man verkligen känner sin grupp och dess styrkor och svagheter. Det krävs också att man är kreativ för

att komma på alla dessa idéer och sätt att arbeta med språket och ständigt kunna tänka om och förklara på nya vis när eleverna inte förstår något. Magnus gjorde som sagt detta ofta genom mimik och kroppsspråk och det kanske kräver att man vågar bjuda på sig själv. Magnus är en pedagog som hela tiden bjöd på sig själv och verkade vara bekväm med att göra det och det hoppas jag också kunna vara när jag i framtiden undervisar i franska.

Något som också inspirerar mig är Magnus förmåga att vara lyhörd mot sina elever. Han känner in när eleverna börjar bli färdiga eller trötta på att arbeta med en uppgift eller på ett visst sätt och ger dem nya uppgifter för att ge dem variation. De får tala, lyssna, läsa, skriva och sjunga, de får sitta, stå och gå, arbeta i grupp och enskilt – och ofta alltsammans under en och samma lektion. Jag får inte någon känsla av att eleverna blir direkt avbrutna i det de arbetar med och det är viktigt inom Montessoripedagogiken att aldrig avbryta en elev som arbetar (Reimer-Eriksson 1995:16). Tack vare att Magnus helt enkelt är en pedagog som verkar avläsa på eleverna när koncentrationen brister och det dags att gå vidare så blir det ett naturligt flöde under hans lektioner. Att vara lyhörd som pedagog är en egenskap som Montessori ansåg vara av stor vikt (se 3.3.1). Jag har alltid haft som ambition att vara en lyhörd pedagog som lyssnar på och inspireras av mina elever och när jag observerade Magnus lektioner insåg jag verkligen vikten av att vara just så lyhörd som till exempel Montessori förespråkar. Lektionerna uppfattas som så väl avvägda och anpassade till just de elever Magnus har framför sig att det märks att eleverna tycker det är roligt att lära sig och kanske till och med enklare att lära sig det moderna språket tack vare att så många olika sinnen stimuleras varje lektion. Variationen bidrar till att eleverna får utnyttja hela sin hjärnkapacitet.

När Tornberg (2005:48) skriver att språkundervisningen ska ske i en positiv anda för att inte bli ”förutsägbar och tråkig” syftar hon till hur man kan använda sig av läroböcker i sin undervisning av det moderna språket. Det är säkert en god idé att ha en lärobok när man undervisar i ett nytt språk - jag kan tänka mig att språket kan bli abstrakt för eleverna annars. Men det är lätt att inläringen uppfattas som förutsägbar och tråkig för eleverna om de inte får se något annat än nya kapiteltexter med tillhörande glosor och uppgifter varje vecka. Detta är ytterligare en punkt där jag anser att Magnus arbetar på ett positivt vis. Han utgår från en lärobok i sin undervisning men den används som stöd eller komplement till många andra inlärningsmoment såsom radio- och TV-program från Utbildningsradion och självriktande Montessorimaterial. Genom att många olika läromedel används upplevs lektionerna inte förutsägbara. Risken skulle kunna finnas att

lektionerna skulle kunna bli röriga i och med bredden av material man arbetar med men Magnus förefaller ha en röd tråd eller ett tema där de olika momenten bygger på och kompletterar varandra. Ett exempel på detta är den första lektionen jag observerade (se 5.1.2). Lektionen börjar med en fransk videosnutt för att värma upp, sedan repeterar han ord för affärer med eleverna som de lärt sig som glosor ur läroboken och därefter övar de prepositioner med hjälp av kort som Magnus tillverkat, varpå man repeterar dessa prepositioner i läroboken. Sedan får eleverna använda dessa nya kunskaper för att ”gå och handla”, ett moment där de pratar franska fritt med varandra. Det är tydligt att Magnus har lagt ner stor tanke på vad eleverna ska arbeta med och han har säkert lagt ner en del tid för att hitta allt material och knyta samman det. Jag hoppas kunna planera och hålla sådana välplanerade och välbalanserade lektioner i framtiden där jag släpper taget om läroboken och utnyttjar många olika typer av bra undervisningsmaterial.

Ytterligare en sak jag tar med mig från Montessoripedagogiken är vikten av att låta eleverna arbeta ostört ibland. Men jag tror inte man kan lära sig ett nytt språk genom att sitta ensam och arbeta ostört utan någon interaktion med eller input från andra. Det verkar ju inte heller mina informanter tycka. Däremot menar jag att det finns mycket att vinna på att då och då låta eleverna arbeta just ostört för att reflektera över och befästa det nya de håller på och lär sig. I den Montessoriskola jag besökte fanns det tid för detta individuella och ostörda arbete tack vare Montetiden, men enligt min mening skulle man kunna ta sig den tiden på andra vis, även inom de lektionsblock som man vanligtvis har i skolorna.

Slutligen vill jag ta upp ett par tankar jag har vad gäller den miljö som Montessorieleverna arbetade i. Montessori har skrivit om vikten av en positiv och lugn miljö för elever (se 3.3.1). Det är få elever förunnat att gå i en skola som ligger i en så idyllisk miljö som ovan beskrivna Montessoriskola. Skolan var inte bara estetiskt tilltalande både inomhus och utomhus utan framför allt fanns där ett lugn och en trygghet som jag tror är av stor vikt för elever att känna om man ska kunna lära sig utvecklas både som språkinlärare och som människa.

## **7 Slutord**

De frågor jag strävat efter att finna svar på i mitt arbete är hur undervisningen i moderna språk ser ut på en Montessoriskola samt vad jag som språklärare har att lära mig av de pedagoger som undervisar på en Montessoriskola. Det jag kommit fram till är att de Montessoripedagoger jag

intervjuat och observerat är skickliga pedagoger och att de i stor utsträckning arbetar enligt aktuella rekommendationer om god språkundervisning, i många fall också blandat med Montessoris tankar om hur undervisning ska gå till. Jag har blivit inspirerad på ett antal punkter och anser att man som språkpedagog har något att lära av Montessoripedagoger.

Under tiden jag var ute och observerade lektioner funderade jag lite kring elevgrupperna man arbetade med i Montessoriskolan. Det var alltid ett förhållandevis litet antal elever (mellan nio och femton elever närvarade per lektion). Att storleken av elevgrupperna påverkar undervisningen i moderna språk och inläringen är för mig uppenbart och oftast har man inte turen att arbeta med mindre språkgrupper av olika anledningar. Det jag undrar är: Finns det något sätt att arbeta med elevgrupper på runt 25 elever (som kanske är det vanligaste) och ändå skapa lika positiva inläringssituationer som jag iakttog på Montessoriskolan? Hur kan man arbeta som pedagog för att åstadkomma detta? Att forska ytterligare kring detta hade varit mycket intressant.

Något som jag även tänkt mycket på är det faktum att Montessorieleverna börjar läsa sitt moderna språk i sexan. Med tanke på vad Montessori skrivit om känsliga perioder och språk (se 3.3.2) så hade det varit intressant att veta hur tankarna kring detta ser ut i olika Montessoriskolor. Har man diskuterat vid vilken ålder eleverna lämpligen börjar läsa sitt moderna språk? Hur har tankarna i så fall varit? Även detta hade varit intressant att forska kring i framtiden.

Slutligen funderar jag kring vad jag skrev i 6.2 där jag resonerar kring vikten av att en skolas personal har samma pedagogiska mål och inriktning för eleverna och verksamheten. På vilka olika vis kan en skolverksamhet arbeta för att uppnå denna samstämmighet? Jag undrar också vad det finns för för- och nackdelar med en klart uttalad pedagogisk inriktning, vad har man alltså att vinna och finns det något att förlora genom detta? Även detta hade varit intressant att ytterligare forska kring.

## Litteraturförteckning

- Hainstock, Elizabeth G (1999) *Montessori från grunden*. Viken, Finland : Replik
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (1998) *Examensarbetet i lärarutbildningen : Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala : Kunskapsförlaget
- Kylén, Jan-Axel & Vestlund, Nina (1980) *Intervju*. Stockholm : J-A Kylén Utbildningskonsulter
- Kylén, Jan-Axel (1994) *Fråga rätt vid enkäter, intervjuer, observationer och läsning*. Stockholm : Kylén Förlag
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (2000) *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press
- Malm, Birgitte (2003) *Personal values, professional roles : eight Montessori teachers tell their stories*, Malmö : GM Educational Consulting
- Malm, Birgitte (2008) *Being a Montessori Teacher : reflections of life and work*, Saarbrücken : VDM Verlag Dr. Müller
- Montessori, Maria (1948) *Upptäck barnet!* Jönköping : Seminarium
- Montessori, Maria (1949) *Barnasinn*. Stockholm : MacBook
- Montessori, Maria (1994) *From Childhood to Adolescence including *Erkinder* and the function of the university*. Oxford : Clio
- Nunan, Davis (1995) *Language Teaching Methodology a textbook for teachers*. Hemel Hempstead : Prentice Hall International
- Reimer-Eriksson, Ellinor (1995) *Montessori - en pedagogik i tiden för förskola till gymnasium*. Solna : Ekelunds
- Repstad, Pål (2007) *Närhet och distans kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund : Studentlitteratur
- Signert, Kerstin (2000) *Maria Montessori : anteckningar ur ett liv* Lund : Studentlitteratur
- Skolverket (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna 94*. Stockholm : Statens Skolverk
- Skolverket (2000) *Kursplaner och Betygskriterier för Grundskolan*. Stockholm : Statens Skolverk
- Skolverkets rapport nr. 95 (1996) *Undervisningsprocessen i främmande språk*. Stockholm : Statens Skolverk

Tornberg, Ulrika (2005) *Språkdiraktik*. Malmö : Gleerups

Trost, Jan (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Lund : Studentlitteratur

## **Bilaga 1**

### **Intervjufrågor till Montessorilärare**

Hur ser din utbildning ut?

Vad fick dig att utbilda dig till just Montessoripedagog?

Vad tilltalade dig med just den pedagogiken?

Fanns det något i din utbildning till Montessoripedagog som var speciellt inriktat på moderna språk?

Vad gör du nu, i din undervisning, som du inte gjorde innan du utbildade dig till Montessoripedagog?

Vad gjorde du innan, i din undervisning, som du inte gör nu?

Vad har Montessori sagt specifikt om undervisning i främmande språk?

Montessoripedagogiken är ju väldigt materialbaserad, hur använder du dig av dessa material på högstadiet?