

**Examensarbete i fördjupningsämnet Spanska  
15 högskolepoäng**

# Kommunikationsfokus i spanskundervisningen

- En kvalitativ studie om undervisningsmetoder  
av två lärare i spanska på högstadiet

*Communicative Focus in Spanish Classroom*

- *A Qualitative Study of Teaching Methods  
of two Teachers of Spanish in a Swedish High School*

**Milla Serrano Rubio**

Vidareutbildning av Lärare (VAL) Ht19

Handledare: Manuela Lupsa  
Examinator: Maria Kouns

# Abstract

Studiens syfte är att få en bättre förståelse kring klassrumsaktiviteter som skapar förutsättningar som bidrar till utvecklingen av kommunikativa förmågor i undervisningen av moderna språk på högstadiet. Studiens syfte är härmed att kunna hjälpa blivande och undervisande lärare i moderna språk att identifiera och tillämpa didaktiska metoder som främjar kommunikativa förmågor. Nations Four Strands Hypothesis (1996) och Longs(1996) interaktionsteori är teoretiska ramverk som står i fokus av denna studie. Tidigare forskning som redovisas i denna studie visar att kommunikationsbaserad undervisning kan vara fördelaktig för elevernas kunskapsutveckling och i synnerhet utvecklingen av kommunikativa förmågor. För att analysera studiens frågeställningar, genomförs kvalitativa klassrumsobservationer. Materialet analyserades på ett kvalitativt och beskrivande sätt, samt kompletterades med kvantifieringen av tidsuppdeleningen av olika klassrumsaktiviteter. Resultatet analyserades utifrån Nations (1996) och Longs (1996) teorier och visade att en av lärarna tillämpar Nations (1996) and Longs teorier i sina undervisningsmetoder till en viss utsträckning, samt integrerar övningar och aktiviteter som främjar kommunikation och interaktion. Studiens resultat visar vilka klassrumsaktiviteter verkar att skapa fördelaktiga förutsättningar som utvecklar kommunikativa förmågor.

Nyckelord: *kommunikationsbaserad undervisning, interaktionsbaserad undervisning, The Four Strands hypothesis, Interaktionsteori*

# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	3
1.1 Syfte och frågeställningar.....	4
2. Teori.....	6
2.1 Four strands hypothesis.....	6
2.2 Interaktionsteori.....	8
2.3 Begreppsdefinitioner.....	8
3 Tidigare forskning.....	10
3.1 Kommunikationsfokus i spanskundervisningen.....	10
3.2 Kommunikationsfokus i språkundervisningen annan än spanska .....	11
3.3 Betydelsen av språklig input och output.....	12
3.4 Sammanfattning relevant för den aktuella studien.....	14
3.5 Källkritik.....	14
4 Metod.....	15
4.1 Insamlingsmetod.....	15
4.2 Urval och beskrivning av informanter.....	15
4.2.1 Elevgrupper A och B.....	16
4.2.2 Lärarna A och B.....	16
4.3 Etiska överväganden.....	16
4.4 Genomförande.....	17
4.5 Analysmetoden.....	17
5 Resultat och analys.....	19
5.1 Observation av undervisningen i A7.....	19
5.2 Observation av undervisningen i A8.....	20
5.3 Observation av undervisningen i B7.....	21
5.4 Observation av undervisningen i B8.....	23
5.5 Analys av klassrumsobservationer i förhållande till teorier.....	24
5.5.1 Analys av klassrumsaktiviteter.....	24
5.5.2 Kvantifieringen av resultat.....	27
6 Diskussion.....	31
6.1 Studiens resultat i förhållande till tidigare forskning.....	31
6.2 Relevans för läraryrket.....	32
6.3 Metod och tillvägagångssätt ur ett kritiskt perspektiv.....	33
6.4 Idéer om fortsatt forskning.....	33
Referenser.....	34
Bilagor.....	37

# 1 Inledning

Skolans mål med undervisningen i moderna språk är att ge eleverna förutsättningar för att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga (Skolverket, 2019). Som Ponnert (2014) redan påpekar, är kommunikationsbaserat undervisningsfokus av stor vikt i den moderna språkundervisningen och dominerar även i Skolverkets läroplan.

Att kommunikationsbaserad undervisning bidrar positivt till språkutvecklingen framgår även av teoretiska ramverk. Nation (1996) och Long (1996) lyfter fram vikten av kommunikation, språklig input och output, samt interaktion. Andra teorier däremot föreslår icke-kommunikativa metoder, där läsning och översättning ligger i fokus (Menezes, 2013). Om dessa metoder kan bidra till utvecklingen av kommunikativa förmågor kan diskuteras.

Det finns dock inga statistiska eller generella uppgifter som anger hur lärare arbetar med kommunikationsbaserat fokus eller implementerar klassrumsaktiviteter som skapar förutsättningar där sådana kommunikativa förmågor kan utvecklas och främjas (Ponnert, 2014).

Det finns inte heller några riktlinjer i styrdokument som förklarar hur och i vilken utsträckning lärare ska eller kan skapa förutsättningar där elever kan utveckla kommunikativa förmågor. Det framgår inte från styrdokument vilka klassrumsaktiviteter kan definieras och klassificeras som kommunikations- och interaktionsskapande. Det finns inte heller några riktlinjer gällande teorier som ska tillämpas av språklärare när de undervisar. Longs (1996) och Nations (1996) teorier verkar vara lämpliga för utvecklingen av kommunikativa språkförmågor, dock framgår inget om det i styrdokument. Detta representerar en lucka i skolsystemet och innebär att det är lärare som måste välja lämpliga aktiviteter för att eleverna ska kunna nå skolverkets kunskapskrav. Lärare i moderna språk saknar i en stor del specifika didaktiska kunskaper gällande aktiviteter som ska skapa sådana förutsättningar där eleverna kan utveckla kommunikativa förmågor.

För att bli behörig lärare i moderna språk på högstadiet krävs enligt Skolverket (2019) endast 45 högskolepoäng i det språket som ska undervisa. Kunskaper som blivande lärare kan tillägna sig under ett och halvt termin heltidsstudier är mycket begränsade, i synnerhet med hänsyn på didaktiken och teorier. I de flesta kursplaner ingår ofta grammatik-, lingvistik- och litteraturstudier, med mindre eller ingen fokus på didaktiken och vilka modeller eller teorier blivande lärare ska använda för att kunna på ett korrekt sätt

förmedla de kunskaper som krävs av Skolverket.

Denna studie ska därför bidra med kunskap om vilka klassrumsaktiviteter kan skapa förutsättningar där kommunikativa förmågor kan utvecklas, även om detta arbete är mycket begränsat och inte ska generaliseras. Denna studie kan vara relevant och kunskapsgivande för lärare i alla moderna språk, inte bara spanska, eftersom de kommunikativa förmågor som efterfrågas gäller även för tyska, franska och kinesiska (Skolverket, 2019).

Förutom de övan nämnda didaktiska kunskapsluckor som lärare i moderna språk kan ha på grund av språkläroinbildningens natur, kan det finnas andra anledningar som kan påverka klassrumsaktiviteter som lärare i moderna språk väljer. En sådan anledning kan till exempel vara lärarens eget modersmål. Om läraren har till exempel svenska som modersmål, och av olika anledningar inte själv har välutvecklade kommunikativa förmågor och inte pratar flytande eller känner sig tillräckligt säker i målspråket, är det mycket sannolikt att läraren då väljer klassrumsaktiviteter som anpassas till hens egna språkliga förmågor. En annan anledning till varför implementeringen av klassrumsaktiviteter som skapar förutsättningar till utvecklingen av kommunikativa förmågor kan variera från lärare till lärare, är elevernas motivation eller eventuell motstånd eftersom kommunikation och interaktion på ett främmande språk är krävande och är svårare än på elevernas eget modersmål.

Sammanfattad kan konstateras att på grund av övan nämnda eventuella anledningar, kan det finnas brist på implementeringar av klassrumsaktiviteter som skapar förutsättningar till utvecklingen av kommunikativa förmågor, vilket kan vara ett problem för lärare och elever. Denna studie ska således försöka att hitta ett sätt att förstå problemet och bidra till lärarnas kunskapsutvecklingen med fokus på de kommunikativa förmågor.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är således att förstå och få bättre kunskaper om klassrumsaktiviteter som skapar förutsättningar till utvecklingen av kommunikativa förmågor. Studiens syfte är härmed också att kunna hjälpa blivande och undervisande lärare i moderna språk att identifiera och tillämpa didaktiska metoder som främjar kommunikativa förmågor, vilket

framgår. Att kommunikativa förmågor måste utvecklas framgår tydligt i styrdokument (Skolverket, 2019), dock konkretiseras inte didaktiska tillvägagångssätt. Frågeställningar som hjälper att komma fram till ett tydligt resultat är följande:

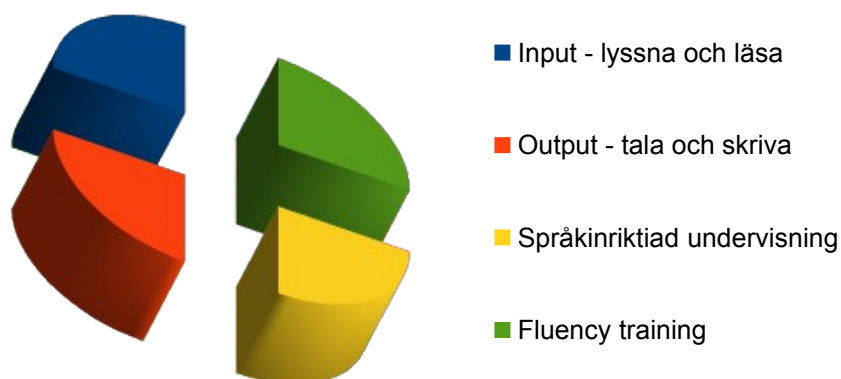
- I vilken utsträckning integrerar och implementerar lärarna klassrumsaktiviteter som skapar förutsättningar som främjar kommunikativa förmågor?
- Vilka är sådana aktiviteter som främjar kommunikativa förmågor?
- I vilken utsträckning och på vilket sätt tillämpas Nations (1996) Four Strands Hypothesis och Longs (1996) interaktionsteori i lärarnas undervisningsmetoder?

## 2. Teori

För att genomföra utvecklingsarbetet kommer i detta kapitel två teoretiska perspektiv som studien grundar sig i att redogöras - Nations (1996) Four Strands Hypothesis i avsnitt 2.1 och Longs (1996) interaktionsteori i 2.2. För den aktuella studien relevanta begrepp kommer att presenteras och definieras.

### 2.1 Four strands hypothesis

Lingvisten Paul Nation (1996) presenterar den så kallade "four strands hypothesis" vilket är en teori som utgör en förklaringsmodell om undervisning i engelska som främmande språk. Teorin förespråkar en jämlig uppdelning av språkundervisningen i fyra delar, varav varje del ska motsvara ungefär 25% av undervisningstiden. Enligt Nation (1996) ska en språkkurs innehålla 4 olika pedagogisk-didaktiska delar:



Input betyder allt språklig information som tas in av elever genom att lyssna och läsa, medan output är allt språklig information som produceras av elever genom att skriva och prata. Betydelsefokuserad input eller output betyder att elevernas fokus är att förmedla eller begripa idéer.

Nation (1996) hävdar att en balans mellan dem delarna krävs för att språkelever ska nå språkkursens mål. Nation förklarar och beskriver undervisningens olika moment som han kallar för "strands" på följande sätt:

1) Betydelsefokuserad input genom att lyssna och läsa, där elevernas uppmärksamhet riktas av idéer och meddelanden som förmedlas genom målspråket.

Aktiviteter som kan tillämpas inom betydelse-fokuserad input kan exempelvis vara att lyssna på en berättelse, delta i en konversation, följa instruktioner som förmedlas på målspråket, eller titta eller lyssna på digitala medier där målspråket talas. Flera forskare delar åsikten om att input är en viktig källa för språkinläringen (Nation, 1996:8).

2) Betydelse-fokuserad output genom att tala och skriva, där eleven är tvungen att producera språket. Den kallas även för "pushed output" på grund av sin natur. Output är viktig eftersom elever är vanligtvis mer vana till att lyssna än att tala själva, eller att läsa och inte att skriva själva. (Nation, 1996). Output gör eleverna medvetna om olika grammatiska och lingvistiska drag som inte brukar ha lika mycket uppmärksamhet och fokus som input. Det vill säga, när elever själva måste producera talet, blir de tvungna att fokusera på många grammatiska detaljer som de annars inte märker.

3) Språkinriktad undervisning fokuserar medvetet på lingvistiska enheter och strukturer som glosor, grammatik, uttal och stavning. Den typen av undervisningen avser skriftliga och muntliga moment. Det framgår att språkinriktad undervisning kombinerad med betydelse-fokuserad undervisning leder till bättre resultat än varje undervisningsmetod för sig (Nation, 1996). Kombinationen av de undervisningsformen kan således leda till ett snabbare språkförvärv, förbättrad grammatik och kan indirekt vara en källa till betydelse-fokuserad input (Nation, 1996).

4) Fluency training - att behärska ett främmande språk i hög grad utifrån alla fyra förmågorna och färdigheterna som lyssna, läsa, tala och skriva är en annan viktig aspekt av språkundervisningen (Nation, 1996). Den innebär att mentalt bearbeta språket och använda det i olika situationer. Nation nämner olika faktorer som bidrar till att man utvecklar alla språkförmågor, såsom arbete med välkända ämnen och lingvistiska enheter som till exempel glosor och grammatiska strukturer som eleverna redan kan.

Nation påstår dock att ekvationen som består av de ovan nämnda four strands inte alltid ska eller kan vara exakt, utan kan variera beroende på ett antal olika faktorer, som till exempel exponeringstiden och -graden för det språk som eleverna lär sig. Så hävdar Nation att elever med mellannivå ska ha mindre tid av språkinriktad undervisning. En annan möjlig avvikelse kan förekomma när elever inte har någon input utanför klassrummet - då ska ekvationen anpassas genom att ha mer input samt språkinriktad undervisning och mindre. Ekvationen av four strands är därför en approximation och inga exakta siffror att följa (Nation, 1996:11).



## 2.2 Interaktionsteori

Interaktionsteorin som presenteras av Michael Long (1996) är en teori som till skillnad från Nations (1996) teori är en förklaringsmodell om språkinläring. Long (1996) hävdar att utvecklingen av språkliga förmågor främjas av direkt interaktion och kommunikation. Interaktionen i sig själv bidrar till språkutvecklingen och att den samtidigt är vägen genom vilken elever hittar inlärningsmöjligheter. Long påpekar att "*corrective feedback*" förekommer i interaktionen och att effektiviteten av inläringen ökar när elever får förhandla om betydelse och förståelse i stället för att få rätt svar (Long, 1996). När eleverna måste förhandla om betydelse, befinner de sig i en situation där de blir tvungna att förstå och göra sig förstådda. Detta innebär mycket ömsesidig feedback.

Long (1996) nämner olika strategier som eleverna kan använda för att övervinna möjliga språkliga hinder under interaktionen. Sådana strategier kan exempelvis vara att sakta ner talhastighet, att tala på ett mer medvetet sätt, be om att förtydliga eller parafrasera för att uttrycka meningen på ett annat sätt. Long (1996) förklarar att hela kommunikationsprocessen resulterar i att eleverna får mer input och att de fokuserar mer på skillnader mellan egna språkkunskaper och det de hör i verkligheten.

Long (1996) påpekar att interaktionen skapar mycket goda förutsättningar för inläringen, men att den givetvis kan göra att input blir komplicerad. Därför är interaktionens roll komplex och kan ha positiva och negativa effekter.

## 2.3 Begreppsdefinitioner

Det är av relevans för min studie att förklara några skillnader mellan olika begrepp utifrån Nations (1996) och Longs (1996) teorier eftersom gränserna och övergångar är inte alltid tydliga.

Så finns det en väsentlig skillnad mellan begreppet input och betydelsefokuserad input. Begreppet input är mer omfattande och är bredare. Input innebär i princip alla former av språklig kommunikation som tas in eller når elever i form av att läsa eller lyssna, oavsett budskapets natur eller elevers förståelsekapacitet. Input kan vara allt från en film till lärarens instruktioner på målspråket. Betydelsefokuserad input har däremot en mycket mer avgränsad definition, där budskapet själv står i fokus, där eleven explicit

ska förstå budskapet så detaljerat och tydligt som möjligt (Nation, 1996).

Begreppet interaktionsbaserad undervisning, som förekommer med frekvens i texten skiljer sig åt kommunikationsbaserad undervisning. Interaktionsbaserad undervisning innebär implementeringen av Longs (1996) interaktionsteori i undervisningsmetoder. Kommunikationsbaserad undervisning däremot är ett bredare begrepp som kan definiera olika didaktiska metoder som involverar kommunikation. Både begrepp, kommunikation och interaktion, kommer att definieras i nedanstående texten, vilket således underlättar distinktionen mellan interaktionsbaserad eller kommunikationsbaserad undervisning.

Medan kommunikation är ett begrepp som inom språkundervisningen avser muntligt utbyte av information mellan elever eller mellan elever och lärare eller andra personer, är interaktion ett mer avgränsande begrepp. Interaktion sker genom kommunikation, men interaktion innebär enligt Long (1996) att elever blir tvungna att förhandla om betydelsen, antingen med varandra eller med läraren eller andra personer. Detta innebär att en pågående dialog uppstår, där elever ska hitta olika metoder för att förstå och göra sig förstådd.

Direkt kommunikation avser direkt muntligt budskap från en person till en annan (Long, 1996). Detta kan till exempel vara en enkel instruktion från läraren till elever (till exempel att de ska öppna böckerna) på målspråket, eller en hälsning på målspråket när eleverna kommer in, dock är kommunikation inte direkt kopplad till interaktionsbaserade klassrumsaktiviteter, där elever jobbar i grupper och förhandlar om betydelsen (genom till exempel en övning på målspråket där de ska beställa, ta emot och betala glass).

## 3 Tidigare forskning

I kapitlet tidigare forskning redovisas och presenteras tidigare studier inom ramen för undervisningsmetoder som presenterar kommunikations- och interaktionsfokus. Samtliga begrepp som exempelvis undervisningsmetoder, spanskundervisning, interaktion i moderna språk, kommunikationsfokus i språkundervisningen, kommunikativ förmåga, kommunikationsbaserad undervisning och interaktionsbaserad undervisning söktes på svenska, engelska, spanska och tyska på den digitala plattformen *Google Scholar* och *Scientific Research*.

Tidigare studier grupperas efter studiernas fokus som har delats upp i tre kategorier, som här utgör tre avsnitt, 3.1 fokuserar på kommunikationen i undervisningen av spanska språket på svenska skolor. 3.2 analyserar studier som fokuserar på kommunikationen i andra språk än spanska. 3.3 tar upp studier som handlar om vikten av språklig input och output.

### 3.1 Kommunikationsfokus i spanskundervisningen

Ponnert (2014) genomför i sin avhandling *La enseñanza del español en Suecia. Enfoques y métodos empleados por cinco profesores* en jämförande undersökning av lärarnas fokus och undervisningsmetoder i spanska på svenska skolor. Studiens syfte är att undersöka hur kommunikativa förmågor utvecklas i klassrummet genom analysen av 30 klassrumsobservationer, 15 intervjuar med 5 lärare samt läs-och hörförståelseprov med 142 elever från 6 olika grupper. Studien visar hur undervisningsmetoder kan variera från lärare till lärare. En del av lärarna arbetar med textböcker, medan andra lärare arbetar med tematiska projekt som integrerar autentiskt material.

Resultatet av undersökningen visar att variationer kan förekomma inte bara vid urval av materialet, utan också vid valet av klassrumsspråket. En del av lärarna använder enligt klassrumsobservationer huvudsakligen målspråket spanska som klassrumsspråk, medan andra lärare använder svenska nästan exklusivt.

Det som alla lärare i studien har gemensamt är att deras undervisningsmetoder visar ett kommunikationsbaserat fokus, men varje lärare utvecklar sin egen undervisningsmetod. Studien visar även att grupperna där spanska används som klassrumsspråk har genomsnittligt bättre betyg i nationella prov jämfört med grupperna

där klassrumsspråket är svenska.

Studien genomförs inom det svenska skolsystemet och fokuserar på kommunikation, med samma målgrupp och målspråk som min undersökning, samt använder klassrumsobservationer där olika undervisningsmetoder analyseras.

I sin studentuppsats som fokuserar på spanskundervisningen i svenska skolor analyserar Moberg (2008) användningen av målspråket i muntlig kommunikation. Studiens syfte är att analysera betydelsen av muntlig kommunikation i spanskundervisningen för elevernas språkutveckling. Moberg (2008) använder en kvalitativ metod och genomför klassrumsobservationer i 2 klasser, samt intervjuer med 2 lärare och 6 gymnasieelever.

Studiens resultat visar att målspråket spanska används mest när läraren ställer frågor till elever. Målspråket används även när elever arbetar parvis eller i grupper. Moberg (2008) har kommit fram till att interaktion och muntlig kommunikation på spanska är mycket viktigt för elevernas språkutveckling och att observerade lärare skapar aktiviteter som bidrar till målspråkets användning i klassrummet.

Denna studie är relevant för min undersökning eftersom den fokuserar på kommunikation och användning av målspråket spanska i svenska skolor.

## 3.2 Kommunikationsfokus i språkundervisningen annan än spanska

I den vetenskapliga artikeln *Second Language Acquisition: Reconciling Theories* analyserar Menezes (2013) komplexiteten av olika teorier inom ramen för undervisningen av främmande språk. Studiens syfte är att visa hur alla teorier kan påverka språkinläringen. Menezes (2013) genomför en kvalitativ studie genom att analysera erfarenheter (LLH - Language Learning Histories) av finska, brasilianska och japanska elever som läser engelska.

Elevernas upplevelser av språkundervisningen visar hur olika teorier kan vara förklaringsmodeller för ett komplext system. Teorierna kan således kombineras för att få en djupare förståelse av språkinläringen. Elevernas upplevelser visar att de flesta elever är medvetna om vikten av språklig kommunikation och interaktion som verkar vara positiv för språkinläringen.

Denna artikel analyserar hur interaktion och kommunikation påverkar språkutvecklingen och inläringen utifrån elevernas perspektiv. Studien visar att det finns ett samband mellan språklig interaktion och kommunikation och positiva upplevelser från elevernas sida. Studien redogör även Longs (1996) interaktionsteori, och visar att eleverna är medvetna om interaktionens effektivitet för språkutvecklingen.

I en annan experimentell studie *Teaching and learning Vocabulary: Putting The Four Strands to the test* testar O'Hogain (2012) två grupper, av vilka en grupp implementerar Nations (1996) Four Strands teori i språkundervisningen, medan en kontrollgrupp inte följer den ovan nämnda undervisningsdesignen. Syftet med studien är att visa vilka möjliga skillnader i språkutvecklingen kan förekomma mellan gruppen som implementerar the four strands, jämfört med kontrollgruppen som inte använder den. Elever i grupperna talar spanska och katalanska flytande och lär sig engelska.

Studiens resultat visar att elever i gruppen där the four strands implementerades har fått bättre resultat i olika typ av efterprov, vilket kan tolkas som en fördel för elevernas språkutveckling. Detta kan bekräfta Nations (1996) teori om att en välbalanserad språkundervisning med four strands kan optimera inlärningsprocesser.

Denna studie visar hur en praktisk implementering av de för min studie relevanta teorier kan påverka elevernas språkutveckling.

### 3.3 Betydelsen av språklig input och output

Schmitt (2008) påpekar i sin artikel *Instructed Second Language Vocabulary Learning* att implementeringen av Nations (1996) four strands hypothesis i språkundervisningen främjar språkutvecklingen genom att bland annat bidra till omedvetna inläringen av glosor.

Flera vetenskapliga studier visar liknande resultat och hur språklig input och output bidrar till elevernas språkutveckling där glosorna memoreras på ett tillfälligt sätt, utan användning av glosinlärningsstrategier. De studierna är *Maximising Incidental Vocabulary Acquisition in Spanish as a Foreign Language* (Agustín-Llachs, 2015), *Vocabulary Acquisition through Reading, Writing and Tasks: A Comparison* (Browne, 2003), *Negotiation and Oral Acquisition of L2 Vocabulary: The Roles of Input and Output in the Receptive and Productive Acquisition of Words* (de la Fuente, 2002), *ERP Effects of Word Exposure and Orthographic Knowledge on Lexical Decisions in*

*Spanish* (González-Garrido, Gómez-Velázquez, Zarabozo, Zarabozo-Hurtado, & Joshi, 2015) och *Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading* (Horst, Cobb & Meara, 1998).

Agustín-Llachs (2015) visar i en empirisk undersökning av 52 italienska universitetsstudenter som läser spanska och har en kommunikationsbaserad undervisning att studenterna kan lära sig glosor på ett omedvetet sätt, och att språklig input och output främjar den omedvetna glosinläringen.

Metodens tillförlitlighet i denna studie kan dock ifrågasättas eftersom informanter som läser spanska har italienska som modersmål, vilket är en stor fördel för studenterna på grund av den lingvistiska närheten mellan spanska och italienska.

Browne (2003) jämför i sin avhandling tillfälligt förvärv av glosor med en empirisk undersökning av 100 japanska studenter som läser engelska. Studiens resultat visar att tillfälligt förvärv av glosor ökar med skriftlig produktion utan exemplifierade meningar, där elever inte får några grammatikaliska och lexikaliska strukturer som stöd för att producera egna meningar. Brownes (2003) studie visar betydelsen som skriftlig output kan ha för språkutvecklingen.

En studie med syfte att visa hur språklig input och output påverkar språkutvecklingen och glosinläringen, kommer fram till liknande resultat som Brownes (2003) undersökning. I denna studie visar de la Fuente (2002) att egen språklig output är den mest effektiva för glosinläringen, men även språklig input har positiva effekter för glosinläringen genom passiva läsningsuppgifter (de la Fuente, 2002).

En annan studie presenterad i en vetenskaplig artikel av González-Garrido m.fl. (2015) har som syfte att undersöka kognitiva processer av ord- och glosexponeringen genom läsningen. Studiens genomförs med 34 studenter som får mycket språklig input genom läsningen. Studiens resultat visar hur läsningen relaterar till identifikationen av nya glosor samt att extensiva läsningsperioder är direkt relaterade till utvecklingen av kognitiva processer inblandade i ordigenkänning (González-Garrido m.fl, 2015). Den här studien visar att skriftlig input kan vara relevant för språkutvecklingen.

En annan kvasiexperimentell studie med 24 personer som läser engelska som främmande språk visar mycket liknande resultat som undersökningen presenterad av González-Garrido m.fl. (2015). Denna studiens syfte riktar sig mot den tillfälliga

glosinlärningen och studiens resultat visar att språkutvecklingen främjas av extensiva läsningsperioder genom tillfällig glosinlärning och att skriftlig input kan vara viktig för språkelever (Horst, Cobb & Meara, 1998).

Alla studier som sammanfattas i detta avsnitt visar hur olika aspekter av språklig input och output, muntliga och skriftliga kan påverka språkutvecklingen och språkinlärningsprocesser.

### 3.4 Sammanfattning relevant för den aktuella studien

- Muntlig kommunikation, interaktion och användning av målspråket i klassrummet kan ha positiva effekter för språkutvecklingen (Moberg, 2008), (Ponnert, 2014), (Menezes 2013).
- Praktisk implementering av four strands (Nation, 1996) i språkundervisningen kan ha mycket positiva effekter för språkutvecklingen (Schmitt, 2008) (O'Hogain, 2012).
- Språklig input och output i olika form kan främja språkutvecklingen genom den omedvetna eller tillfälliga glosinlärningen (Agustín-Llachs, 2015), (Browne, 2003), (de la Fuente, 2002), (González-Garrido m.fl., 2015), (Horst, Cobb & Meara, 1998).

### 3.5 Källkritik

Alla tidigare studier som används i mitt arbete är av vetenskaplig natur och använder kvantitativa och kvalitativa metoder. Dock saknas exempelvis en del av större och mer omfattande kvantitativa empiriska undersökningar, eftersom de befintliga studier utgår ifrån undersökningsgrupper av ett begränsat antal av individer, vilket reducerar tillförlitligheten av metoden. (Marczyk, De Matteo & Festinger, 2005).

## 4 Metod

I det här kapitlet presenteras valet av insamlingsmetoden och urval av informanter, de etiska aspekterna och genomförandet av undersökningen, samt en beskrivning av analysmetoden. Metodernas tillförlitlighet kommer att diskuteras samt förankras i metodlitteraturen. Olika faser av analysförfarandet och informantgrupper kommer att beskrivas.

### 4.1 Insamlingsmetod

Utifrån studiens syfte och frågeställningar har ett kvalitativ metod valts för informationsinsamling och analys. En kvalitativ metod är en metod som producerar beskrivande detaljer och ett observerbart beteende samt grundar sig i tolkningen av information och data (Quecedo Lecanda & Castaño Garrido, 2003). Denna forskningsmetoden valdes för att uppfylla studiens syfte och undersöka i vilken utsträckning lärarna presenterar kommunikationsbaserat fokus i spanskundervisningen.

Den kvalitativa metoden består av klassrumsobservationer.

Observationsmatriser har utformats utifrån frågeställningar och har används för att systematiskt analysera olika aspekter av användningen av kommunikation och interaktion i spanskundervisningen (se bilaga 1).

Tillförlitligheten av metoden kan diskuteras på grund av den begränsade åtkomsten till randomiseringen av informanter, vilket kan påverka studiens resultat, även om informantgrupper approximerar varandra på ett antal av mätbara variabler såsom årskurs, ålder, antal år som informanter har läst språket, etc.. (Marczyk, De Matteo & Festinger, 2005). Dessutom kan klassrumsobservationer som genomförs inom en begränsad tidsram och med ett begränsat antal av grupper inte generaliseras.

### 4.2 Urval och beskrivning av informanter

I detta avsnitt presenteras elevgrupper samt deras respektive lärare. Urvalet av grupperna kommer att motiveras.



### 4.2.1 Elevgrupper A och B

Tillgång till informanter uppstod genom skribentens arbetsplats där det finns ett flertal av spansklärare och olika elevgrupper som lär sig moderna språk. Alla grupper befinner sig på samma skola belägen i Lunds Kommun.

Grupperna får respektive beteckningar A7, A8, B7 och B8. Siffran 7 eller 8 representerar gruppernas årskurs medan bokstaven A eller B ange vilken lärare gruppen undervisas av.

Gruppen A7 består av 17 elever och A8 av 15 elever. B7 består av totalt 14 elever, B8 består av 14 elever. Grupperna valdes eftersom de delar flera gemensamma egenskaper som kan underlätta eventuella jämförelser mellan grupperna. De gemensamma egenskaperna är:

- Elever läser spanska som modernt språk och alla elever har börjat att läsa spanska i årskurs 6.
- Av alla 60 elever som har deltagit i undersökningen, har 59 elever svenska som modersmål, endast en elev har ett annat modersmål än svenska och det modersmålet är inte ett romanskt språk.
- Eleverna har en relativ bra social relation med varandra i gruppen och med läraren
- Elevgrupper består av 14 till 17 elever per grupp.
- Varje grupp består av en blandning av tre olika klasser från samma årskurs

### 4.2.2 Lärarna A och B

Både lärarna har en bra relation till sina undervisningsgrupper och har jobbat på samma skola under de senaste 2-3 år. Läraren A har svenska som modersmål och har spanska som första respektive psykologi som andra ämne. Läraren B har spanska som modersmål och spanska och tyska som första respektive andra ämne.

## 4.3 Etiska överväganden

Inga personuppgifter behandlades enligt EU:s allmänna dataskyddsförordning (GDPR). Enkäter förblir i sin helhet anonyma, och ingen röstinspelning genomfördes under klassrumsobservationer, vilket uppfyller samtyckeskravet och konfidentialitetskravet,

eftersom inga personer kan identifieras.

Informationskravet uppfylls eftersom medverkande lärare och elever informerades om om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande.

Denna undersökning använder insamlad information endast för forskningsändamål och används inte för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga system. Härmed uppfyller detta arbete även nyttjandekravet.

## 4.4 Genomförande

Undersökningen genomfördes på en högstadieskola i Lunds kommun. Skolan har 700 elever, varav 270 elever går på högstadiet.

Som moderna språk läser majoriteten spanska, därefter följer tyska och till sist franska. En del elever läser inga moderna språk och väljer att läsa förstärkt svenska/engelska.

Undersökningarna genomfördes i skolan under höstterminen 2019, mellan vecka 46 och 50. Klassrumsobservationer genomfördes i grupper A7 och A8 under vecka 46 och 47, samt vecka 49 och 50 för grupper B7 och B8.

Klassrumsobservationer avser 4 lektioner per grupp, varav varje lektion är 40 minuter. Sammanlagd observeras varje grupp under 160 minuter fördelad på två veckor.

Observationsmatriser (se bilaga 1) och skriftliga anteckningar tillämpas under klassrumsobservationer till datainsamlingen.

## 4.5 Analysmetoden

För kvalitativa studier finns det olika tillvägagångssätt som kan kombineras eller användas separat. För att analysera klassrumsobservationer, används i min studie en kombination av två metoder som kompletterar varandra. De analysmetoderna är kvalitativa systematiska beskrivningar samt kvantifiering av insamlad data (Quecedo Lecanda & Castaño Garrido, 2003).

Systematiska beskrivningar som Quecedo Lecanda & Castaño Garrido (2003) betecknar som analytisk induktion, är beskrivningar, där klassrumsobservationer eller andra kvalitativa datainsamlingar detaljeras på ett beskrivande sätt. Beskrivningar av

klassrumsobservationer utformas utifrån de fördefinierade faktorerna som samlas in med hjälp av matriser och skriftliga anteckningar. Generella strukturer som Quecedo Lecanda & Castaño Garrido (2003) rekommenderar att följa vid kvalitativa analysförfarande är att bland annat skapa standardiserade observationsprotokoll eller matriser (se bilaga 1).

Kvantifieringen är däremot en kvantitativ analysmetod av kvalitativa studier som erbjuder statistiska uppgifter, vilka kompletterar eller kontrasterar systematiska beskrivningar. Efter att fenomenen har blivit identifierade, består en möjlighet att reducera informationen till en kvantifierad form genom att skapa listor, grafiker eller matriser och kodifiera empirin (Quecedo Lecanda & Castaño Garrido, 2003). Kvantifiering nämns även som en funktionell metod för att kommunicera resultat på ett organiserat sätt (Miles & Huberman, 1984).

I min studie kombineras den kvalitativa analysmetoden med den kvantitativa analysmetoden. Observerade lektioner av varje grupp beskrivs och tolkas detaljerad på ett kvalitativt sätt och kompletteras med kvantifierade resultat i grafikform.

Kombinationen av analysmetoderna valdes för att kommunicera resultatet på ett beskrivande och synligt sätt som kan förenkla eventuella jämförelser.

## 5 Resultat och analys

I detta kapitel presenteras resultaten av klassrumsobservationer där insamlad data analyseras genom systematiska beskrivningar och kvantifieringen i grafikform som presenteras i anslutningen och visar tidsuppdelningen av olika undervisningsmoment och -aktiviteter för varje lektion samt ett tidsgenomsnitt av undervisningsaktiviteter av alla 4 lektioner (se bilaga 2).

### 5.1 Observation av undervisningen i A7

Gruppen A7 har under 4 lektioner jobbat med tema geografi och kapitel 5 i boken ¡Vale!.

Under den första lektionen har eleverna fått en introduktion av läraren, som på svenska förklarade vad de kommer att arbeta med och vad som kommer att hända under lektionen. Eleverna öppnade sina böcker och lyssnade på audiofiler som läraren spelade upp för alla. Glosor och texten som eleverna lyssnade på, var inte lång och tog endast 3 minuter.

Lärare förklarade kort att det finns olika dialekter i spanska språket, och eleverna skulle gissa vad olika personer kom ifrån. I texten och ljudfiler berättar de om deras länder utan att säga vilket land det handlar om, så att eleverna måste gissa med texten och kartan framför sig. Läraren ställde frågorna på spanska, och några elever har svarat korrekt med mycket förenklade svar (de Chile = från Chile) utan att bygga egna fullständiga meningar.

Resten av lektionen har eleverna läst och översatt en del av texten. Läraren gick rund och har bett flera elever att läsa högt för henne, inte framför hela klassen.

Under den andra observerade lektionen har eleverna skrivit glosförhör i form av en färdig ordlista på svenska som de skulle översätta till spanska. Eleverna fick 7 minuter för att genomföra detta. Efter 7 minuter samlades listorna in och eleverna påbörjade en översättningstest med samma texter som de övade på under första lektionen. Denna gång fick de inte använda några hjälpmedel, det vill säga att de skulle kunna översättningar utan att titta på glosor, bland annat.

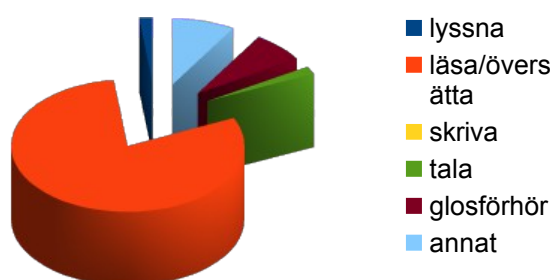
Under den tredje lektionen har gruppen A7 fortsatt att jobba med texterna från

kapitel 5. Denna gång skulle de läsa och översätta avsnitt 3- 7 av texten. Under lektionen fick de använda hjälpmedel och titta på glosor. Precis som under första lektionen så gick läraren rund, hjälpte med översättningar och bad några elever att läsa högt för henne, dock inte framför hela klassen.

Fjärde och sista lektionen var i princip nästan identisk den andra lektionen, där eleverna fick en ordlista som de skulle vara färdig på 5 minuter, för att sedan fortsätta med översättningar utan hjälpmedel. Texterna som översatts tillhörde avsnitt 3-7 från kapitel 5 i boken, det vill säga, samma texter som eleverna har översatt dagen innan.

Tidsuppsdelningen av undervisningens olika aktiviteter presenteras i anslutningen. Analysen visar att största delar av undervisningen ägnar sig till läsningen-översättningen från spanska till svenska. Lektionsaktiviteter delas upp i kategorier lyssna, läsa/översätta, skriva, tala, glosförhör och annat.

Figur 1. Genomsnitt av aktiviteter under 4 lektioner i gruppen A7



## 5.2 Observation av undervisningen i A8

Gruppen A8 har under 4 lektioner arbetat med kapitel 3 i boken ¡Vale! som handlar om Mexiko och grundläggande information om landet såsom geografi, befolkning, språk och ekonomi. Texten i boken består av 6 olika avsnitt.

Under den första lektionen har läraren spelat upp ljudfiler som tillhör avsnitt 1 och 2 som handlar om Mexikos geografi framför allt. I direkt anslutning har läraren ställt några öppna frågor till elever på spanska. Eleverna svarade på de med förenklade korta svar.

Efter det har eleverna fått instruktioner på svenska, om att de ska läsa och översätta avsnitt 1 och 2 av texten. De fick använda hjälpmedel, titta på glosor i läromedel och fick direkt hjälp av läraren. Under resterande tiden, när läraren inte

hjälpte någon med översättningen, gick hon rund klassen och bad några elever att läsa texten högt för henne, dock inte för hela klassen.

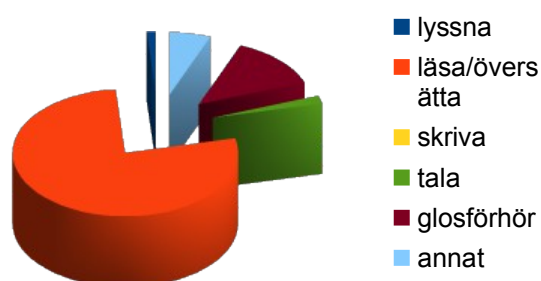
Under den andra lektionen fick eleverna en ordlista med alla glosor som tillhör kapitel 3, avsnitt 1 och 2. Eleverna fick 10 minuter på sig för att översätta listan och efter det har de översatt avsnitt 1 och 2, det vill säga samma texter som de har läst förra lektion, men denna gång utan några hjälpmedel.

Under den tredje lektionen fick eleverna lyssna på ljudfiler som tillhör avsnitt 3 och 4. Resterande tiden har eleverna översatt dem nya avsnitt med hjälpmedel och hjälp av läraren. Läraren gick rund i klassen och hjälpte sina elever, samt lyssnade på hur flera elever läser.

Under den fjärde lektionen har eleverna haft glosförhör med alla glosor som tillhör avsnitt 3 och 4 av Mexiko-texten. De fick exakt 10 minuter för att översätta ordlistan. Efter det gick tiden åt läsningen och översättningen utan hjälpmedel.

Analysen visar att även i gruppen A8 syns att majoriteten av tiden ägnar sig åt läsningen och översättningen, medan andra färdigheter får mycket mindre fokus. I genomsnitt får gruppen mycket input i form av läsningen. Däremot finns det nästan ingen output alls.

Figur 2. Genomsnitt av aktiviteter under 4 lektioner i gruppen A8



### 5.3 Observation av undervisningen i B7

Gruppen B7 har under 4 lektioner jobbat med kapitel 8 i boken ¡Vale! samt påbörjat kapitel 9. Kapitel 8 handlar om olika fritidsaktiviteter på spanska, medan kapitel 9 handlar om skola, skoltider och skolschema.

Under den första lektionen har eleverna i första hand fått tillbaka sina glosförhör från förra lektionen, vilket tog några minuter. Efter det har läraren förklarat olika

begrepp och fritidsaktiviteter på spanska. Läraren har skrivit upp alla nya begrepp på tavlan, samtidigt som eleverna kunde också titta i sina böcker, där begrepp tydliggjordes med teckningar. Läraren förklarade specifika grammatiska strukturer och resterande tiden gick åt muntligt arbete. Först ställde läraren frågor till elever som de skulle svara med fullständiga svar. Efter detta fick elever jobba i par och skulle ställa liknande frågor som läraren gjorde innan, genom att använda redan kända grammatiska strukturer och svara med fullständiga långa svar. Läraren gick rund i klassen och lyssnade på elever medan de tränade.

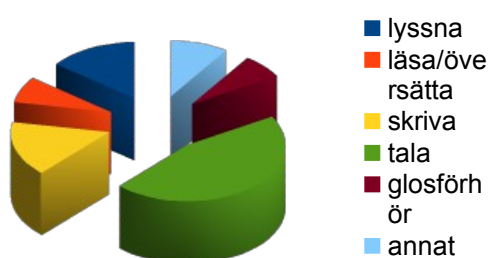
Under den andra lektionen har läraren själv läst upp dialogen i boken och har sedan bett sina elever att läsa högt för hela klassen. Efter detta fortsatt läraren med grammatikgenomgång från förra lektionen, vilket hon gjorde på spanska och sedan på svenska. Resterande tiden gick åt muntligt arbete i par, där eleverna skulle ställa frågor med en ny grammatisk struktur där de fick använda grundform av alla nya verb, och ge fullständiga svar.

Tredje lektionen började med glosförhör. Läraren läste upp glosor på svenska, och eleverna skulle skriva dem på spanska. Efter detta har eleverna fått instruktioner på spanska och sedan på svenska att de skulle göra en skriftliga övning, genom att producera egen text, där eleverna pratar om fritidsaktiviteter och nämner aktiviteter de gillar eller inte gillar, samt aktiviteter de brukar göra i sin fritid.

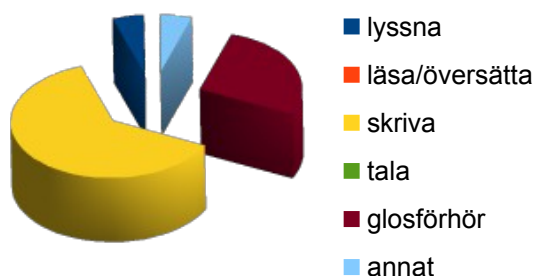
Under den fjärde lektionen har läraren lyssnat på texterna som eleverna har skrivit förra lektionen och gett direkt feedback. Resterade tiden har läraren påbörjat kapitel 9 och förklarat klockan på spanska. Resterande tiden gick åt muntliga övningar med klockan.

Analysen visar att majoriteten av tiden går till muntligt arbete, med undantag av tredje lektionen, där majoriteten av tiden gick till skriftliga övningar. I denna gruppen dominerar språklig output, medan mindre input i form av läsningen kan konstateras.

Figur 3. Genomsnitt av aktiviteter under 4 lektioner i gruppen B7



Figur 4. Lektion 3 B7



## 5.4 Observation av undervisningen i B8

Gruppen B8 har under 4 lektioner jobbat med kapitel 6 i boken ¡Vale! som beskriver hur- eller lägenhetsplanlösning med husets respektive delar.

Under den första lektionen har läraren presenterat egen lägenhetsplanritning på tavlan och förklarat alla begrepp på spanska. Eleverna sedan fick instruktioner på spanska och svenska att de ska göra en planritning av huset eller lägenheten där de bor, samt beteckna husets delar och rum på spanska. Eleverna har jobbat på sina planritningar under resterande tiden av lektionen.

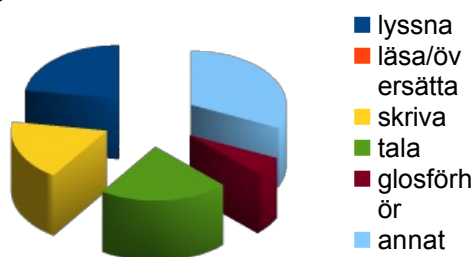
I början av andra lektionen fick eleverna 5 minuter till för att avsluta sina planritningar och beteckna dem. Läraren sedan har förklarat och skriftligt exemplifierat på spanska, på vilket sätt en beskrivning av huset eller lägenheten kan se ut. Eleverna har skrivit egna texter under resterande tiden av lektionen, där de förklarar vad som finns i deras boende, samt använder uttryck som till höger och till vänster, bland annat.

Tredje lektion börjar med glosförhör, där läraren säger orden på svenska och eleverna skriver upp dem på spanska. Efter det får eleverna en gång till skriftliga exempel på hur en text kan utformas, med syfte att kunna beskriva ett hus eller en lägenhet på spanska. Eleverna lyssnar på några muntliga exempel från läraren och efter det börjar de att träna muntligt i par, genom att visa för varandra planritningar och försöka att förklara de på spanska, utan att läsa av texten.

Under den fjärde lektionen får elever 10 minuter till för att öva på muntliga presentationer, och efter det presenterar de i par eller själva, enligt önskemål, planritningar som de förklarar på spanska. Alla andra elever lyssnar på muntliga presentationer.

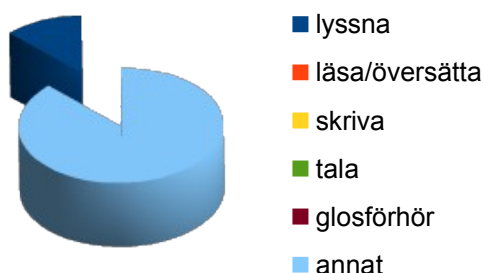
Analysen visar att uppgifter som avser språklig input och output kan skilja sig mycket från lektion till lektion. Genomsnittet visar dock att det kan vara en viss tendens till balans mellan input i form av lyssna, output i form av tala och skriva, och andra aktiviteter.

Figur 5. Genomsnitt av aktiviteter under 4 lektioner i gruppen B8

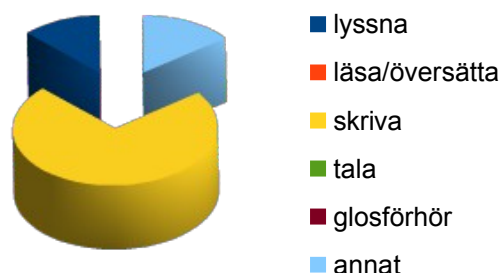




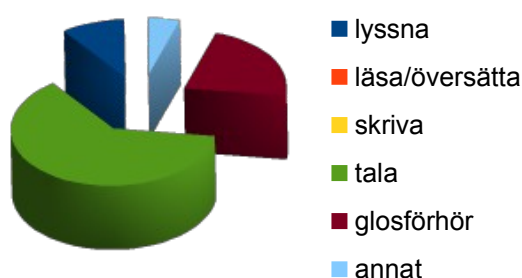
Figur 6. Lektion 1 B8



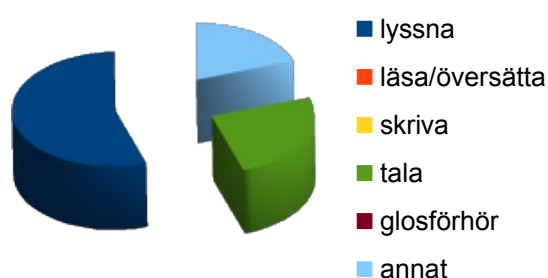
Figur 7. Lektion 2 B8



Figur 8. Lektion 3 B8



Figur 9. Lektion 4 B8



## 5.5 Analys av klassrumsobservationer i förhållande till teorier

För att besvara studiens frågeställningar och analysera om och hur lärarna implementerar klassrumsaktiviteter som skapar förutsättningar där kommunikativa förmågor kan utvecklas, kommer andelen av kommunikations- och interaktionsbaserade aktiviteter att analyseras för varje grupp. Kvantifieringen av resultat kommer att jämföras med Nations (1996) undervisningsmodell samt analyseras utifrån Longs (1996) interaktionsteori. De kvalitativa aspekter av olika undervisningsmoment kommer att detaljeras och analyseras utifrån de övan angivna teoretiska ramverk.

### 5.5.1 Analys av klassrumsaktiviteter

Den kvalitativa analysen av olika undervisningsmoment och klassrumsaktiviteter utifrån Nations (1996) och Longs (1996) teorier kan bidra till en bättre förståelse av förutsättningarna som dessa skapar för att kunna utveckla kommunikativa förmågor.

Övningarna som avser läsning/översättning som observerades i A-grupperna, kan i sin helhet eller delvis klassifieras som input enligt Nations definitioner (1996). Själva läsningen anses som en input-aktivitet och kan till och med bidra till att elever lär sig nya glosor på ett omedvetet sätt. Skriftlig input såsom läsning är viktig och utvecklar för eleverna relevanta förmågor som framgår i Skolverkets (2019) styrdokument - att kunna tolka enkla texter i vardagliga situationer, dock utvecklar denna aktivitet inga kommunikativa förmågor enligt Longs (1996) teori, som utgår ifrån att muntlig kommunikation och interaktion, som innebär förhandling om betydelsen och utbyte av språklig produktion mellan olika parter, måste ske för att kunna utveckla kommunikativa förmågor. Skriftliga övningar som observerades i B-grupperna verkar att utveckla skriftliga förmågor som Nation (1996) definierar som output, dock saknar de interaktion och muntlig kommunikation som Long (1996) föreslår.

Glosförhör som har observerats under olika tillfällen i alla grupper kan enligt Nations (1996) teori klassifieras som språkinriktad undervisning och är en viktig del av en balanserad språkundervisning, som enligt Nations (1996) teori skulle tillsammans med grammatik omfatta cirka en fjärdedel av undervisningen. Glosförhör är i princip en kontrolluppgift av ordförrådet som eleverna skulle ha lärt sig hemma. Ordförrådet i sin tur är viktig för att kunna använda de bekanta ord för att kunna kommunicera både muntligt och skriftligt, men ingen interaktion uppstår under denna aktiviteten. I B-grupperna observerades dock delvis direkt kommunikation och muntlig input (att lyssna på målspråket) under glosförhöret i form av instruktioner på spanska. Läraren B har gett flera olika instruktioner till sin elever på spanska, såsom att ta papper och pennor, att skriva sina namn, samt dikterat numreringen. Här kan även begreppet betydelsefokuserad input komma i fråga, eftersom eleverna måste fokusera och förstå allt läraren säger. Med utgångspunkt att glosförhör och liknande eller till och med samma instruktioner förekommer med frekvens och eleverna redan kan uttryck och begrepp som läraren använder i just den situationen, finns det en möjlighet att definiera just den delen som fluency training enligt Nations (1996) modell. Otydliga gränser och övergångar mellan olika definitioner inom samma modell kan således observeras i klassrumsaktiviteten glosförhör i B-grupperna. Eftersom Nation (1996) själv grupperar glosor och grammatik inom språkinriktad undervisning, grupperades denna klassrumsaktivitet på det sättet även i tidsuppdelningen i denna studie.

Olika undervisningsmoment där läraren förklarar nya begrepp eller koncept, samt exemplifierar meningar eller introducerar en ny tema på målspråket, tillhör kategorin input, eftersom eleverna tar in muntlig information som de ska tolka och förstå. Detta kan även kallas för betydelsefokuserad input, eftersom eleverna ska försöka att förstå så mycket som möjligt för att använda sedan kunskaperna under lektionen. Här är innehållet av vad läraren säger relevant. Utifrån Nations (1996) och Longs (1996) teorier kan kommunikation konstateras. Interaktion kan förekomma om eleverna till exempel inte förstår och ber läraren att förklara på ett annat sätt. Om det sista sker på målspråket, observeras det som Long (1996) kallar för interaktion - att förhandla om betydelsen.

En med frekvens förekommande klassrumsaktivitet som kunde observeras i B-grupperna är frågor och svar - övningar, där läraren B formulerar olika frågor på spanska och förväntar att eleverna svarar med fullständiga svar och så långa meningar som möjligt. De här muntliga övningarna grupperades i denna studie under output- aktiviteter, eftersom eleverna måste göra och använda muntlig produktion på målspråket. Det är dock alltid en del av input som förekommer när läraren ställer frågor och eleverna lyssnar och tolkar. Detta förekommer även i alla interaktions- och kommunikationsbaserade undervisningsmoment, där aktiviteten att tala innebär att informationen byts ut och således muntligt input och output äger rum nästan samtidigt. Interaktion kan förekomma i sådana övningar, om elever inte kan skapa sitt svar omedelbart och ett informationsutbyte sker. Sådana övningar verkar ha positiva effekter på elevernas kommunikativa förmågor.

En klassrumsaktivitet som verkar implementera kommunikation och en stor del av interaktion är par- eller eventuellt grupparbete i små grupper där eleverna skapar dialoger med varandra och på det sättet förhandlar om betydelsen. Output sker eftersom eleverna måste producera olika typ av frågor på målspråket, omformulera dem, fråga på ett annat sätt, svara och försöka att förklara deras tankar på målspråket. Denna informationsutbyte verkar dessutom att ge eleverna färdigheter för att producera tal snabbare och med bättre kvalitet, vilket krävs för att skapa flytande kommunikation. Eleverna i B-grupperna som har gjort sådana övningar verkade att kunna producera eget tal och förstå andra utan större svårigheter.

Muntliga presentationer kan delvis och på ett begränsat sätt innehålla interaktion när eleverna presenterar sina dialoger, dock får de oftast tillräckligt tid för att träna på muntlig produktion. Färdiga presentationer eller redovisningar brukar således innehålla

bättre utformat tal och mindre andel av förhandlingar om betydelsen. Sådana redovisningar verkar hjälpa elever att prata mer flytande och utveckla deras kommunikativa förmågor.

Rena läsningsövningar som inte kombinerades med översättningar klassificerades i denna studie som skriftlig input enligt Nations (1996) modell. Även här finns det övergångar till muntlig output. När läraren eller en elev läser högt, lyssnar andra elever samtidigt, vilket kan i vissa fall hjälpa att utveckla olika språkliga förmågor.

Grammatikgenomgångar som ges på spanska och sedan svenska klassificerades delvis som input, på grund av att läraren förmedlar kunskaper på målspråket, och eleverna försöker att fånga upp betydelsen för att kunna använda kunskaperna till den egna språkutvecklingen. Förklaringarna på målspråket kan således fungera som muntlig input - att lyssna, medan grammatikförklaringarna på svenska kan anses som språkinriktad undervisning enligt Nations (1996) teori. När målspråket används, kan interaktion uppstå vid frågor från elevernas sida. Samma situation kan observeras vid instruktioner som ges på målspråket.

Sammanfattande kan observeras att följande klassrumsaktiviteter och undervisningsmoment verkar skapa förutsättningar som kan bidra till att utveckla kommunikativa förmågor:

- Grupp- eller pararbete, där elever skapar dialoger och förhandlar om betydelsen
- Övningar där en diskussion mellan läraren och elever uppstår och eleverna skapar långa och komplicerade meningar eller svar till lärarens frågor
- Muntliga presentationer, där eleverna skapar och använder fritt tal utan att läsa av anteckningarna
- Generell implementering av målspråket i undervisningens olika moment och situationer, vilket ökar andelen av muntlig input under hela lektionen

### 5.5.2 Kvantifieringen av resultat

Tidsuppdelningen som anges i figurerna kommer att förklaras och detaljeras. Svårigheter med tydliga gränser och övergångar mellan undervisningens olika moment och aktiviteter kan konstateras. Så är det till exempel svårt att säga hur mycket tid går åt läsningen respektive översättningen, när eleverna får uppgiften att läsa och översätta en text, som observeras med frekvens i A-grupperna. Av den anledningen får aktiviteten

kallas för läsning/översättning. Eftersom läsning på målspråket klassifieras som input (Nation, 1996) medan översättningen från målspråket definieras som varken input eller output, är endast en approximering möjligt. Anledningen till varför denna aktiviteten i A-grupperna klassifieras som input, är att eleverna arbetar intensivt med spanska texter och översättningen av texterna innebär tilläggande av betydelsen. I B-grupperna däremot är avgränsningen mellan input och andra aktiviteter delvis mindre komplicerad, eftersom de grupperna får endast läsningsuppgifter, dock inga översättningar. Läsningsuppgifter kan således klassifieras direkt som input.

Nations (1996) modell presenterar fyra uppdelningar som förklarades i kapitel teori. De uppdelningarna avser input, output, *fluency training* och språkinriktad undervisning. Eftersom gränserna mellan input respektive output och fluency training inte alltid är tydliga, kommer de att grupperas som samma aktivitetsgrupp input och fluency training respektive output och fluency training. Eftersom fluency training avser utvecklingen av alla 4 språkliga förmågor läsa, lyssna, tala och skriva, kan gränserna till andra input- respektive outputaktiviteter vara subjektiva och bero på elevernas utvecklingsprocesser, lärarens syn på vad är det som definieras som fluency. Övningarna som kan definieras som output: tala, såsom dialoger mellan elever, kan också definieras som fluency training beroende på fokuset. Även om Nation (1996) i princip utgår ifrån att fluency training innebär träningen av redan bekanta moment, kan gränserna mellan fluency och icke-fluency övningarna vara lite definierade. Om nya begrepp och glosor presenteras för eleverna och de då tränar muntligt genom en dialog, kan inlärningsprocessen anses både som input-aktivitet och som fluency training. För att undvika otydligheten mellan sådana gränser, grupperas fluency med input respektive output.

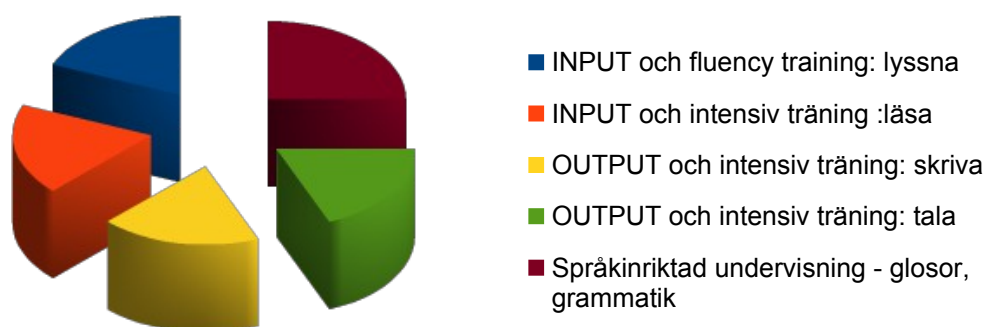
Genomsnittet av olika aktiviteter i grupperna A7 och A8 visar att kommunikations- och interaktionsbaserade aktiviteter som exempelvis muntliga övningar eller instruktioner på målspråket är mycket begränsade, eftersom majoriteten av tiden går åt läsningen och översättningen. Effektiviteten av denna undervisningsmetoden kan diskuteras. Longs (1996) interaktionsteori utgår ifrån att direkt kommunikation kan skapa bra förutsättningar för språkinläringen, dock saknas sådana förutsättningar i grupperna A7 och A8 utifrån de observerade lektionerna. Sådana förutsättningar synliggörs däremot i grupperna B7 och B8. I gruppen B7 går

majoriteten av tiden åt direkt kommunikation och interaktion genom muntliga övningar i par eller lärarens frågor som eleverna måste besvara med fullständiga svar.

Genomsnittet av klassrumsaktiviteter i gruppen B8 visar en approximativt lika stor andel av interaktions- och kommunikationsbaserade aktiviteter som icke-interaktions- och kommunikationsbaserade aktiviteter. Enligt Longs (1996) teori presenterar B-grupperna mer kommunikations- och interaktionbaserade aktiviteter och övningar jämfört med A-grupperna. Utifrån de observerade lektionerna och enligt Longs (1996) teori kan det betyda att B-grupperna i genomsnitt får bättre förutsättningar till språkinläringen och -utvecklingen än A-grupperna. Detta besvarar delvis studiens frågeställningar som avser utsträckning i vilken lärare integrerar och implementerar klassrumsaktiviteter som skapar förutsättningar som främjar kommunikativa förmågor, samt i vilken utsträckning och på vilket sätt tillämpas Longs (1996) interaktionsteori i lärarnas undervisningsmetoder.

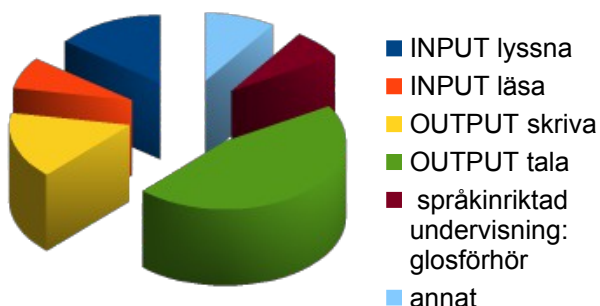
Hur och i vilken utsträckning de observerade lärare implementerar Nations (1996) four strands hypothesis i sin undervisning kan synliggöras genom jämförelse av Nations uppdelningen med genomsnittet av observerade lektioner. Enligt Nations (1996) teoretiska perspektiv skulle den optimala tidsuppdelningen innehålla input och output på ungefär lika delar, medan en fjärdedel av undervisningstiden går åt språkinriktad undervisning. Fluency training, på grund av ofta inte väl definierade gränser mellan olika aktiviteter grupperas i figuren nedan med input och output:

Figur 10. Nations (1996) undervisningsuppdelning

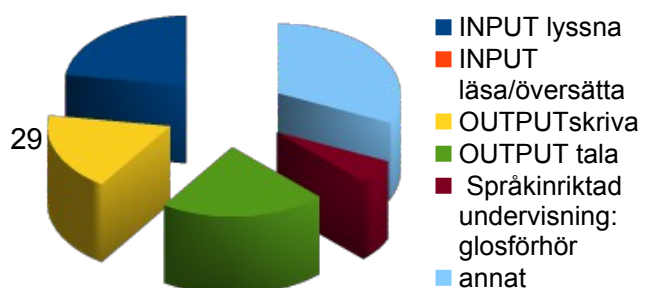


Nations (1996) undervisningsuppdelning kan jämföras med genomsnittliga lektioner utifrån klassrumsobservationer i figurerna nedan:

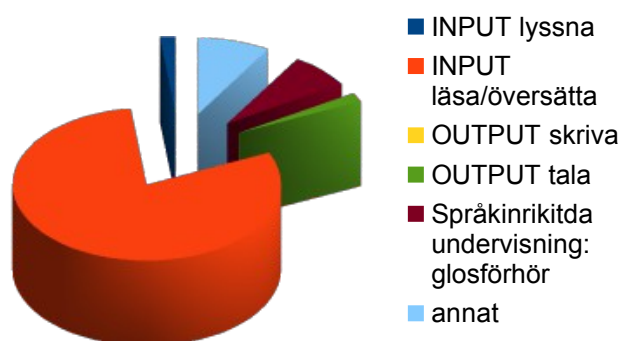
Figur 11. Genomsnitt B7



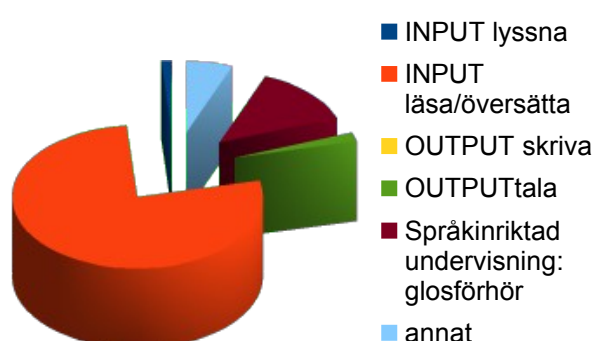
Figur 12. Genomsnitt B8



Figur 13 Genomsnitt A7



Figur 14 Genomsnitt A8



När Nations (1996) undervisningsuppdelning jämförs direkt med genomsnittliga lektioner baserade på klassrumsobservationer, syns det att undervisningsstrukturen som liknar Nations (1996) undervisningsuppdelning mest är den genomsnittliga lektionen i gruppen A8. Där presenteras språklig input- och output som tala, skriva och lyssna på ett mycket liknande sätt som i Nations (1996) uppdelning, med den enda skillnaden att språklig input läsa är inte representerad alls.

I gruppen B7 förekommer däremot en jämnare uppdelning av språklig input som läsa, språklig output som skriva och tala, samt språkinriktad undervisning. Däremot är muntlig output tala oproportionellt stor jämfört med dem andra delarna.

Grupperna A7 och A8 visar en tendens att ha relativt lika delar av olika undervisningsmoment, om de jämförs med varandra. Undervisningsmetoden med dominerande input i form av läsningen-översättningen kontrasterar dock med Nations (1996) four-strands-hypothesis och A-grupperna tränar utifrån observerade lektioner ett mycket begränsat antal kommunikationsförmågor.

Det är dock mycket viktigt att notera att resultat och analys grundar sig på endast fyra observerade lektioner per grupp, och kan således inte generaliseras eller representera läsårets eller terminens hela undervisningsmetod.

Sammanfattande kan observeras att läraren B verkar att implementera delvis Nations (1996) och Longs (1996) modeller i sin undervisning, genom att använda sig av målspråket som undervisningsspråk och skapa övningar som par- och grupparbete, muntliga presentationer eller redovisningar samt muntliga diskussioner med sina grupper.

## 6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet av studien och relateras till tidigare forskning.

Relevans för läraryrket utifrån studiens resultat kommer att diskuteras. Studiens metod och tillvägagångssätt kommer att analyseras utifrån ett kritiskt perspektiv. Till slut ges förslag till idéer om fortsatt forskning.

### 6.1 Studiens resultat i förhållande till tidigare forskning

I tidigare forskning framgår av Moberg (2008), Ponnert (2014) och Menezes (2013) att muntlig kommunikation, interaktion och användning av målspråket i klassrummet kan ha positiva effekter för språkutvecklingen.

Kommunikationsbaserat undervisningsfokus representerar dock en väsentlig skillnad mellan A- och B-grupperna. Medan direkt kommunikation och interaktion dominerar i B-grupperna, saknas de i A-grupperna. Läraren B använder målspråket som undervisningsspråk, vilket kan främja språkutvecklingen (Ponnert, 2014) och läraren A använder svenska som undervisningsspråk. B-grupperna verkar således att ha fördelaktiga förutsättningar för språkutvecklingen.

Däremot visas brister i språklig input i form av läsningen i B-grupperna där undervisningsfokus ligger på muntliga kommunikativa förmågor. Som Agustín-Llachs (2015), Browne (2003), de la Fuente (2002), González-Garrido m.fl., (2015), och Horst, Cobb & Meara (1998) påpekar, kan språklig input och i synnerhet extensiva läsningsperioder främja språkutvecklingen och även bidra till omedveten glosinläring.

Även Menezes (2013) lyfter fram att olika teorier och modeller för språkinläringen representerar ett komplext system, och att olika undervisningsmetoder baserade på olika teorier kan skapa fördelaktiga förutsättningar för språkutvecklingen.

Schmitt (2008) och O'Hogain (2012) visar att implementeringen av four strands (Nation, 1996) i språkundervisningen kan ha mycket positiva effekter för språkutvecklingen, vilket kan vara fördelaktigt för B-grupperna deras genomsnittliga lektioner visar mer likhet till four strands-uppdelningen och kontrasterar med A-grupperna deras genomsnittliga lektioner består av huvudsakligen läsningen och översättningen.

Enligt skolverkets kunskapskrav ska elever utveckla kommunikativa förmågor (Ponnert, 2014), vilket förklarar varför kommunikationsbaserad undervisning kan skapa



fördelaktiga förutsättningar för lärandet, dock framgår även att elever ska kunna klara av olika vardagliga situationer, där de måste kunna tolka och läsa olika typer av texter. Läsningen och översättningen ska därför inte underskattas. Att språklig input genom att läsa kan vara av stor vikt framgår även i studierna genomförda av Menezes (2013), Agustín-Llachs (2015), Browne (2003), de la Fuente (2002), González-Garrido m.fl., (2015), och Horst, Cobb & Meara (1998).

## 6.2 Relevans för läraryrket

Resultatet av den här studien visar att det finns olika aspekter av användningen av olika undervisningsmetoder.

Lärare som har kommunikations- och interaktionsbaserat undervisningsfokus kan komplettera sina klassrumsaktiviteter med läsningsperioder, eftersom tidigare forskning visar att även läsningen kan skapa fördelaktiga förutsättningar för språkutvecklingen. Dessutom ska elever kunna tolka olika typ av texter, vilket kan betyda att undervisningen som endast fokuserar på muntliga färdigheter inte räcker för att utveckla alla språkliga förmågor.

Lärare som bedriver icke-kommunikationsbaserad undervisning kan däremot implementera mer muntliga övningar och aktiviteter som främjar interaktion för att utveckla kommunikativa förmågor som framgår av Skolverkets kunskapskrav (Ponnert, 2014). Tidigare studier visar även att interaktion och kommunikation skapar fördelaktiga förutsättningar för lärandeprocesser.

Som Menezes (2013) redan lyfter fram, är språkundervisning ett komplext system där olika teorier kompletterar varandra. Lärare ska därför inte begränsa sina undervisningsaktiviteter till ett enda undervisningsfokus. Alla språkliga förmågor ska tränas och utvecklas på ett proportionellt sätt. Nations (1996) teoretiska ramverk och tidigare forskning (Schmitt, 2008), (O'Hogain, 2012) visar att en jämn fördelning av språklig input, output, språkinriktad undervisning och intensiv träning av alla fyra språkliga färdigheter kan skapa optimala förutsättningar för språkutvecklingen.

För lärare som undervisar i moderna språk kan det därför bli relevant att kritiskt analysera och reflektera över det undervisningsfokus de huvudsakligen har, samt utvärdera balansera och anpassa klassrumsaktiviteter på ett mer jämt sätt.

## 6.3 Metod och tillvägagångssätt ur ett kritiskt perspektiv

Det är viktigt att observera att studiens metod och tillvägagångssätt är mycket begränsade och inte kan återspegla eller representera på vilket sätt lärarna arbetar under hela året.

Klassrumsobservationer genomfördes under endast 4 lektioner för varje grupp, vilket kan betyda att lärarna eventuellt använder andra undervisningsmetoder eller har andra undervisningsfokus och klassrumsaktiviteter under den tiden där inga klassrumsobservationer gjordes. Det kan således vara svårt att dra kategoriska slutsatser om lärarnas undervisningsmetoder.

Klassrumsobservationer skulle kunna kompletteras med andra undersökningsmetoder. Eventuella för- och efterprov i olika språkliga förmågor skulle kunna genomföras för att kunna jämföra hur olika undervisningsaktiviteter påverkar elevers lärande och kunskapsutveckling.

Slutligen måste också konstateras att den kvalitativa studien är begränsad till 2 lärare och 4 elevgrupper och kan således inte bidra till statistiska uppgifter, även om undersökningen ger ett djupare inblick i lärarnas undervisningsfokus. Inga slutsatser kan dras respektive andra språklärare och deras didaktiska och metodologiska inriktningar.

## 6.4 Idéer om fortsatt forskning

Denna studie kan leda till potentiell fortsatt forskning inom samma område, där undervisningsmetoder, -aktiviteter och -fokus av olika lärare i moderna språk kan undersökas genom kvalitativa eller kvantitativa metoder.

En möjlig experimentell studie skulle kunna undersöka elevernas kunskapsutveckling, där en grupp får ett konkretiserat undervisningsfokus medan en kontrollgrupp inte får det. För- och efterprov av elevernas kunskapsnivåer kan komplettera den experimentella studien.

Andra fördjupade kvalitativa studier kan fokusera på lärarnas olika undervisningsfokus för att få bättre förståelse av eventuella för- eller nackdelar av olika didaktiska inriktningar.

Kvantitativa studier inom området kommunikativa eller icke-kommunikativa undervisningsfokus kan bidra till statistisk information och en mer generaliserad bild av hur lärare i moderna språk arbetar med detta undervisningsfokus.

# Referenser

Agustín-Llach, María Pilar (2015) *Maximising Incidental Vocabulary Acquisition in Spanish as a Foreign Language*. Universidad de La Rioja:Departamento de Filologías Modernas. Open Journal of Modern Linguistics, 2015.

Browne, Charles. (2003). *Vocabulary Acquisition through Reading, Writing and Tasks: A Comparison*. PhD Dissertation, Philadelphia: Temple University.

De la Fuente, María Jesús. (2002). *Negotiation and Oral Acquisition of L2 Vocabulary: The Roles of Input and Output in the Receptive and Productive Acquisition of Words*. Studies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press:2002

González-Garrido, Andrés A. ; Gómez-Velázquez, Fabiola R. ; Zarabozo, Daniel , Zarabozo-Hurtado, Daniel & Joshi, Malatesha R. (2015) *ERP Effects of Word Exposure and Orthographic Knowledge on Lexical Decisions in Spanish*. Journal of Behavioral and Brain Science, 5, 185-193 Neuroscience Institute, Guadalajara University, Guadalajara, Mexico.

Graziano, Anthony M, & Raulin, Michael L. (2004) *Research Methods: A Process of Inquiry*. Pearson/Allyn and Bacon.

Horst, Marlise; Cobb, Tom & Meara, Paul. (1998) *Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading*. Reading in a Foreign Language, 1998

Marczyk, Geoffrey; De Matteo David & Festinger, David (2005) *Essentials of Research Design and Methodology*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc. I:

Kaufman, Alan S. & Kaufman, Nadeen L. (2005) *Essentials of Research Design and Methodology*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Long, Michael (1996). *The role of linguistic environment in second language acquisition*. In W. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.

Moberg, Marleny (2008) *Den muntliga kommunikationen på spanska i det svenska klassrummet*. Mälardalens Högskola Eskilstuna Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation

Menezes, Vera (2013) *Second Language Acquisition: Reconciling Theories* in *Open Journal of Applied Sciences*, 2013, 3, 404-412.

Miles M. B. y Huberman, A.M.(1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage Publications: Beverly Hills.

Nation, Paul (1996) *The Four Strands of a Language Course*. Source: *TESOL in Context*, Vol. 6, No. 1, June 1996: 7-12

O'Hogain, Brian (2012) *Teaching and learning Vocabulary: Putting The Four Strands to the test*. English Studies Department, University of Barcelona.

Ponnert, Anna (2014) *La enseñanza del español en Suecia; Enfoques y métodos empleados por cinco profesores*. Licentiatavhandling, Lunds universitet, Lund: Études romanes de Lund.

Quecedo Lecanda, Rosario & Castaño Garrido, Carlos (2003). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa* Dpto. Didáctica y Organización Escolar Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea: Revista de psicodidáctica Bilbao 2003.

Schmitt, Norbert (2008) *Instructed Second Language Vocabulary Learning in Language Teaching Research* 12,3 (2008); 329–363, 2008 SAGE Publications.

Skolverket (2019) *Moderna språk: Läroplan och kursplaner för grundskolan*

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMSP01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>

# Bilagor

## Bilaga 1 - Observationsmatris

Matris I Input/Output

		Lektion 1	Lektion 2	Lektion 3	Lektion 4
Input	Läsa				
	Lyssna				
	Undervisningsspråk				
	Översätta spanska-svenska				
	Digitala medier - video/audio				
Output	Skriva				
	Översätta svenska-spanska				
	Tala				
Pushed	Oexemplifierade meningar				
Output	Svar till öppna frågor				
	Egen textproduktion				

Matris II Arbete med glosor

	Lektion 1	Lektion 2	Lektion 3	Lektion 4
Glosförhör				
Skriftliga glosövningar				
Muntliga glosövningar				
Andra glosövningar				
Glosor i kontextet				

## Bilaga 2 - Klassrumsobservationer

Data till grafikkakor A7, A8, B7, A8

Grupp A7	lektion 1	lektion 2	lektion 3	lektion 4	genomsnitt
lyssna*	3 min	0 min	0 min	0 min	0,75 min
läsa/översätta sp-sv**	28 min	30 min	37 min	33 min	32 min
skriva***	0 min	0 min	0 min	0 min	0 min
tala****	3 min	0 min	0 min	0 min	0,75 min
glosförhör sv-sp	0 min	7 min	0 min	5 min	3 min
annat*****	6 min	3 min	3 min	2 min	3,5 min

Grupp A8	lektion 1	lektion 2	lektion 3	lektion 4	genomsnitt
lyssna*	1 min	0 min	0 min	1 min	0,5 min
läsa/översätta sp-sv**	33 min	28 min	26 min	29 min	29 min
skriva***	0 min	0 min	0 min	0 min	0 min
tala****	3 min	0 min	0 min	0 min	0,75 min
glosförhör sv-sp	0 min	10 min	0 min	10 min	5 min
annat*****	3 min	2 min	3 min	1 min	2,25 min

Grupp B7	lektion 1	lektion 2	lektion 3	lektion 4	genomsnitt
lyssna*	9 min	7 min	2 min	5 min	5,75 min
läsa/översätta sp-sv**	0 min	5 min	0 min	7 min	3 min
skriva***	0 min	0 min	25 min	0 min	6,25 min
tala****	26 min	26 min	0 min	20 min	18 min
glosförhör sv-sp	0 min	0 min	11 min	0 min	2,75 min
annat*****	5 min	2 min	2 min	6 min	3,75 min

Grupp B8	lektion 1	lektion 2	lektion 3	lektion 4	genomsnitt
lyssna*	5 min	5 min	4 min	22 min	9 min
läsa/översätta sp-sv**	0 min	0 min	0 min	0 min	0 min
skriva***	0 min	29 min	0 min	0 min	7,25 min
tala****	0 min	0 min	25 min	10 min	8,75 min
glosförhör sv-sp	0 min	0 min	9 min	50min	2,25 min
annat*****	35 min	6 min	2 min	8 min	12,75 min

\*Som lyssna beskrivs aktiviteter som innebär att elever lyssnar på spanska talet - vilket tillämpas när läraren pratar spanska, ger instruktioner på spanska, förklarar glosor eller grammatik på spanska eller läser upp texter eller annat skriftlig material på spanska. Lyssna gäller även när man använder digitala medier och lyssnar på spanskt tal genom audiofiler, video och liknande. Muntliga presentationer av andra elever gäller ingår också i aktiviteten lyssna, eftersom eleverna presenterar på spanska och pratar spanska framför klassen.

\*\* Som läsa/översätta betecknas i matrisen sådana aktiviteter som läsa spanska texter eller meningar. För grupperna A7 och A8 innebär aktiviteten läsa/översätta läsning och översättning av texter på spanska.

\*\*\* Som skriva betecknas i matrisen egen textproduktion på spanska, i form av fullständiga svar på frågor, exemplifierade meningar, oexemplifierade meningar och helt egenproducerade texter med ett begränsat antal av hjälpmedel.

\*\*\*\* Som tala beskrivs följande aktiviteter: fullständiga eller kortare svar på lärarens öppna frågor, fullständiga svar på lärarens exemplifierade frågor, träning på muntliga uppgifter i par eller i grupp - genom att självständigt berätta, svara eller ställa frågor till sina arbetskamrater eller lärare.

\*\*\*\*\*Som annat beskrivs aktiviteter som ingår i klassrumsaktiviteter eller är delar av lektionen, och som vanligtvis inte bär något pedagogiskt eller didaktiskt betydelse, med undantag av särskilda uppgifter annat än lyssna, läsa, skriva (delvis) och tala (till exempel rita och beskriva). Som annat noterades följande aktiviteter - att komma in och sätta sig, hälsa öppna böcker eller andra läromedel, få tillbaka/ta emot gamla glosförhör. Gruppen B8 har fått en uppgift som bestod av att skapa en planritning av sitt eget hus, samt beteckna namn på olika rum och delar av huset på spanska. Planritningen betecknades som "annat" i aktivitetsmatrisen, eftersom majoriteten av tiden under lektionen ägnade sig eleverna till att rita.