



KSM - kultur, språk, medier

Examensarbete i moderna språk: Spanska
15 högskolepoäng, grundnivå

Språksyn i läromedel för spanska årskurs 9

Language approach in teaching materials for Spanish year 9

Anna Woodward

Ämneslärare åk 7–9, Spanska och Historia, 225hp
Datum för examinationsseminarium 2024-02-26

Examinator: Fredrik Hansson
Handledare: Frida Hessel

Abstrakt

Denna studie undersöker genom en kvalitativ innehållsanalys språksynen i två förlagsproducerade läromedel för spanska i årskurs 9, Colores 9 och Gracias 9. Kursplanen för moderna språk i grundskolan har en uttalad funktionell och handlingsorienterad språksyn som utgår från den Gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS). I denna studie har lärandeaktiviteterna i övningsböckerna Colores 9 och Gracias 9 samt deras tillhörande digitala material klassificerats i olika aktivitetstyper utifrån kursplanens förmågor (lyssna, läsa, skriva och tala) dels för att ta reda på hur fördelningen mellan lärandeaktiviteterna inom förmågorna ser ut, dels för att ta reda på vilken typ av aktiviteter som representeras i materialet. Dessa aktiviteter har sedan analyserats utifrån Littlewoods kontinuum i syfte att undersöka vilken språksyn som speglas i materialet, samt om denna språksyn överensstämmer med kursplanens. Resultatet visar att majoriteten av lärandeaktiviteterna inom alla förmågor fokuserar på explicit inläring med fokus främst på språkets strukturer där aktiviteter som övar uttal, översättning, grammatik och högläsning dominerar. Det framgår av denna studie att lärandeaktiviteterna i läromedlen speglar en traditionell och strukturell språksyn med inslag från grammatik- och översättningsmetoden och den audiolingvala metoden och därmed inte överensstämmer med kursplanens handlingsorienterade kommunikativa språksyn.

Nyckelord: Communicative Language Teaching, Gemensam europeisk referensram för språk, kommunikativ kompetens, kontinuum, kursplaner, lärandeaktiviteter, läromedel, moderna språk, spanska, språkinläring, Task-Based Language Teaching

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Studiens syfte och frågeställningar	6
3. Bakgrund	7
3.1 Spanskans ställning i grundskolan	7
3.2 Gemensam europeisk referensram för språk	7
3.3 Kursplanen för moderna språk	9
3.3.1 Tidigare språksyner i kursplanen	9
3.4 Läromedlens ställning i grundskolan	10
4. Tidigare forskning	12
5. Teoretiska perspektiv	14
5.1 Littlewoods kontinuum	14
6. Metod och urval	18
6.1 Colores 9	19
6.2 Gracias 9	20
6.3 Bearbetning	21
6.3.1 Kategorisering i Littlewoods kontinuum	21
6.3.2 Kategorisering i tabeller	21
7. Resultat och analys	25
7.1 Fördelningen av lärandeaktiviteter enligt kursplanens förmågor	25
7.2 Typer av lärandeaktiviteter	27
7.3 Lärandeaktiviteter enligt Littlewoods kontinuum	33
8. Diskussion	38
8.1 Resultatdiskussion	38
8.2 Metoddiskussion	40
8.3 Förslag på vidare forskning	41
Referenser	42
Bilaga 1	47
Enkätfrågor	47
Bilaga 2	51
Enkät svar, sammanfattning	51

1. Inledning

Enligt Europeiska unionens språkmål ska alla medlemsländers medborgare få tillfälle att lära sig tala minst två främmande språk från tidig ålder (Europaparlamentet, 2023). Man vill på så vis främja den språkliga och kulturella mångfalden inom EU och öka ungdomars utbildnings- och anställningsmöjligheter. För att ta reda på i vilken utsträckning detta mål uppnås genomfördes 2011 Internationella språkstudien, European Survey on Language Competences (ESLC) (Skolverket, 2012a). Bakgrunden till studien var att man inom EU ville ta fram ett verktyg för Europa där man kunde mäta kompetens i främmande språk i medlemsländerna med en kvalitet som kunde jämföras med andra storskaliga internationella studier. Man ville ge medlemsländerna jämförande data om kunskaper i främmande språk och därmed även insikter i hur språkundervisningen kunde leda till att förbättra kunskaperna i dessa språk (Skolverket, 2012a). Det bestämdes att den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) skulle användas som ramverk för studien (Skolverket, 2012a). Studien undersökte tre språkliga förmågor, läsa, lyssna och skriva. Trots att muntlig förmåga är central för kursplanens kommunikativa språksyn, ingick den inte i studien då det visade sig vara för svårt att ta fram instrument i tid för att pröva förmågan (Skolverket, 2012a). De två mest frekventa språken i varje land bland språken engelska, tyska, franska, spanska och italienska undersöktes. Tanken var att studien skulle upprepas med jämna mellanrum och att även bedömning av muntlig språkfärdighet skulle ingå från och med den andra studien. Det framgår efter mejlkontakt med både Skolverket och Europarådet att det i nuläget inte finns information om när nästa studie kommer att genomföras. I undersökningen 2011 deltog 14 länder med cirka 1800 elever i varje språk, vilket för Sveriges del innebar 3600 elever i språken engelska och spanska från 143 skolor, valda enligt centralt utarbetade urvalsprinciper (Skolverket, 2012b). Sverige fick mycket höga resultat i engelska bland de länder som deltog i studien, medan det gick betydligt sämre för spanskan. 86 % av spanskeleverna nådde inte upp till godkänd nivå A2:1 enligt den gemensamma europeiska referensramen, vilket överensstämmer med betyget E för årskurs 9 i den svenska kursplanen (Skolverket, 2022a).

Flera forskare (Aronsson, 2020, 2023; Brito Engman & Aronsson, 2022; Bardel m.fl., 2019), Skolverket (2012a, 2012b, 2014) och Skolinspektionen (2010, 2022) har undersökt möjliga orsaker till de svenska elevernas låga resultat för spanska i dessa studier och även kommit med förslag på åtgärder som skulle kunna bidra till en bättre undervisning för eleverna. Skolinspektionen (2022) noterar i sin granskning av kvaliteten i undervisningen inom moderna

språk att många av de utvecklingsbehov som uppmärksammats i en granskning redan tolv år tidigare kvarstår. Enligt Skolverket (2012a, 2012b, 2014), Skolinspektionen (2022) och Bardel m.fl. (2019) kan en av anledningarna till elevernas goda resultat i engelska bero på att de språkbadar i engelska, det vill säga att de dagligen utsätts för språket i form av sociala medier, serier, filmer, poddar, internet, musik, datorspel med mera medan spanskeleverna sällan får samma möjligheter till språkbad. Undervisningen i klassrummet bli därför extra viktig för dessa elever (Skolinspektionen, 2022). Eftersom många lärare i huvudsak använder förlagsproducerade läromedel i sin undervisning (Ammert, 2011; SOU 2021:70), framför allt inom språk (Englund, 2011), innebär det att dessa läromedel kan spela en stor roll för elevernas kunskapsutveckling. Kursplanen i moderna språk är uppbyggd kring språkanvändning i ett socialt perspektiv där elever lär tillsammans och har en uttalad funktionell och kommunikativ språksyn (Skolverket, 2022a). I denna studie vill jag undersöka vilken språksyn som representeras i två läromedel i spanska utifrån vad lärandeaktiviteterna i övningsmaterialet uppmuntrar eleverna att göra med språket och om denna språksyn stämmer överens med kursplanens handlingsorienterade kommunikativa språksyn. Jag kommer att utgå från Littlewoods (2018) ramverk i min analys, då man i denna kan placera in lärandeaktiviteter längs ett kontinuum som sträcker sig från en explicit språksyn som fokuserar på och förklarar de grammatiska regler, ordförråd och strukturer som språket består av, till en implicit språksyn där eleverna lär sig språket på ett naturligt sätt, genom att lyssna på och delta i autentisk meningsfull kommunikation.

2. Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka språksynen i två förlagsproducerade läromedel för spanska i årskurs 9, utifrån ovannämnda Littlewoods (2018) kontinuum som sträcker sig från en strukturell till en kommunikativ syn på språk. Genom denna analys vill jag bidra till att belysa vilka möjligheter dessa läromedel ger eleverna att utveckla kommunikativ förmåga, i enlighet med den handlingsorienterade kommunikativa språksyn som förespråkas i kursplanen för moderna språk i grundskolan.

I denna studie har jag valt att granska förlagsproducerade läromedel. Jag stödjer mig på den definition som regeringen har beslutat kommer att användas i Skollagen från och med den 1 juli 2024:

Begreppet läromedel innefattar helt eller delvis tryckta eller digitala verk som är avsedda att användas i undervisningen, dvs. både tryckta läromedel och digitala läromedel. Med lärobok avses ett tryckt läromedel med eller utan digitala komponenter (U2023/03229).

Med lärandeaktiviteter avses i denna studie de aktiviteter i övningsböckerna, med tillhörande digitala uppgifter, där eleverna uppmanas att öva språket, enskilt, i par eller i grupp.

Jag har använt mig av följande frågeställningar:

1. Hur fördelas lärandeaktiviteterna i övningsböckerna och i det tillhörande digitala materialet i Colores 9 och Gracias 9 i förhållande till de kommunikativa förmågor som kursplanen fokuserar på?
2. Vilka typer av lärandeaktiviteter finns i Colores 9 och Gracias 9?
3. På vilket sätt framgår synen på språk i Colores 9 och Gracias 9?
4. Vilken språksyn representeras i Colores 9 och Gracias 9?

3. Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs det spanska språkets ställning i grundskolan i Sverige samt kursplanen i moderna språk och hur den hänger samman med Gemensam europeisk referensram för språk (GERS). Även förlagsproducerade läromedels ställning i grundskolan beskrivs.

3.1 Spanskans ställning i grundskolan

Studier i spanska infördes i den svenska grundskolan när 1994 års läroplan började gälla (Malmberg, 2000) men var redan tidigare möjligt att studera på vissa skolor som extra tillval. Spanska förekom tidigare som C-språk inom gymnasieskolan. Begreppen B- och C-språk försvann i samband med 1994 års läroplan, då begreppet moderna språk infördes. Idag studerar de flesta elever som läser moderna språk spanska. Spanska har gått om både franska och tyska och hälften av alla elever i årskurs 6 som läser språkval väljer spanska (Skolverket, 2023). I stället för att läsa ett av ovanstående språk kan eleverna även välja undervisning i sitt modersmål, svenska eller svenska som andraspråk, engelska eller teckenspråk. Undervisningen i moderna språk är inte obligatorisk vilket leder till att flera elever hoppar av sina studier i spanska, tyska eller franska under högstadiet för att i stället läsa engelska eller svenska (Skolinspektionen, 2021). Läsåret 22/23 läste 48 % av eleverna i årskurs 6–9 spanska medan 18 respektive 16 % av eleverna läste tyska och franska. Andelen elever som läste alternativ till moderna språk inom ramen för språkvalet var 16 % (Skolverket, 2023, s. 5). Senast i årskurs 6 ska eleverna börja med undervisning i moderna språk, även om forskning visar att det är bättre inlärningsmässigt att börja med språkundervisningen i så tidig ålder som möjligt (Skolinspektionen, 2022). Eleverna läser totalt 320 timmar spanska i grundskolan, 48 timmar fördelade på mellanstadiet och 272 timmar fördelade på högstadiet (Skollagen, 2010:800).

3.2 Gemensam europeisk referensram för språk

2001 utgavs för första gången *Common European Framework of Reference for Languages*, fortsättningsvis CEFR, som 2007 gavs ut på svenska under namnet *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*, fortsättningsvis GERS. Referensramen skapades genom ett europeiskt samarbete för att bland annat stärka språkinläring och för att främja och underlätta ett samarbete mellan utbildningsinstitutioner i olika länder (Skolverket, 2007). Ramverket innehåller en detaljerad beskrivning av vad en person behöver lära sig för att kunna kommunicera på ett annat språk än sitt förstaspråk och

används vid utveckling av styrdokument, examensprov och läromedel i språk i Europa. 2018 kom en skrift som utökade och kompletterade CEFR, *Companion volume*, som endast finns på engelska och franska (Europarådet, 2018). CEFR's tydligt kommunikativa och handlingsorienterade språksyn beskrivs i *Companion Volume*:

The CEFR's action-oriented approach represents a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a predetermined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions /.../ The methodological message of the CEFR is that language learning should be directed towards enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves and accomplishing tasks of different natures. Thus, the criterion suggested for assessment is communicative ability in real life, in relation to a continuum of ability /.../ It implies that the teaching and learning process is driven by action, that it is action-oriented (Europarådet, 2018, s. 26-27).

Den handlingsorienterade och kommunikativa språksyn vi ser i GERS växte fram på 1970- och 80-talen ur de teorier om språk som betonade kommunikativ kompetens och som såg språket som funktionellt till sin natur. Man insåg att förmågan att kommunicera var viktigare än att kunna producera grammatisk korrekta uttalanden och man ville byta ut en traditionellt strukturell kursplan mot en mer analytisk behovsorienterad (Ellis m.fl., 2020, Littlewood, 2018). Kommunikativ språkundervisning är ingen metod utan ett förhållningssätt till språkdidaktik som betonar vikten av interaktion som både medel och mål för språklärandet (Ellis m.fl., 2020). Enligt detta förhållningssätt sker språkinläring när man kommunicerar ett meningsfullt innehåll, till exempel genom att delta i autentisk kommunikation. Språket ska läras genom att man använder det, genom interaktion med andra elever, med lärare eller med andra som talar språket. *Communicative Language Teaching*, fortsättningsvis CLT och *Task-Based Language Teaching*, fortsättningsvis TBLT, är två exempel på kommunikativa förhållningssätt som utvecklats inom kommunikativ språkundervisning och som är relevanta för denna studie. Enligt Little (2006) bygger GERS på TBLT:s kommunikativa uppgiftsbaserade förhållningssätt.

3.3 Kursplanen för moderna språk

Enligt kommentarmaterialet till moderna språk (Skolverket, 2022a) ger kursplanerna i moderna språk uttryck för den kommunikativa och handlingsorienterade språksyn som beskrivs i GERS,

vilket innebär att kursplanerna är uppbyggda kring ”språkanvändning i handlingar som människor utför i egenskap av individer och sociala aktörer snarare än kring de byggstenar som bygger upp språket” (Skolverket, 2022a, s. 5). Enligt kursplanen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga, och de ska utveckla tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften. I den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier för att underlätta kommunikationen när språkkunskaperna inte räcker till. Vidare ska eleverna utveckla förmågan att sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen. De ska även ges möjligheter att utveckla förståelse av olika livsvillkor samt kulturella och sociala förhållanden i områden och i sammanhang där språket används. Dessutom ska eleverna lära sig att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang (Skolverket, 2022a). Språk beskrivs som något som ska ses ur ett socialt perspektiv, det är tillsammans med andra människor det används och lärs (Skolverket, 2022a). Språket ska utvecklas i autentiska sammanhang genom att olika medier och digitala verktyg tas in i undervisningen och via informationssökning kan eleverna ta del av autentiskt språk som de sedan ska använda i egen produktion. Målspråket ska användas i så stor utsträckning som möjligt (Bardel, 2022; Skolverket, 2022a). Förmågan att se och reflektera över hur språket används i verkligt material är en viktig del av den språkliga medvetenheten och förmågan att utveckla ett eget språk (Skolverket, 2022a). Kommunikationen är det huvudsakliga syftet med undervisningen medan grammatiska företeelser och stavning ska tas upp först när det fyller ett funktionellt syfte för att förtydliga och berika kommunikationen, vilket är syntesen i den funktionella och kommunikativa språksynen. Fokus ligger på individen och vad individen ska kunna *göra* med språket.

3.3.1 Tidigare språksyner i kursplanen

Innan kursplanen fick den funktionella kommunikativa språksyn som den haft sedan 1970-talet har kursplanen speglat de undervisningsteorier som rådde just där och då i samhället. När man började studera moderna språk i Sverige i början av 1800-talet övertog man den undervisningsmetod som användes i studierna av klassiska språk, grammatik- och översättningsmetoden, trots att de klassiska språken inte var några kommunikationsspråk (Tornberg, 2020). Metoden innebar i huvudsak en undervisning på modersmålet, förklaringar av grammatiska regler via deduktion, översättning av litterära texter och förståelsekontroll genom översättning, texter som underlag för grammatisk analys och språket övades främst genom att meningar till och från målspråket översattes. Trots att ingen muntlig kommunikation

eller hörförståelse ingick i metoden kom den att dominera språkundervisningen i Sverige och Europa i mer än 100 år, och Tornberg (2020) menar att den till viss del lever kvar än idag. Det var inte förrän efter världskriget och inför förändringen av skolsystemet i Sverige mot en allmän grundskola 1962 som nya undervisningsmetoder utformades i och med behovet av att anpassa sig till ett modernt samhälle. Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr 62) byggde på den audiolingvala metoden med rötter inom amerikansk behaviorism där språkinläringen styrdes av memorering och automatisering genom repetitiva övningar av ord och former utan explicit grammatisk genomgång (Malmberg, 2000). Språkinläring enligt denna metod innebar i huvudsak att inläringen styrdes utifrån manipulation och utan mental medverkan av eleven själv och var ett resultat av nya vanor som bildats hos eleven (Tornberg, 2020). Undervisningen var hårt styrd med körläsning och eftersägning efter bandinspelade röster och ingen analys av språket eller grammatiska förklaringar ansågs behövas. Målspråket skulle dominera undervisningen så mycket som möjligt och på så vis blev varje lektion en övning i tal- och hörförståelse (Tornberg, 2020). I Läroplan för grundskolan 1969 (Lgr 69) betonades den audiolingvala metoden ännu mer, genom enspråkighet och imitation. Det fanns inte mycket utrymme för elevernas egen språkproduktion. Enligt Tornberg (2020) är de flesta språkforskare idag överens om att grammatik, översättning eller upprepning inte lämpar sig som metoder för att utveckla fri produktion och interaktion. Under 1970- och 80-talen uppstod som vi sett i avsnittet ovan ett behov av att söka nya metoder för språkundervisningen då man insåg att förmågan att kommunicera var viktigare än att kunna producera grammatisk korrekta uttalanden vilket ledde fram till den funktionella, handlingsorienterade och kommunikativa språksyn som finns i dagens kursplan.

3.4 Läromedlens ställning i grundskolan

Forskning visar att läromedlen har en stark ställning i undervisningen och att få lärare väljer att arbeta utan läroböcker (Ammert, 2011; Englund, 2011; SOU 2021:70). Läromedelsutredningen (SOU 2021:70) hänvisar till en enkätundersökning från 2020 av intresseorganisationen Läromedelsförfattarna där nästan 60 % av lärarna i Sverige uppger att förlagsproducerade läroböcker är mycket viktiga, 36 % anger att de är ganska viktiga och endast 6 % tycker att de är ganska oviktiga. 0 % har svarat att läroböcker är mycket oviktiga. Över 50 % svarar också att de mycket ofta använder tryckta läromedel (SOU 2021:70, s. 170). I den enkät (Bilaga 1) som använts i denna studie för att ta reda på bakgrundsfakta, svarade 83 % av lärarna att de använder förlagsproducerade läromedel varje eller nästan varje lektion (Bilaga 2).

Englund (2011) beskriver att läroböcker används mest i ämnen där innehållet systematiskt bygger på varandra, som språk, matematik och NO medan läroböcker har mycket mindre inflytande i samhällsorienterade och praktisk-estetiska ämnen. Läromedlen har en legitimerande roll vilket framkommit i flera utredningar (Skolverket, 2006, SOU, 2021:70), vilket betyder att många lärare uppfattar att läromedlen bidrar till att säkerställa att undervisningen överensstämmer med läro- och kursplaner. I enkäten som använts i denna studie svarade 45 % av lärarna att de helt instämmer med påståendet att de kan förlita sig på läromedlens innehåll för att uppfylla läroplanens och kursplanernas mål, 49 % instämmer delvis i påståendet och 6 % instämmer inte alls i påståendet (Bilaga 2). I Skolinspektionens (2021) granskning av läromedel visar det sig att läromedlens innehåll inte alltid stämmer överens med läro- och kursplaners riktlinjer.

4. Tidigare forskning

Flera nyligen genomförda studier pekar på att det saknas betydande forskning om exempelvis läromedlens roll i undervisningen och läroböckers kvalitet (Oates m.fl., 2021; Ammert, 2011; Englund, 2011; Walldén, 2017). Englund (2011) menar att forskning kring läromedlens funktion inom språkundervisningen är särskilt eftersatt. Walldén (2017) saknar forskning kring läromedel som explicit syftar till att lära ut kunskap om hur språk används för att uppnå olika kommunikativa syften, något han säger kan vara betydelsefullt för att undersöka vilka avtryck de aktuella kursplanerna lämnar i läromedlen. Detta utforskas i viss utsträckning i denna studie, eftersom den delvis avser undersöka vilket avtryck kursplanens språksyn i moderna språk lämnat i läromedlen för spanska.

Brito Engman och Aronsson (2022) har i en studie kommit fram till att läroböcker i spanska har en övervikt av lärandeaktiviteter där språkliga strukturer tränas och inte på kommunikativ färdighetsträning. Lärandeaktiviteter som syftar till muntlig språkfärdighetsträning bygger ofta på inblandning av skriftspråk, även om aktiviteten presenteras som muntlig. Det medför att lärandeaktiviteterna och proven snarare testar elevernas sammansatta förståelse av den skriftliga och talade formen, och inte endast muntlig förmåga. Enligt författarnas studie är lärandeaktiviteterna i läromedel inte utformade för att främja kommunikativ förmåga. Brito Engman och Aronsson (2022) menar dock att man måste ta hänsyn till att det inte går att veta hur lärare implementerar lärandeaktiviteterna i läromedlen och föreslår vidare forskning genom klassrumsobservationer för att se vad och hur lärare egentligen undervisar i klassrummet. Syftet med studien var att undersöka läromedlens eventuella koppling till de svenska elevernas låga resultat i Internationella språkstudien. Enligt författarna har det inte tidigare forskats på vilket stöd läromedlen ger läraren att undervisa enligt det funktionella och handlingsorienterade förhållningssätt som är grunden i GERS och som reflekteras i den svenska kursplanen. De menar att innehållet i läromedlen i hög grad visar vilket innehåll elever får ta del av, även om det inte är det enda innehållet i undervisningen. Studien utgick från tanken att läromedlens utformning kunde vara en möjlig orsak till de svenska elevernas låga resultat i internationella språkstudier och Brito Engman och Aronsson undersökte därför om lärandeaktiviteterna fokuserade på formträning eller meningsfull kommunikation, då de utgick från hypotesen att kommunikativ förmåga bäst lärs in genom att utföra kommunikativa lärandeaktiviteter (Brito Engman & Aronsson, 2022). I en tidigare studie hade Aronsson (2020) undersökt vilken av förmågorna tala och skriva som eleverna var bäst på, utifrån att Internationella språkstudien

inte inkluderat muntlig förmåga. Resultatet visar precis som Internationella språkstudien att en stor andel av eleverna i spanska inte tycks nå upp till förväntad nivå efter årskurs 9, och att denna andel är större i muntlig än i skriftlig språkfärdighet. I studien från 2023 undersökte Aronsson vilka övningstyper eleverna uppfattade som vanligast i spanskundervisningen på högstadiet och kom fram till att det finns en risk att undervisningen allt för mycket utgår från skrivet språk och med för stort fokus på språkliga strukturer, vilket kan vara en orsak till att eleverna har svårt att nå godkända betygskriterier, fram allt i muntlig språkfärdighet. Brito Engmans och Aronssons (2022) studie är relevant för mitt arbete då även den undersöker lärandeaktiviteterna i läromedlen om än med ett annat syfte. Genom sin studie ville de ta reda på om läromedlens utformning kunde vara en anledning till elevernas låga kunskaper i framför allt muntlig förmåga. Avsikten i denna studie är däremot att undersöka lärandeaktiviteter för att ta reda på vilken språksyn som representeras i läromedlen. Liksom Brito Engman och Aronsson (2022) i sin studie kommer jag att använda Littlewoods kontinuum i min analys eftersom jag anser att denna modell ger mig möjlighet att undersöka läromedlens språksyn på ett tydligt sätt.

5. Teoretiska perspektiv

Här beskrivs Littlewoods kontinuum, ett ramverk som går att använda för att ta reda på vilken språksyn som representeras i undervisningens lärandeaktiviteter (Littlewood, 2018), och det analysverktyg som jag kommer att använda mig av i denna studie. Även *Communicative Language Teaching* (CLT) och *Task-Based Language Teaching* (TBLT), ramverkets utgångspunkt, beskrivs.

5.1 Littlewoods kontinuum

Jag har valt Littlewoods kontinuum som analysverktyg då jag anser att det sammanfattar huvudprinciperna för språkinlärning vilket ger mig en möjlighet att undersöka vilken språksyn som framhålls i läromedlen. Lärandeaktiviteterna kategoriseras utifrån vilken typ av aktivitet de övar, och placeras därefter in i kontinuum för att undersöka om aktiviteten fokuserar på strukturer eller kommunikation. En språkundervisning som fokuserar mest på strukturer får anses representera en språksyn som inte längre är aktuell inom språkundervisningen medan en som fokuserar på kommunikation bättre motsvarar aktuell språksyn inom läro- och kursplaner.

Littlewood är en förespråkare för TBLT, det uppgiftsbaserade kommunikativa förhållningssätt som enligt Little (2006) ligger till grund för GERS och de svenska kurs- och ämnesplanerna i moderna språk. I sin forskning betonar Littlewood vikten av praktisk implementering av uppgiftsbaserade uppgifter i undervisningen och hur TBLT kan användas för att främja kommunikativ kompetens (Littlewood 2004, 2007, 2011, 2018).

Littlewood (2018) har sammanfattat några nyckelprinciper som han anser utgör grunden för den kommunikativa språkundervisningen vilket bland annat innebär att undervisningens fokus främst måste ligga på meningsfull kommunikation som utgår från en uppgiftsbaserad undervisning eftersom språkinlärning sker när vi utför en meningsfull uppgift. Fokus ligger även på form, vilket innebär att när eleverna ska lära sig språkliga strukturer och grammatik sker det bäst när det är inbäddat i autentiska kommunikationssituationer, vilket stämmer överens med kursplanen i moderna språk (Skolverket, 2022a). Vidare menar Littlewood (2018) att en utbredd input på målspråket är nödvändig och att eleverna ska ges flera möjligheter för output, samt att genuin interaktion på målspråket är central. Han anser att språkundervisning i huvudsak ska inriktas på att utveckla implicit kunskap om målspråket, även om explicit kunskap också är nödvändig, framför allt för nybörjare inom språkundervisningen. (Littlewood, 2018).

Explicit inläring innebär en kontrollerad process där eleven är medveten om de regler och strategier som krävs för att förstå och utföra en aktivitet, medan implicit inläring innebär en omedveten inläring mer lik det naturliga sättet att lära sig språk på, genom en regelbunden exponering av språket (Ellis m.fl., 2020). Klassrummet är en plats där elever lär genom samarbete och genom att dela med sig och det ultimata målet med undervisningen är att kunna använda det nya språket både korrekt och med flyt.

Typiska uppgiftsbaserade uppgifter som förespråkas inom TBLT är till exempel rollspel (där målet är att utveckla elevernas kommunikativa förmågor i en bestämd miljö), intervjuer (där målet är att utveckla elevernas mellanmännsliga förmågor på målspråket), grupparbeten (en samarbetsaktivitet vars syfte är att främja kommunikation på målspråket i en större grupp miljö), informationsluckor (en samarbetsaktivitet vars syfte är att eleverna effektivt ska få information som tidigare var okänd för dem, på målspråket), åsiktsdelning (en innehållsbaserad aktivitet vars syfte är att engagera elevernas samtalsförmåga samtidigt som de pratar om något de bryr sig om), skattjakt (en mingelaktivitet som främjar öppen interaktion mellan elever) (Ellis m.fl., 2020).

Littlewood (2018) har konstruerat ett kontinuum där han utgår från nyckelprinciperna för kommunikativ språkinläring och vad han anser vara två överordnande krav för språkinläring, nämligen att lärandeaktiviteter måste vara engagerande och så personliga som möjligt, och att de ska ha som mål att uppnå kommunikativ kompetens. Kontinuum sträcker sig från lärandeaktiviteter som inte alls är kommunikativa till aktiviteter som innehåller autentisk kommunikation och rör sig således från explicita aktiviteter som främst fokuserar på former, vilket innebär att man lär ut specifika grammatikregler eller språkliga strukturer i undervisningen utan en kommunikativ kontext, till implicita aktiviteter som främst fokuserar på ett situerat lärande med meningsfull kommunikation (Littlewood, 2018). I mitten på kontinuum befinner sig lärandeaktiviteter som fokuserar både på former och mening.

Aktiviteter i kontinuum klassificeras i två övergripande kategorier, *Explicit* och *Implicit learning*, och fem underkategorier, från vänster till höger; *Non-communicative learning*, *Pre-communicative language practice*, *Communicative language practice*, *Structured communication* och *Authentic communication*. Ju längre till höger en aktivitet befinner sig desto mer kommunikativ är den.

Analytic / Explicit Learning		← →		Experiential / Implicit Learning
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice	Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, inductive 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. describing visuals or situational language practice ('questions and answers')	Practising pre-taught language but in a context where it communicates new information, e.g. information gap activities or 'personalised' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learnt language but with some degree of unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion
Focus on forms and meanings		← →		Focus on meanings and messages

Tabell 1. The communicative continuum. Källa: Littlewood (2018, s. 1227)

I den första spalten, *Non-communicative learning*, ligger störst fokus på former, det vill säga på grammatikövningar, ersättningsövningar och uttalsövningar. Den andra spalten, *Pre-communicative language practice*, fokuserar fortfarande i första hand på former men även på mening, till exempel i fråga-svara övningar, där läraren ställer frågor som alla vet svaret på men som eleven inte kan svara på utan att ha ett visst ordförråd. Den tredje spalten, *Communicative language practice*, innehåller aktiviteter där eleverna arbetar med ett förutsägbart språkutbud men de använder det för att förmedla någon form av information. Det skulle till exempel kunna vara informationsluckor eller enkätaktiviteter där elever nyligen lärt sig språk för att samla information från klasskamrater eller be en klasskamrat om information för att komplettera en tabell eller en bild. I den fjärde spalten, *Structured communication*, flyttas huvudfokus från former till kommunikation. Läraren behöver fortfarande säkerställa att eleven kan utföra aktiviteten med sina befintliga resurser, inklusive vad de kanske precis lärt sig i en mer formfokuserad aktivitet. Exempel på innehåll är mer komplexa aktiviteter för informationsutbyte eller strukturerade rollspelsaktiviteter. Längst till höger i kontinuumet, *Authentic communication*, hittar man aktiviteter med ett starkt fokus på kommunikation av meddelande och där språket som behövs inte är förutsägbart. Den kan handla om diskussioner, problemlösning eller innehållsbaserade uppgifter.

Enligt Littlewood (2018) använder de flesta lärare sig endast av lärandeaktiviteter inom de två vänstra spalterna. För att utveckla elevernas kommunikativa förmåga menar han att lärarna kan utgå från hans kontinuum för att i sin praktik gradvis introducera fler aktiviteter från spalt tre,

där läraren fortfarande har en hög nivå av kontroll, och så småningom från den fjärde och femte spalten, där det finns större utrymme för kreativitet och självständighet för eleverna.

Aktiviteterna i spalterna 4 och 5 kallas uppgifter (*tasks*), medan aktiviteterna i de övriga spalterna kallas för övningar (*exercises*). Skillnaden består i att *exercises* inte är kommunikativa utan endast leder fram till kommunikation, medan *tasks* har ett tydligt definierat kommunikativt mål (Ellis m.fl., 2020). En uppgifts främsta fokus är meningsfull kommunikation och inte språklig korrekthet. Den ska innehålla någon form av informationslucka och eleven ska i huvudsak förlita sig på sina egna språkliga eller icke-språkliga resurser (gester och uttryck) när den utförs. Uppgiften kan vara baserad på "input", vilket är vanligt för nybörjare, där eleven bearbetar den muntliga eller skriftliga informationen som tillhandahålls och visar sin förståelse av den genom att till exempel rita en bild eller göra en modell. En uppgift kan även vara baserad på "output, vilket kräver att eleven talar eller skriver för att nå uppgiftens mål (Ellis m.fl., 2020). En övning (*exercise*) är inte kommunikativ i sig, utan innehåller allt det eleven gör för att så småningom kunna genomföra den kommunikativa uppgiften.

Enligt TBLT:s förespråkare (Ellis m.fl., 2020) är TBLT ingen undervisningsmetod, utan ett kommunikativt förhållningssätt med ett antal principer för språkinlärning som lärare måste förhålla sig till, vilket ger ett stort utrymme för att skapa en individuell undervisning, som passar i den kontext man befinner sig i, med det elevunderlag man har för stunden. Ellis m.fl. anser att "if the goal is to achieve the ability to use an L2 for real-life purposes then traditional approaches do not have a good record of success" (Ellis m.fl., s. 24) och Littlewood (2018) menar att hans kontinuum kan hjälpa läraren att hitta en undervisning som passar för just honom eller henne.

6. Metod och urval

I denna studie har jag granskat två förlagsproducerade läromedel i spanska för årskurs 9, Colores 9 (Alfredsson & Lutteman, 2018) och Gracias 9 (Hansson & Llanos Saavedra, 2011). För att få reda på vilka läromedel som mest används i spanskundervisningen på högstadiet genomförde jag en enkät i två Facebookgrupper där många spansklärare är medlemmar, Lärare i spanska och Spansklärare (Bilaga 1). Informationen som jag samlade in genom enkäten gav mig även viktig bakgrundsinformation till denna studie (Bilaga 2). Enkäten utformades enligt Brymans (2018) direktiv med få öppna frågor och tydliga instruktioner. Först genomfördes en pilotstudie, för att undersöka hur frågornas innehåll och deras ordningsföljd uppfattades samt om något var oklart, otydligt eller innehöll otillräcklig information (Bryman, 2018). Detta ledde till en del justeringar, vilket innebar att en del av frågorna och några svarsalternativ kunde uteslutas då det visade sig att de inte tillförde undersökningen något. I enkäten visade det sig att bland lärarna som deltog använde sig 31 % av Gracias 9 och 24 % av Colores 9. Jag valde läromedel från årskurs 9 eftersom jag vill bygga vidare på de resultat som Brito Engman och Aronsson (2022) kommit fram till i sin studie och som delvis utgick från läromedel i årskurs 9. Studien utgick från resultaten från Internationella språkstudien, som inkluderade elever i årskurs 9. Läromedlen för årskurs 9 har även nått upp till en nivå med ett mer utvecklat och omfattande innehåll än för tidigare årskurser, vilket möjliggör en högre grad av handlingsorienterade och kommunikativa lärandeaktiviteter, som lämpar sig väl för denna studies granskning.

För att undersöka vilken syn på språk som representeras i läroböckerna, samt hur denna framställs, har jag valt att fokusera på lärandeaktiviteterna i övningsböckerna med tillhörande digitalt material. Lärandeaktiviteter innefattar alla aktiviteter som eleven utför för att lära sig ett språk, men begränsas alltså i denna studie till läromedlens övningsböcker och det tillhörande digitala materialet, då en mer omfattande studie inte var möjlig inom tidsramen för detta arbete. Övningsböckerna och deras tillhörande digitala material innehåller ett stort antal lärandeaktiviteter som eleverna arbetar med i klassrummet och eftersom de bör vara handlingsorienterade och kommunikativa för att spegla kursplanen i moderna språk, anser jag att det går att ta reda på rådande språksyn i läromedlen genom att undersöka dessa lärandeaktiviteter.

Även om denna studie endast har genomförts på två läromedel kan den ge intressant information för praktiserande lärare om hur de kan tänka kring läromedel och undervisning, om den

språksyn som representerar kursplanen för moderna språk även representeras i läromedlen eller om undervisningen måste anpassas för att bättre stämma överens med den rådande handlingsorienterade och kommunikativa språksyn som förespråkas i kursplanen.

Inledningsvis presenteras läromedlen med en kort beskrivning av innehållet. Därefter kategoriseras alla lärandeaktiviteter i det granskade materialet i olika aktivitetstyper utifrån kursplanens förmågor (lyssna, läsa, skriva, tala/samtala), för att sedan analyseras utifrån Littlewoods kontinuum. I granskningen av materialet användes en kvalitativ innehållsanalys. I en kvalitativ innehållsanalys jobbar man enligt Larsen (2018) med en större mängd data som systematiseras och ordnas för att göras analyserbart. Det handlar om att hitta mönster, se tendenser och hitta exempel (Bryman, 2018) och passar därmed denna studie som vill hitta mönster i de analyserade läromedlen som kan tala om vilken språksyn dessa representerar. Studien är valid genom att endast data som är relevant för frågeställningarna har samlats in, en viktig aspekt enligt Larsen (2018). Informationen som granskats har behandlats på ett noggrant sätt vilket ger studien reliabilitet, även om reliabiliteten försvagas något i och med att en viss tolkning av data varit nödvändig (Larsen, 2018).

6.1 Colores 9

Colores 9 består av en tryckt textbok på 132 sidor, en tryckt övningsbok på 144 sidor, ett digitalt extramaterial och en digital lärarhandledning. Författarna är Chris Alfredsson och Anneli Lutteman, förlaget är Natur & Kultur och böckerna är tryckta 2018. Böckerna innehåller mycket färg, varje kapitel har fått en egen färg vilken markeras i rubriker samt i nederkant av sidorna i både text- och övningsbok för att lättare se vilket kapitel man är på. Det finns många foton och bilder, på varje uppslag i båda böckerna, både foton och tecknade illustrationer. Böckerna ger sammantaget ett modernt uttryck. Colores 9 består av sex temakapitel med bastexter som tar upp vardagliga och välbekanta ämnen som eleverna kan förväntas känna igen sig i, som att fylla år, att vara i skolan, att fråga om vägen, fritidsintressen, att handla kläder och beställa på en restaurang bland annat. Eleverna tränas att uttrycka åsikter, känslor och erfarenheter genom att berätta vad de gillar och inte gillar, hur de mår/känner sig, hur deras vardag ser ut, ibland i jämförelse med ungdomars vardag i spansktalande länder. I några lärandeaktiviteter får eleverna öva sig på situationer som kan uppstå i verkligheten, som till exempel att gå på restaurang, fråga efter vägen och träffa nya människor vilket övar både kommunikativa förmågor och strategier. I hörövningarna får eleverna lyssna på personer från olika spansktalande länder och lära sig olika varianter av det spanska språket. Varje bastext avslutas

med en text om ett spansktalande land. Colores 9 innehåller även valbara extratexter av olika svårighetsgrad kopplade till varje kapitel som eleverna kan jobba självständigt med, vilket kan vara fördelaktigt när elever jobbar i olika takt. Eleverna kan även jobba självständigt med det digitala extramaterialet, där de kan lyssna på texterna i boken, se på videoklipp med grammatikförklaringar och göra digitala självvärtande lärandeaktiviteter kopplat till varje kapitel. Text- och övningsböcker består även av fem miniteman, med fokus på fraser, muntlig kommunikation och vardagliga situationer som framför allt handlar om att lära sig fraser för kommunikation. Ett avsnitt i textboken samlar vanligt förekommande och användbara ord och fraser i semantisk ordning likt en parlör. Det finns även ett avsnitt i böckerna som behandlar populära högtider i Latinamerika och ett avsnitt med lite fakta på svenska om några spansktalande länder. Längst bak i böckerna samlas den grammatik som tagits upp i bokens kapitel i en grammatikdel.

6.2 Gracias 9

Gracias 9 består av en tryckt textbok på 104 sidor, en tryckt övningsbok på 144 sidor, ett digitalt extramaterial och en digital lärarhandledning. Författarna är Örjan Hansson och David Llanos Saavedra, förlaget är Örjan Hansson Läromedel AB och böckerna är tryckta 2012. Textboken är färgglad och innehåller många foton och bilder, vissa foton kan dock uppfattas som oskarpa och något föråldrade. Övningsboken är mer stilren, den är helt i vitt förutom rubriker och tabeller i lila med få illustrationer. Sammantaget drar fotona ner det moderna uttrycket något. Gracias 9 består av 12 bastexter som liksom i Colores 9 tar upp vardagliga och välbekanta ämnen som eleverna kan förväntas känna igen sig i, till exempel åka på semester, fritidsintressen, framtidsplaner, miljö, kärlek och att beställa på restaurang. Eleverna tränas att uttrycka sin åsikt och att tala och samtala bland annat i tre åsiktsavsnitt, *Opiniones* (åsikter), där eleverna övar sig på att uttrycka sin åsikt och i fyra kommunikationsavsnitt, *Charlamos* (låt oss prata), där eleverna ska berätta eller samtala kring vissa givna ämnen. Gracias 9 innehåller även tre realiaavsnitt som handlar om spansktalande städer eller länder. Till varje kapitel finns extratexter som eleverna kan arbeta självständigt med, de kan även arbeta på egen hand med det digitala extramaterialet där det finns digitala självvärtande lärandeaktiviteter som hör till varje kapitel och ljudfiler till texterna. I ljudfilerna får eleverna lyssna på spanska från olika spansktalande länder. I det digitala materialet finns även några länkar till Youtube-klipp och till sidor med autentiskt material, som till exempel dagens tv-tablå i Spanien. Precis som i Colores

9 har man i Gracias 9 samlat ett avsnitt med användbara ord och fraser från boken. Gracias 9 avslutas med en minigrammatik som innehåller den grammatik som tagits upp i boken.

6.3 Bearbetning

I detta avsnitt beskrivs hur lärandeaktiviteterna kategoriserats utifrån kursplanens förmågor (läsa, lyssna, skriva och tala/samtala), och hur dessa sedan samlats i ett antal aktivitetstyper som visas i tabell 2 och 3 nedan. Aktivitetstyperna har därefter kategoriserats utifrån Littlewoods kontinuum, för att ta reda på vilken språksyn lärandeaktiviteterna representerar.

6.3.1 Kategorisering i Littlewoods kontinuum

Littlewoods kontinuum sträcker sig från lärandeaktiviteter som inte alls är kommunikativa och som endast fokuserar på språkets former, till aktiviteter som innehåller autentisk kommunikation, det vill säga från aktiviteter som stimulerar explicit inläring till aktiviteter som stimulerar implicit inläring. Fokus på ordförståelse, uttal och grammatiska strukturer stimulerar främst explicit inläring medan ett meningsfullt situerat lärande främst stimulerar implicit inläring (Littlewood, 2018). Littlewood skapade sitt kontinuum utifrån muntliga och skriftliga lärandeaktiviteter, förmodligen då dessa är bättre anpassade till att göras mer kommunikativa är de receptiva förmågorna. Aktivitetstyperna i det granskade materialet har klassificerats utifrån kontinuums klassificeringar från explicita, icke-kommunikativa lärandeaktiviteter till implicita, autentiskt kommunikativa aktivitetstyper.

6.3.2 Kategorisering i tabeller

Till att börja med kategoriserades alla lärandeaktiviteter i övningsböckerna och det tillhörande digitala materialet utifrån kursplanens kunskapsområden Reception, med förmågorna *lyssna och läsa* och Produktion och Interaktion, med förmågorna *tala, skriva och samtala* (Skolverket, 2022b). Lärandeaktiviteterna som inneburit någon form av interaktion har kategoriserats under förmågorna skriva eller tala/samtala. Även om de förutsatt förståelse av tal och text, är den huvudsakliga meningen med aktiviteten interaktion i tal eller skrift. Därefter kategoriserades lärandeaktiviteterna i olika aktivitetstyper, till exempel kategoriserades lärandeaktiviteten ”Lyssna på de tre dialogerna och svara på frågorna” (Alfredsson & Lutteman, 2018, s. 7) i förmågan lyssna, aktivitetstyp 2, ”Lyssna på hörövning och visa förståelse genom att para ihop ord/meningar eller genom att svara skriftligt”, lärandeaktiviteten ”Fyll i tabellen med reflexiva verb” (Alfredsson & Lutteman, 2018, s. 54) kategoriserades i förmågan skriva, aktivitetstyp 4,

”Skriftligt fylla i övningar, t. ex. lucktexter, konjugationstabeller, substitutions övningar”. I förmågan läsa kategoriserades till exempel lärandeaktiviteten ”Läs texten i textboken på sid. 26 och svara på frågorna” (Hansson & Llanos Saavedra, 2012, s. 56) i aktivitetstyp 2 ”Läsa spansk text och svara skriftligt på frågor” medan lärandeaktiviteten ”Arbeta ensam eller med en kamrat. Översätt dialogen muntligt med hjälp av orden till höger” (Hansson & Llanos Saavedra, 2012, s. 75) kategoriserats i förmågan tala, aktivitetstyp 3 ”Muntligt översätta en text/dialog”. I tabell 2 och 3 nedan redovisas de olika aktivitetstyperna under respektive kunskapsområde och förmåga, i numerisk ordning. Alla delar av en lärandeaktivitet räknades. Till exempel om en uppgift innehöll 3 deluppgifter, a, b och c, så räknades dessa som tre aktiviteter eftersom de ofta övade olika förmågor. Ett exempel på detta hittar vi i Gracias 9 (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, s. 104–105) där eleven i deluppgift a uppmanas att översätta en dialog skriftligt medan eleven i deluppgift b uppmanas att göra en muntlig variant av halva dialogen tillsammans med en kamrat. I deluppgift c ska eleven spela upp dialogen för några andra kamrater. Dessa tre aktiviteter kategoriserades i aktivitetstyperna ”Skriftligt översätta en text/dialog” (a), ”Samtala med en klasskamrat, givet ämne kopplat till en text i boken” (b) och ”Läsa upp en text eller dialog högt för någon” (c). Även en enskild aktivitet kategoriserades under flera olika aktivitetstyper, om den uppmanade eleven att arbeta med olika förmågor, vilket till exempel sker i ett kommunikationsavsnitt i Gracias 9 (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, s. 90–91) där eleven uppmanas att ”arbeta med en kamrat. Täck över spanskan och berätta och/eller samtala med varandra om ett tema i taget”. Denna aktivitet kategoriserades både i aktivitetstypen ”Presentera ett givet ämne med stödord” och i ”Samtala med en klasskamrat” eftersom en elev som berättar något innebär muntlig framställning medan elever som samtalar kring texter innebär en interaktionell handling med ett tydligt kommunikativt mål. I en del lärandeaktiviteter framgår det inte om uppgiften ska utföras muntligt eller skriftligt och i dessa fall har den kategoriserats under båda förmågor. Till exempel i Colores 9, där aktiviteten ”Utmaning! Översätt sången *Las mañanitas* till svenska” (Alfredsson & Lutteman, 2018, s. 120), har kategoriserats både i ”Skriftligt översätta en text/dialog” och i ”Muntligt översätta en text/dialog”. Några få lärandeaktiviteter har helt uteslutits ur kategoriseringen då de främst uppmanat eleven att reflektera över något för sig själv, till exempel en aktivitet i Colores 9 där eleven ska reflektera över vilka skillnader mellan Centralamerika och Sverige som hen lagt märke till när den arbetat med ett kapitel om Centralamerika. Min tolkning är att denna aktivitet finns i boken för att uppfylla kursplanens syftesmål ”I mötet med talat språk och texter ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmågan att sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen.” (Skolverket, 2022b, s. 65). Eleven uppmanas varken att skriva ner

sina tankar, säga dem högt eller att dela dem med någon, varken skriftligt eller muntligt, inte på svenska och inte på spanska, och därför valde jag att utesluta aktiviteten helt. Uppgifterna under rubriken *Busca* (Sök) i *Colores 9* (Alfredsson & Lutteman, 2018, s. 27) uppmanar eleverna att söka information om olika ämnen, ofta realiarelaterade, men det står inte på vilket språk eleven ska leta efter informationen. Vid kontakt med förlaget menar de att *Busca*-uppgifterna syftar till att matcha den del i kursplanens syftestext och centrala innehåll som lyder ”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper i att söka, värdera, välja och tillägna sig innehållet i talat språk och texter från olika källor.” (Skolverket, 2022, s. 65) och att det är upp till läraren att bestämma vilket språk som ska användas vid varje tillfälle. Eftersom det i kommentarmaterialet står att just detta innehåll är tänkt att ge eleverna möjlighet att arbeta med texter och talat språk från olika medier, “en i det närmaste outtömlig källa för autentiskt språk” (Skolverket, 2022a, s. 16), för att så småningom använda detta i egen produktion och interaktion, har jag valt att kategorisera det utifrån att informationssökningen sker på spanska. Om elever i stället skulle uppmanas att söka informationen på svenska skulle *Colores 9* få färre aktiviteter inom förmågan läsa - reception.

Lyssna och läsa – reception

Lyssna	Antal lärandeaktiviteter
	Totalt: 152
1 Lyssna på en inspelad text/glosa som jag kan läsa samtidigt	79
2 Lyssna på hörövning och visa förståelse genom att para ihop ord/meningar eller genom att svara skriftligt	72
3 Lyssna på hörövning och förhålla sig till innehållet, t. ex. uttrycka personlig åsikt	1
Läsa	Totalt: 365
1 Läsa spanska glosor och para ihop fraser, frågor och svar, sätta samman meningar, klassificera ord i olika kategorier, repetera ordförråd genom att fylla i ordkategorier	254
2 Läsa spansk text och svara skriftligt på frågor	72
3 Läsa spansk text och förhålla sig till innehållet, t. ex. uttrycka personlig åsikt	17
4 Läsa något som en klasskamrat skrivit på spanska	2
5 Läsa autentiskt material från internet, t. ex. bloggar, artiklar mer mera. Givet ämne	20

Tabell 2. Lärandeaktiviteter utifrån aktivitetstyp Lyssna och läsa – reception.

Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion

Skriva	Antal lärandeaktiviteter Totalt: 435
1 Förklara grammatiska regler skriftligt	7
2 Skriftligt översätta glosor/meningar sv/sp - sp/sv	161
3 Skriftligt översätta en text/dialog	45
4 Skriftligt fylla i övningar, t. ex. lucktexter, konjugationstabeller, substitutions övningar	120
5 Skriva egna meningar, med stödord, utifrån en text i boken	20
6 Skriva lite friare med/utan stöd av boken, enstaka meningar, t. ex. svara personligt på en fråga	16
7 Skriva text/dialog baserad på en text i boken med/utan stödord, utan mottagare	38
8 Skriva text/dialog baserat på autentiskt material, utan mottagare. Givet ämne	13
9 Skriva text/dialog till någon. Givet ämne	12
10 Skriva något till någon, ämne, mottagare och typ av text valfri	3
Tala/samtala	Totalt: 272
1 Diskutera grammatiska regler muntligt	1
2 Muntligt översätta glosor/enstaka meningar sv/sp - sp/sv	22
3 Muntligt översätta en text/dialog	57
4 Läsa enstaka ord/meningar högt	67
5 Presentera ett givet ämne	22
6 Läsa upp en text eller dialog högt för någon	19
7 Läsa upp en dialog/meningar högt för någon där man själv förmedlar någon form av ny info	16
8 Lyssna och svara muntligt på skriftliga frågor utifrån en text som en klasskamrat ställer till dig, t. ex. fråga om info för att fylla i en tabell	30
9 Samtala med en klasskamrat, givet ämne kopplat till en text i boken. T. ex rollspel	38

Tabell 3. Lärandeaktiviteter utifrån aktivitetstyp Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion.

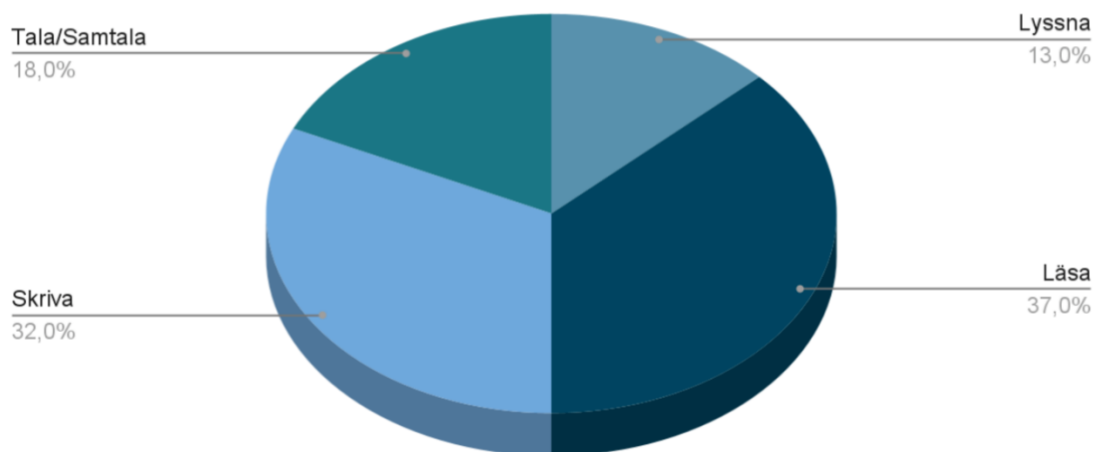
7. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultatet av analysen av lärandeaktiviteterna i de två övningsböckerna Gracias 9 och Colores 9 samt deras tillhörande digitala material. Lärandeaktiviteterna presenteras först fördelade enligt kursplanens förmågor och därefter presenteras vilka typer av lärandeaktiviteter som ingår i det granskade materialet och hur dessa kategoriseras enligt Littlewoods kontinuum. Totalt har 1224 lärandeaktiviteter kategoriserats, 802 från Colores 9 och 422 från Gracias 9.

7.1 Fördelningen av lärandeaktiviteter enligt kursplanens förmågor

Här redovisas fördelningen i procent av lärandeaktiviteterna inom varje förmåga i Colores 9 respektive i Gracias 9, vilket besvarar studiens första frågeställning, hur lärandeaktiviteterna fördelas i övningsböckerna och i det tillhörande digitala materialet i förhållande till de kommunikativa förmågor som kursplanen fokuserar på.

Colores 9

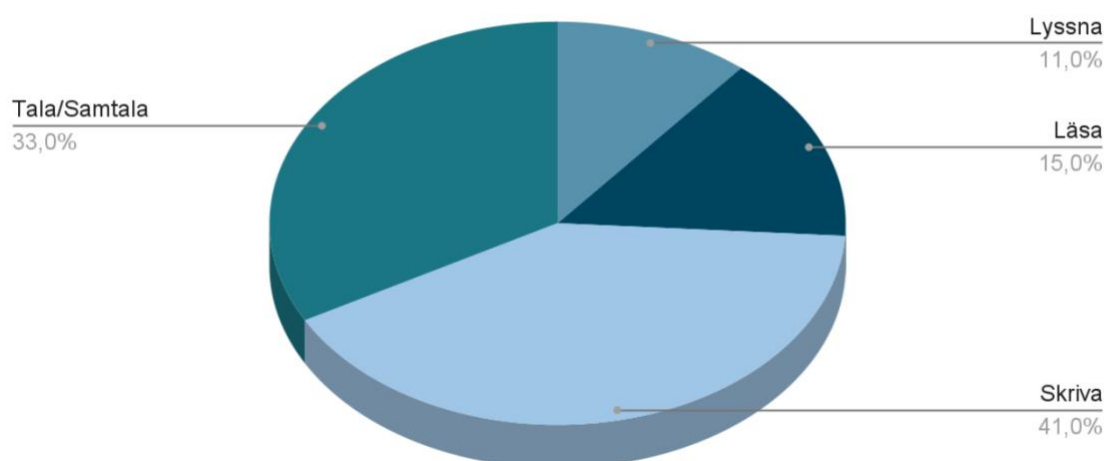


Figur 1. Fördelning av lärandeaktiviteter utifrån förmågor Colores 9.

Lärandeaktiviteterna i Colores 9 är jämnt fördelade mellan de receptiva och produktiva/interaktiva förmågorna med exakt 50 % i vardera förmågan. Bland de receptiva förmågorna är andelen aktiviteter som övar att läsa betydligt fler än de som övar att lyssna, 74 % övar läsning jämfört med 24 % som övar lyssning. Kapitelavsnitten i övningsböckerna inleds

oftast med en eller flera läsförståelseaktiviteter kopplade till textboken som en introduktion till texterna, medan hörförståelseaktiviteterna framför allt kommer sent i avsnitten, som en repetition av kapitlet. De muntliga uppgifterna är färre än de skriftliga, 36 % av lärandeaktiviteterna är muntliga jämfört med 64 % skriftliga. Av de muntliga aktiviteterna är 9 % muntliga översättningsaktiviteter, 55 % av aktiviteterna är uppgifter där eleven ska läsa enstaka ord eller meningar utan kontext högt. Över hälften av alla lärandeaktiviteter inom förmågan tala fokuserar alltså enbart på förståelse och uttal. 8 % av aktiviteterna övar muntlig framställning och 36 % av dessa är interaktionella på något vis. Endast 9 % av aktiviteterna räknas som en kommunikativ uppgift enligt distinktionen som Ellis m.fl. (2020) gör mellan uppgift (*tasks*) och övning (*exercise*). 96 % av de muntliga lärandeaktiviteterna är baserade på skrift, vilket innebär att aktiviteten övar både elevens muntliga och skriftliga förmåga, i kombination, och inte enbart den muntliga förmågan. Av de skriftliga lärandeaktiviteterna i Colores 9 är 43 % rena översättningsaktiviteter, 28 % är någon form av lucktext eller tabell som ska fyllas i med fokus på grammatik, till exempel att böja verb i person eller i tempus. 19 % av aktiviteterna övar elevernas produktiva skriftliga förmåga varav 5 % av dessa utgår från autentiskt material. 3 % av alla skriftliga lärandeaktiviteter innebär någon form av interaktion, där 2 % har en tyst mottagare och endast 1 % är handlingsorienterade kommunikativa aktiviteter där eleven får skriva fritt om något till någon, även om aktiviteten ligger i anslutning till nyss inlärt material.

Gracias 9

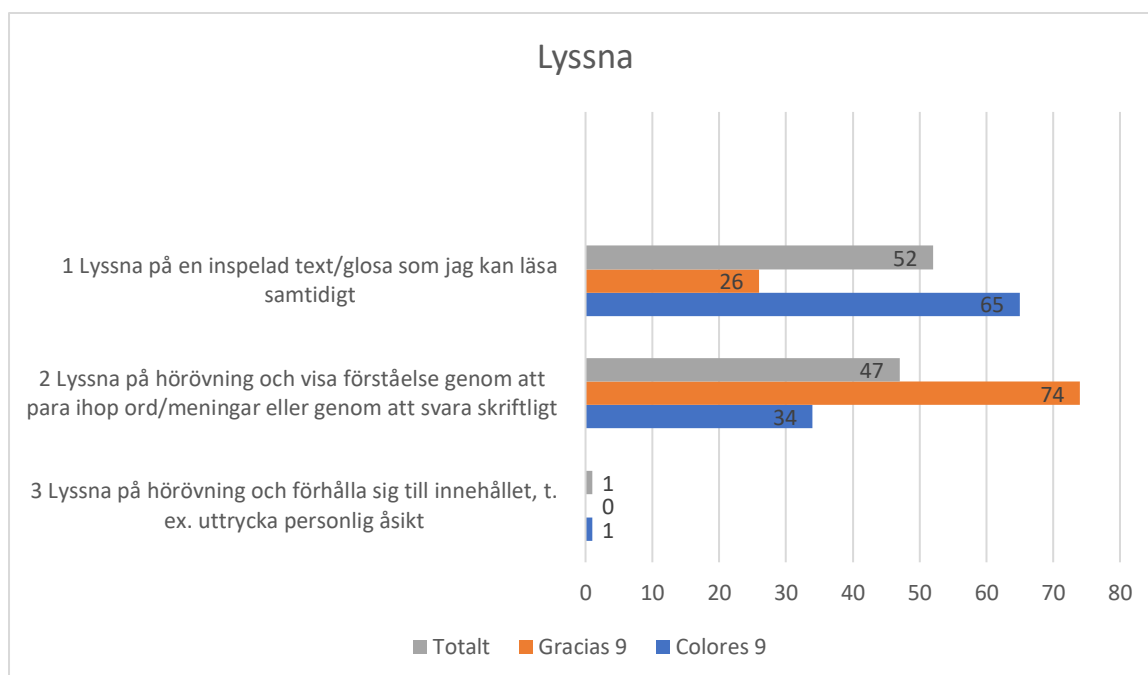


Figur 2. Fördelning av lärandeaktiviteter utifrån förmågor Gracias 9.

Lärandeaktiviteterna i Gracias 9 är mer ojämnt fördelade utifrån de receptiva och produktiva/interaktiva förmågorna. I 26 % av lärandeaktiviteterna får eleverna öva receptiva förmågor, lyssna och läsa, medan resterande 74 % övar produktiva/interaktiva förmågor. Gracias 9 är uppbyggt på likande vis som Colores 9 i det att kapitlen oftast inleds med läsförståelseaktiviteter, medan hörförståelseaktiviteter oftast kommer sent i kapitlet. Jämförelsevis innehåller Gracias 9 fler hörförståelseaktiviteter i förhållande till läsförståelseaktiviteter än vad Colores 9 gör. Gracias 9 innehåller även fler aktiviteter som övar förmågan tala i förhörhållande till förmågan skriva, än vad Colores 9 gör. 33 % av lärandeaktiviteterna fokuserar på förmåga tala, 41 % på förmågan skriva. Av lärandeaktiviteterna inom förmågan skriva, är 86 % fokuserade enbart på översättning eller grammatiska strukturer, endast 3 % av aktiviteterna är interaktionella. Detta visar på en hög grad av fokus på språkets strukturer snarare än på handlingsorienterade kommunikativa aktiviteter som förespråkas i kursplanen (Skolverket, 2022a). Av lärandeaktiviteter som övar förmågan tala fokuserar 51 % enbart på översättning, 8 % övar muntlig framställning och 40 % innehåller någon form av interaktion, om än endast med en tyst mottagare i vissa fall. 20 % av aktiviteterna är kommunikativa uppgifter med fokus på meningsfull kommunikation och inte på språkets uppbyggnad.

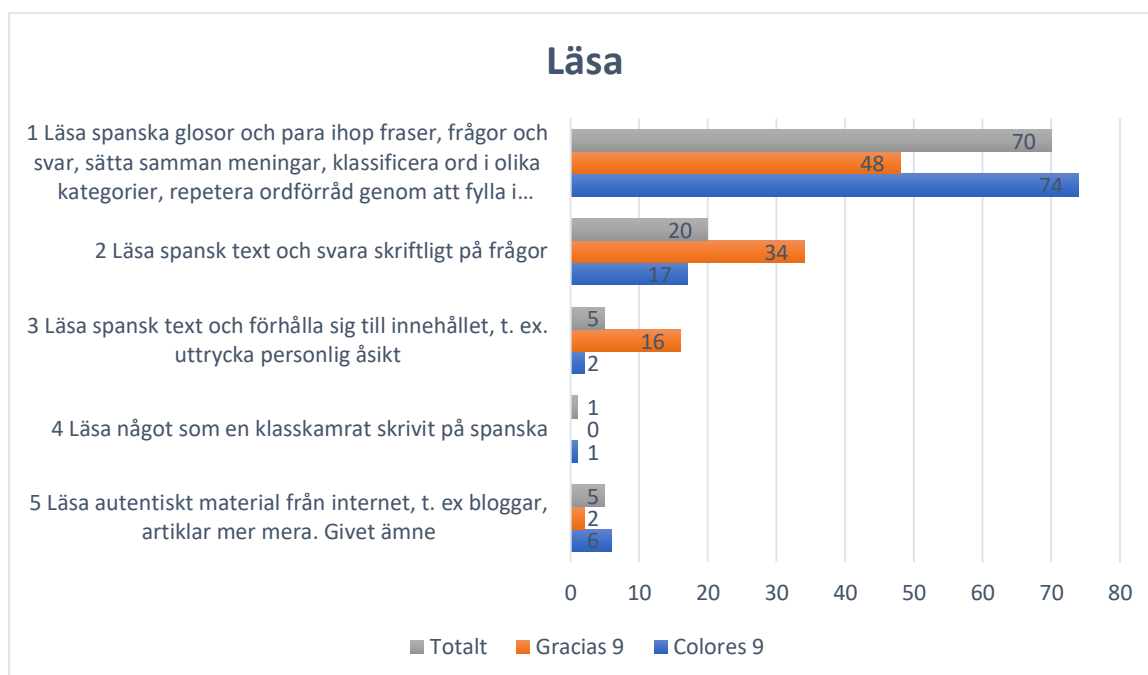
7.2 Typer av lärandeaktiviteter

Lärandeaktiviteterna i övningsböckerna och det digitala materialet har kategoriserats i de olika aktivitetstyper som vi tidigare sett i tabell 2 och 3. Här ser vi antalet lärandeaktiviteter i procent inom varje aktivitetstyp för respektive läromedel samt det totala antalet, fördelade utifrån förmågorna i kursplanen. Här besvaras studiens andra frågeställning, nämligen vilka typer av lärandeaktiviteter som finns i övningsböckerna och det digitala materialet.



Figur 3. Fördelning av aktivitetstyper – lyssna.

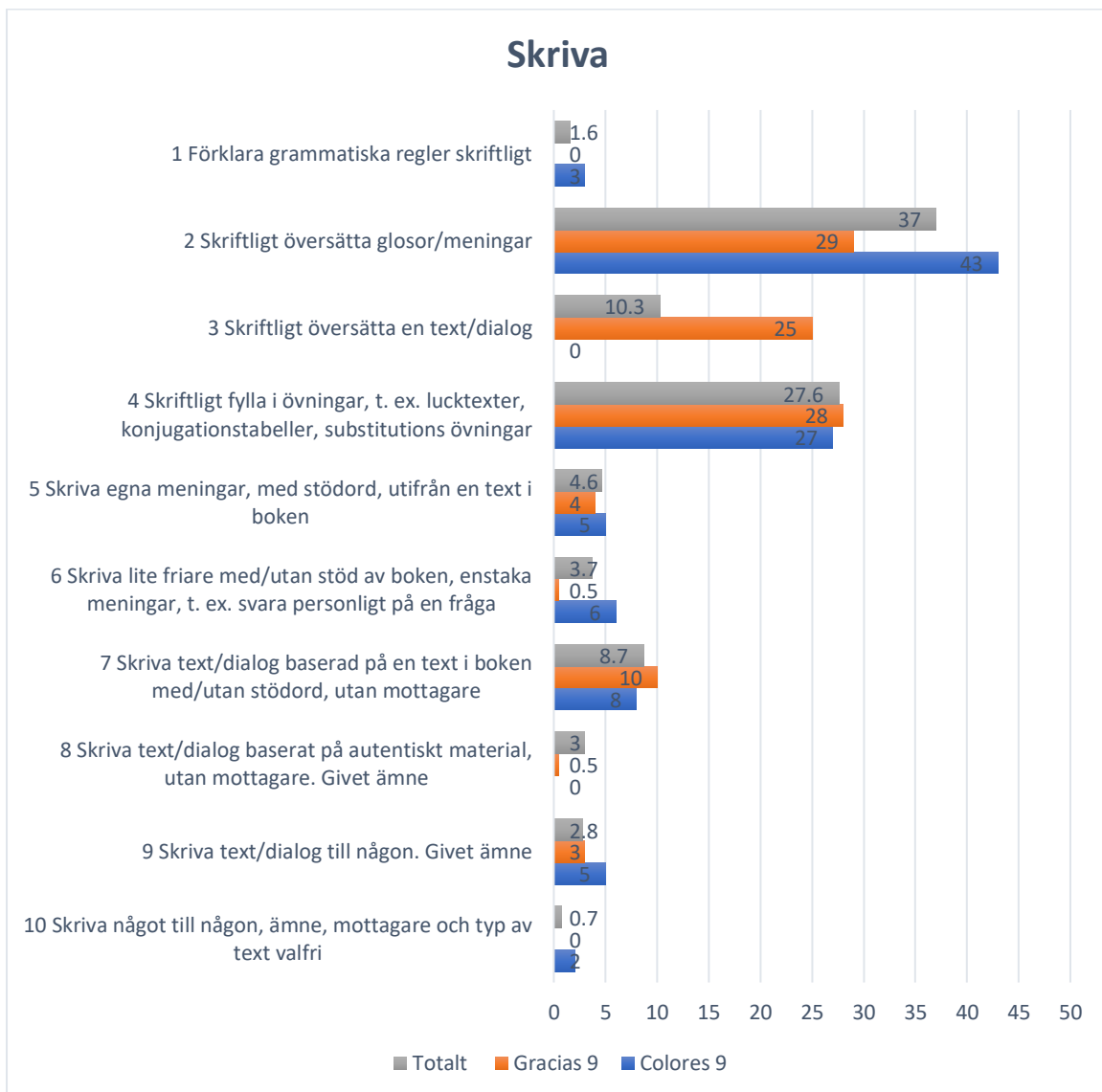
Det är tydligt att de flesta lärandeaktiviteter inom förmågan lyssna befinner sig inom de två första aktivitetstyperna, ”1. Lyssna på en inspelad text/glosa” och ”2. Lyssna på hörövning och visa förståelse genom att para ihop ord/meningar eller genom att svara skriftligt. Hela 99 % av lärandeaktiviteterna fokuserar främst på explicit inläring, som uttal och förståelse. Inom aktivitetstyp 2 ska eleven i 71 % av aktiviteterna uttrycka sin förståelse i skrift, vilket har betydelse då det innebär att eleven förutom att förstå målspråket måste behärska det i skrift för att kunna visa sin förståelse. 1 % av lärandeaktiviteterna innebär att eleven ska lyssna och förhålla sig till innehållet, vilket gör aktiviteten något mer fokuserad på innehåll eftersom eleven ska uttrycka en personlig åsikt i samband med aktiviteten. Ett exempel från aktivitetstyp 2 finner vi i Colores 9 (Alfredsson & Lutteman, 2018, s. 31) där eleven ska lyssna på tre telefonsamtal och para ihop varje samtal med rätt bild.



Figur 4. Fördelning av aktivitetstyper - läsa.

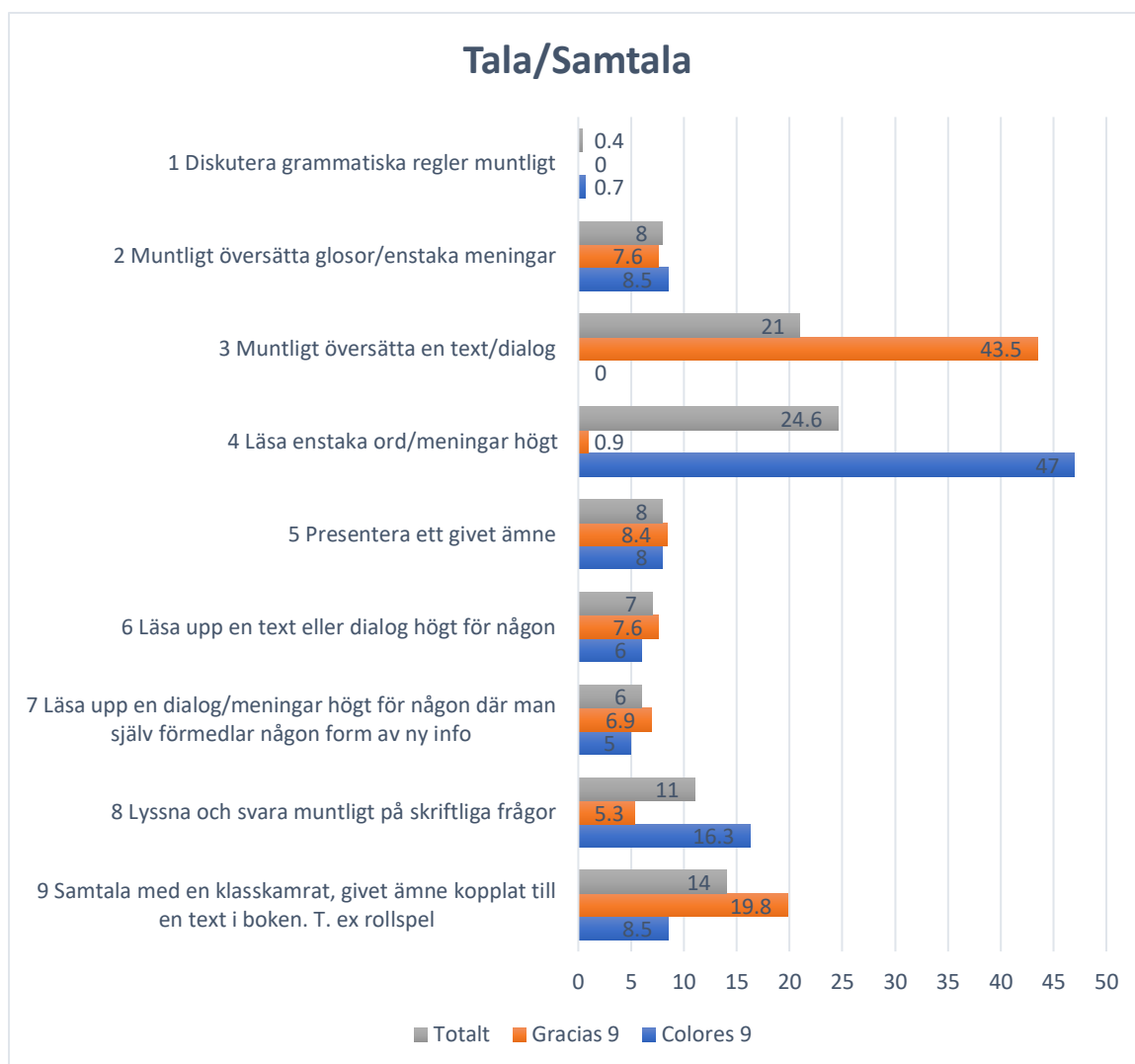
Lärandeaktiviteter som övar förmågan läsa kategoriserades i fem aktivitetstyper, där den första typen är den vanligaste med 70 % av kategorins lärandeaktiviteter. Att så många lärandeaktiviteter räknas in här beror främst på att det digitala materialet i Colores 9 (Alfredsson & Lutteman, 2018) har många uppgifter som övar läsförståelse på detta vis, 64 % av alla lärandeaktiviteter inom denna aktivitetstyp. Den andra kategorin är även den en vanlig aktivitetstyp, med totalt 20 % av lärandeaktiviteterna. Ett typiskt exempel på en sådan aktivitet finner vi i Gracias 9 (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, s. 68) som inledning på kapitel 7, där aktiviteten uppmanar eleven att ”svara på frågorna till det första e-brevet på sid. 34 i textboken. Skriv i din skrivbok” varpå åtta frågor på texten följer. I den tredje aktivitetstypen ligger fokus något mer på meningsfullt innehåll då eleven förväntas reagera på innehållet i en text på något vis, till exempel genom att uttrycka en personlig åsikt. 5 % av lärandeaktiviteterna inom förmågan läsa har kategoriserats på detta vis, ett exempel hittar vi i Gracias 9 (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, s. 64) i deras Åsiktsavsnitt som utgår från en text om filmer. Eleven ska kryssa för alternativ utifrån vad den själv föredrar, till exempel om den föredrar att gå på bio eller att titta på film hemma, och vem man föredrar att titta tillsammans med. Aktiviteten är dock kontrollerad och inte kommunikativ, då eleven inte fritt kan uttrycka vad den föredrar utan måste välja bland givna alternativ. Aktivitetstyp 4 är interaktiv även om mottagaren är tyst vilket innebär att trots att lärandeaktiviteten är interaktiv är den inte kommunikativ. Endast 1 % av lärandeaktiviteterna kategoriserats inom denna aktivitetstyp. Här uppmanas eleven att låta

en kamrat läsa en berättelse som eleven skrivit om en drömsemester (Alfredsson & Lutteman, 2018, s.21) och att låta en kamrat läsa igenom en insändare som eleven skrivit (Alfredsson & Lutteman, 2018, s. 117). 5 % av lärandeaktiviteterna har kategoriserats i den sista aktivitetstypen, av dessa finns alla utom en i Colores 9. Aktivitetstypen innebär att eleven läser autentiskt material från olika medier, till exempel bloggar, artiklar, sociala medier. I Colores 9 är alla aktiviteterna sådana som återfinns under realiaavsnitten *Busca*, vilka jag beskrivit tidigare, där jag alltså utgår från att eleverna söker informationen på spanska. Ett exempel från Colores 9 (Alfredsson & Lutteman, 2018, s.110) lyder ”Sök efter information om fler poeter från den spanstalande världen. Välj en som du tycker verkar intressant och skriv en kort text om honom/henne”. Denna aktivitet är uppdelad i två då den även innebär att eleven ska uttrycka sig i skrift.



Figur 5. Fördelning av aktivitetstyper - skriva.

Lärandeaktiviteter som fokuserar på att skriva utgör 36 % av alla lärandeaktiviteter totalt och är fördelade på 10 aktivitetstyper. I cirka 2 % av lärandeaktiviteterna ska eleven förklara grammatiska regler skriftligt på svenska, i 37 % av lärandeaktiviteterna ska eleven översätta enstaka glosor eller meningar och i 10 % av aktiviteterna ska eleven översätta en text. Dessa aktivitetstyper fokuserar således främst på översättning. Den fjärde aktivitetstypen fokuserar oftast på grammatik och innebär att eleven ska fylla i någon form av lucktext för att böja verb eller byta tempus, fylla i konjugationstabeller eller göra en substitutionsövning där eleven ska byta ut ord eller fraser i en mening eller i en text för att öva grammatiska strukturer eller ordförråd. 28 % av lärandeaktiviteterna i det granskade materialet tillhör denna kategori. Ett exempel hittar vi i Gracias 9 (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, s. 16) där eleven uppmanas att fylla i rätt personform av verbet *pensar* (att tänka) i meningar på spanska med den svenska översättningen bredvid. Lärandeaktiviteterna i aktivitetstyperna 5–8 utgör 20 % av det totala antalet aktiviteter inom förmågan skriva. Dessa innehåller alla någon form av produktion, där eleven ska skriva allt från enstaka meningar med hjälp av stödord till sammanhängande texter och dialoger med ett givet ämne, med eller utan stödord. Ett exempel på en styrd aktivitet finns i Gracias 9 (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, s. 67) där eleven i deluppgift b ska skriva fyra saker den helst skulle vilja göra i Madrid, efter att i deluppgift a fått 15 alternativ i skrift på saker man kan göra i Madrid. De två sista aktivitetstyperna, 9 och 10, innehåller 4 % av alla lärandeaktiviteter inom förmågan skriva. Båda är interaktionella men den första (3 %) är styrd genom att ämnet för texten är givet, medan den sista (1 %) är friare, då eleven får skriva om vad den vill och till vem den vill. Endast tre lärandeaktiviteter tillhör denna senaste aktivitetstyp och alla hittas i övningsbok Colores 9, ett exempel är en aktivitet vi tidigare nämnt under förmågan läsa. Eleven uppmanas att skriva en insändare om ett ämne den tycker är viktigt, därefter ska en kamrat läsa igenom insändaren och ge feedback, varefter den ska lämnas in till läraren (Alfredsson & Lutteman, 2018, s.117). Här får alltså eleven skriva ganska fritt om ett ämne den tycker är viktigt och eftersom det finns en mottagare är uppgiften interaktiv. Det gör den till den enda aktivitetstypen inom förmågan skriva som ger eleven möjlighet att utveckla sin förmåga att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang som det står i kursplanens långsiktiga mål. För att nå betygskriterierna för A i kursplanen ska eleven i sin interaktion kunna uttrycka sig ”i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation” (Skolverket, 2022b, s. 78).



Figur 6. Fördelning av aktivitetstyper – tala/samtala.

22 % av lärandeaktiviteterna i övningsböckerna och det digitala materialet är muntliga på något vis. Av dessa ska eleverna i några få lärandeaktiviteter (under 1 %) diskutera grammatiska regler på svenska och i 29 % av aktiviteterna ska ord, enstaka meningar eller texter översättas muntligt. I 25 % av lärandeaktiviteterna ska enstaka ord eller meningar läsas högt av eleven, alla utom en av dessa återfinns i det digitala material i Colores 9 där eleven uppmanas att säga efter en person som läser en glosa högt. Detta innebär att 54 % av alla lärandeaktiviteter inom förmågan tala enbart fokuserar på ordförståelse och uttal, de saknar alla både kontext och mottagare och övar implicit inläring. De femte och sjätte aktivitetstyperna innehåller 15 % av lärandeaktiviteterna och övar muntlig framställning. Eleven ska presentera ett givet ämne med eller utan stödord, utan någon egentlig mottagare. I den sjunde aktivitetstypen (6 %) ska eleven läsa upp en dialog eller meningar högt för någon där eleven själv förmedlar någon form av ny info vilket gör aktiviteten något mindre kontrollerad än de tidigare, men även om det finns en

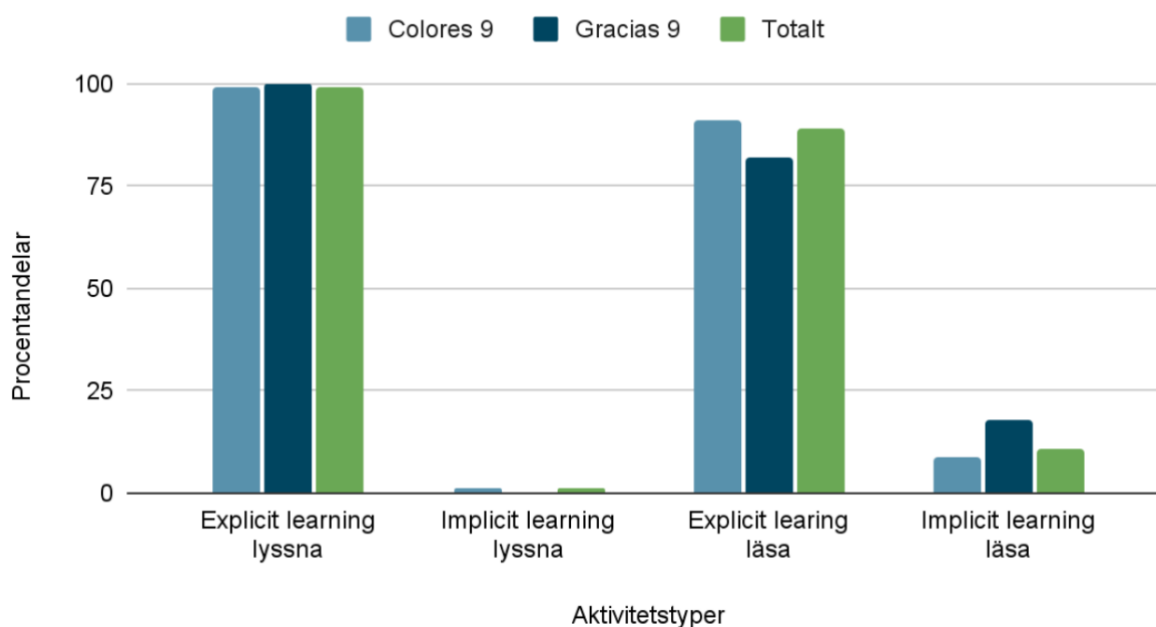
mottagare är denna tyst och ingen kommunikation förekommer trots att aktiviteten är interaktionell. Ett exempel på en sådan lärandeaktivitet hittar vi i Colores 9 (Alfredsson & Lutteman, 2018, s. 68) där eleven i en tidigare uppgift arbetat med en hotellbeskrivning i textboken och övat ordförståelse genom att para ihop beskrivningar av vissa hotellfaciliteter med rätt ord från texten. I den aktuella aktiviteten ska eleverna arbeta i par med att beskriva hotellet för varandra på spanska, de utgår alltså från den beskrivning de har arbetat med i en föregående uppgift men uppmanas nu att även lägga till ytterligare information, om eleven kan, vilket gör aktiviteten något mer fokuserad på innehåll. 11 % av de muntliga lärandeaktiviteterna kategoriseras i den åttonde aktivitetstypen som innebär en högre grad av kommunikation då en elev muntligt ska svara på skriftliga frågor i boken som en klasskamrat läser högt. Kommunikationen är dock ensidig då det endast är en av eleverna som förmedlar någon ny information. Ett exempel på en sådan aktivitet finns i Colores 9 (Alfredsson & Lutteman, 2018, s.78) där eleverna ska arbeta i par och svara på spanska utifrån fem skriftliga frågor på spanska i övningsboken. Aktiviteten är dock kopplad till en text i textboken som eleverna förväntas ha arbetat med tidigare. I den sista aktivitetstypen som är den som mest efterliknar verkliga situationer i livet och har störst fokus på ett meningsfyllt innehåll ska eleverna samtala med varandra ganska fritt, och även om ämnet är givet och kopplat till något de nyss lärt sig så är det en relativt fri kommunikativ aktivitet som stimulerar implicit inläring. Totalt finns 14 % sådana aktiviteter i övningsböckerna, 32 % av dem i Colores 9 och 68 % i Gracias 9. Ett exempel är från Gracias 9 (Hansson & Llanos Saavedra, 2011, s. 114–115) som innehåller fyra samtalsavsnitt där eleverna uppmanas att samtala med varandra om olika givna ämnen och där de ska försöka säga så mycket de kan om varje ämne, till exempel om familjen, fritiden, skolan, helger och så vidare.

7.3 Lärandeaktiviteter enligt Littlewoods kontinuum

I detta avsnitt redovisas hur de olika aktivitetstyperna i det granskade materialet klassificerats i förhållande till Littlewoods kontinuum, vilket besvarar studiens tredje och fjärde frågeställningar, nämligen på vilket sätt synen på språk framgår i Colores 9 och Gracias 9 och vilken språksyn som representeras i läromedlen. Synen på språk framgår genom den kvalitativa analysen av lärandeaktiviteterna och den språksyn som dominerar är en traditionell och strukturell språksyn som fokuserar på implicit inläring, vilket vi kommer att utveckla i det här avsnittet.

Som tidigare beskrivits sträcker sig Littlewoods kontinuum från lärandeaktiviteter som stimulerar explicit inläring och som fokuserar på språkets strukturer, till exempel på uttal, översättning och ordförståelse, till lärandeaktiviteter som stimulerar implicit inläring, det vill säga ett meningsfullt situerat lärande (Littlewood, 2018). Eftersom Littlewood i sitt kontinuum utgår från förmågorna skriva och tala har jag valt att kategorisera förmågorna lyssna och läsa utifrån hans övergripande tanke om explicit och implicit inläring. Längst till vänster i hans kontinuum finner man de explicita lärandeaktiviteterna och längst till höger de implicita, vilket vi kan se i Tabell 1 på sidan 16.

Reception - lyssna och läsa

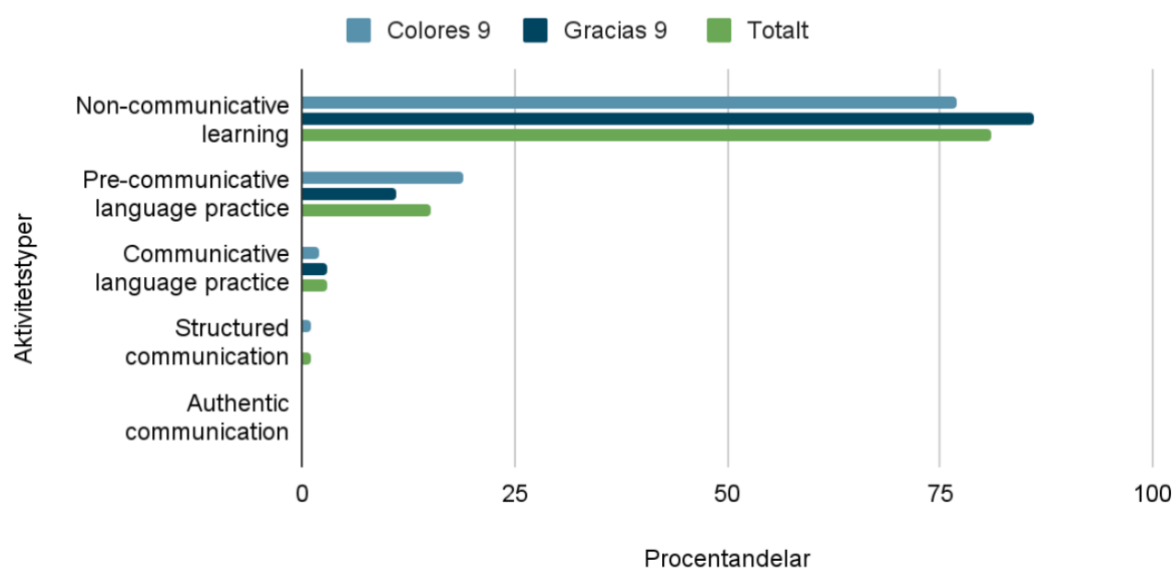


Figur 7. Aktivitetstyper inom reception.

Här ser vi hur aktivitetstyperna inom de receptiva förmågorna lyssna och läsa i de granskade övningsböckerna och det digitala materialet kategoriseras i kontinuum. De har placerats in i kontinuum utifrån om de stimulerar explicit eller implicit inläring. Inom både lyssna och läsa har de två första aktivitetstyperna, se Tabell 2 sidan 23, kategoriserats som explicita, övriga som implicita. Enligt Littlewood (2018) kan lärandeaktiviteter vara explicita men de ska ha som mål att leda fram till implicit inläring. De explicita aktiviteterna utgör totalt 92 % av de receptiva förmågorna, endast 8 % av lärandeaktiviteterna är implicita, vilket tyder på för få implicita lärandeaktiviteter för att det granskade materialet ska anses representera en handlingsorienterad kommunikativ språksyn.

Produktion - Interaktion

Skriva



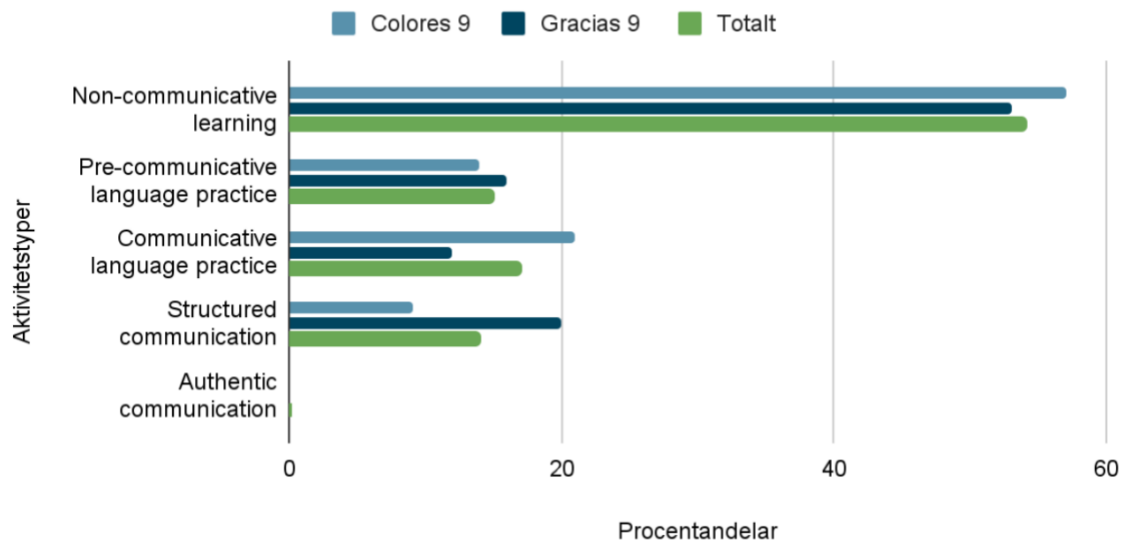
Figur 8. Aktivitetstyper inom produktion/interaktion – skriva.

Här ser vi hur de olika aktivitetstyperna i det granskade materialet klassificerats i förhållande till Littlewoods kontinuum och dess fem underkategorier *Non-communicative learning*, *Pre-communicative language practice*, *Communicative language practice*, *Structured communication* och *Authentic communication*. Det är tydligt att de flesta av aktivitetstyperna klassificeras i *non-communicative learning*. 81 % av det totala antalet granskade aktiviteter inom förmågan skriva hamnar i denna kategori. De fem första aktivitetstyperna, se tabell 3 sidan 24, fokuserar på översättning och grammatiska strukturer och har därmed klassificerats inom denna kategori. I den andra kategorin, *pre-communicative language practice*, har de sjätte, sjunde och åttonde aktivitetstyperna klassificerats. Dessa utgör 15 % av alla aktivitetstyper som övar förmågan skriva, vilket innebär att 96 % av aktivitetstyperna inom denna förmåga stimulerar explicit inlärning med fokus på språkets strukturer och beståndsdelar. Den nionde aktivitetstypen har klassificerats i mittenkategorin *communicative language practice* som fokuserar både på former och innehåll. 3 % av aktivitetstyperna inom förmågan skriva hamnar här. Den tionde aktivitetstypen, 1 %, klassificeras inom *Structured communication*. Lärandeaktiviteterna inom denna aktivitetstyp stimulerar implicit inlärning och innebär skriftlig fri interaktion där eleven får skriva till vem den vill om vad den vill. Dessa är de enda lärandeaktiviteter som räknas som kommunikativa uppgifter (*task*) enligt Ellis m.fl. (2020). Aktiviteterna begränsas något av att eleven är styrd av innehållet i kapitlet och ibland får hjälp

av stödord, men det är den mest kommunikativa och handlingsorienterade aktiviteten inom denna förmåga.

Produktion - Interaktion

Tala/Samtala



Figur 9. Aktivitetstyper inom produktion/interaktion – tala/samtala.

Inom förmågan tala/samtala ser vi en större spridning av aktivitetstyperna inom kontinuum. 54 % av aktivitetstyperna klassificerades inom *Non-communicative learning*, vilket motsvarar de fyra första aktivitetstyperna i Tabell 3, sidan 24. De fokuserar endast på översättning och uttal. Aktivitetstyperna inom *Pre-communicative language practice* är interaktionella men inte kommunikativa, den femte och sjätte aktivitetstypen klassificerades inom denna kategori och består av 15 % av lärandeaktiviteterna inom förmågan tala. Aktivitetstyperna inom mittenkategorin *Communicative language practice* utgör 17 % av alla muntliga lärandeaktiviteter i det granskade materialet och tillhör den sjunde och åttonde aktivitetstypen som båda har en mottagare och inbegriper någon form av samtal även om endast en av parterna tillhandahåller ny information. Den nionde aktivitetstypen stimulerar implicit inlärning och har klassificerats inom *Structured communication* då lärandeaktiviteterna inom denna typ är utformade så att eleverna samtalar i par eller grupp, i ett slags rollspel, en typisk uppgift inom TBLT (Ellis m.fl., 2020). Aktivitetstypen utgör 14 % av de muntliga lärandeaktiviteterna och är den mest kommunikativa aktiviteten inom förmågan.

I detta avsnitt har studiens tredje frågeställning besvarats, på vilket sätt synen på språk framgår i Colores 9 och Gracias 9. Synen på språk framkommer genom de olika lärandeaktiviteterna, som främst fokuserar på grammatiska strukturer, översättning, uttal och högläsning. Genom att kategorisera aktivitetstyperna utifrån Littlewoods kontinuum kan vi besvara den fjärde frågeställningen, vilken språksyn som representeras i Colores 9 och Gracias 9. Vi ser då att de flesta aktivitetstyper tillhör en traditionell och strukturell undervisningsmetod som fokuserar på språkets former, strukturer och beståndsdelar snarare än att fokusera på ett funktionellt och kommunikativt innehåll där man låter eleverna använda sina språkkunskaper på ett meningsfullt sätt i autentiska situationer, vilket hade speglat kursplanens handlingsorienterade kommunikativa språksyn. Inom de receptiva förmågorna speglar 92 % av lärandeaktiviteterna ett explicit lärande och 8 % ett implicit lärande. Inom de produktiva/interaktiva förmågorna speglar 86 % av lärandeaktiviteterna ett explicit lärande, vilket motsvarar de två spalterna längst till vänster i Littlewoods kontinuum. 8 % av aktiviteterna är både explicita och implicita medan 6 % av alla produktiva/interaktiva lärandeaktiviteter speglar ett implicit lärande och hamnar i de två spalterna längst till höger i Littlewoods kontinuum och de är således de enda lärandeaktiviteter som kategoriseras som uppgifter (*tasks*) enligt Ellis m.fl. (2020) definition.

8. Slutsats och diskussion

I detta avsnitt sammanfattas studiens resultat och diskuteras i förhållande till tidigare forskning. Även studiens bidrag till yrket preciseras. Metodvalet för studien diskuteras kritiskt och förslag på vidare forskning läggs fram.

8.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om språksynen i två vanligt förekommande förlagsproducerade läromedel för spanska på högstadiet, *Colores 9* (Alfredsson & Lutteman, 2018) och *Gracias 9* (Hansson & Llanos Saavedra, 2011). Vi kan inte veta vilka undervisningsmetoder lärare använder sig av i klassrummet eller hur lärandeaktiviteter i förlagsproducerat övningsmaterial eventuellt anpassas. Tidigare forskning visar dock att läromedel tar stor plats i språkundervisningen (Ammert, 2011; Englund, 2011; SOU 2021:70), och oavsett hur lärare använder materialet bör det utformas så att det speglar kursplanens handlingsorienterade och kommunikativa språksyn. Med enkla förändringar i instruktionen till lärandeaktiviteterna skulle dessa kunna utvecklas till kommunikativa aktiviteter som till exempel rollspel, grupparbeten (på målspråket,) informationsluckor (på målspråket) och åsiktsdelning, typiska uppgifter (*tasks*) inom TBLT som nämnts tidigare. Genom att till exempel lägga till en aktiv mottagare i muntliga och skriftliga lärandeaktiviteter med ett informationsbyte elever emellan hade man kunnat göra aktiviteterna mer fria och kommunikativa med större fokus på innehåll än språklig korrekthet. Lärandeaktiviteterna bör även uppmana elever att använda sig av autentiskt material i större utsträckning, för att stämma överens med kursplanens språksyn. Det borde vara enkelt i dagens digitaliserade samhälle att i lärandeaktiviteter ge elever möjlighet att engagera sig i autentiskt material, till exempel tågtidtabeller, digitala mat- eller klädaffärer, hotells hemsidor och sociala medier. Då uppfylls kursplanens mål att undervisningen ska ge eleven förutsättningar att iaktta och reflektera över hur språket används och hur det kan anpassas efter mottagare och syfte, så att eleven så småningom kan använda det i egen produktion och interaktion på målspråket. Eftersom den handlingsorienterade kommunikativa språksynen inom TBLT anser att inläring sker när eleven utför meningsfulla kommunikativa uppgifter i samspel med andra borde fler aktiviteter i läromedlen fokusera på sådan implicit inläring med utgångspunkt i autentiskt material.

Av det totala antalet granskade lärandeaktiviteter i denna studie hamnar majoriteten, 89 %, inom den första och andra kategorin i Littlewoods kontinuum, vilket innebär att de stimulerar explicit *non-communicative* och *pre-communicative* inlärning. Detta bekräftar Littlewoods (2018) teori om att de flesta lärandeaktiviteterna inom språkundervisning befinner sig i dessa två kategorier. Ingen av lärandeaktiviteterna i vare sig Colores 9 eller Gracias 9 klassificeras i kontinuums femte kategori, *authentic communication*, där eleven själv väljer innehåll, mottagare och syfte med aktiviteten, trots att undervisningen enligt kursplanen ska utveckla elevens språk ”i ett autentiskt och omedelbart sammanhang” (Skolverket, 2022a, s. 10). Littlewood och TBLT motsätter sig inte lärandeaktiviteter som övar språkets formella strukturer, men de ska verka som ett stöd i elevens utveckling mot verklighetstroga kommunikativa språksituationer och inte dominera de aktiviteter som eleverna uppmuntras att utföra i undervisningen. Om vi studerar övningsböckernas innehåll utifrån Littlewoods perspektiv så kan vi dra slutsatsen att fler lärandeaktiviteter från kategori 4 och 5 i kontinuum måste inkorporeras för att de ska anses spegla kursplanens nuvarande språksyn. Den kvalitativa analysen av övningsbokens lärandeaktiviteter visar att dessa inte speglar kursplanens handlingsorienterade kommunikativa språksyn utan representerar en traditionell och strukturell språksyn.

Brito Engman och Aronsson (2022) granskade i sin studie lärandeaktiviteter i läromedel för att undersöka om dessa fokuserade på formträning eller meningsfull kommunikation, då de utgick från hypotesen att kommunikativ förmåga bäst lärs in genom att utföra kommunikativa lärandeaktiviteter. De kom fram till att lärandeaktiviteterna i förlagsproducerade läromedel fokuserade för mycket på former och för lite på kommunikation, och i sin slutsats menar de att läromedlens utformning kan vara en bidragande orsak till svenska elevers låga resultat i spanska i internationella studier. I denna studie har det framgått att läromedlens lärandeaktiviteter speglar ett synsätt på språkundervisning som inte längre är aktuellt, och att det således finns en diskrepans mellan hur kursplanen menar att språk ska läras ut och mellan hur lärandeaktiviteterna i läromedlen är utformade. Om detta är en bidragande orsak till elevers bristande spanskunskaper kan man dock inte utläsa ur denna studie, då den inte säger något om hur själva undervisningen i klassrummet går till. Lärandeaktiviteter i läromedel kan anpassas till att blir mer kommunikativa och lärare kan använda sig av andra lärandeaktiviteter än de i läromedlen för att utveckla elevers kommunikativa förmågor.

Studiens resultat kan bidra med information som lärare kan ha i åtanke när de planerar sin undervisning, för att försäkra sig om att elever får en möjlighet att utveckla de kunskaper som krävs i en funktionell, kommunikativ och handlingsorienterad kursplan. Precis som Skolinspektionen (2021) kommit fram till är det inte självklart att läromedlens innehåll stämmer överens med riktlinjerna i kursplanen för moderna språk. Lärare bör ha i åtanke att läromedlen inte per se har en legitimerande roll. Resultaten skulle även kunna bidra med information till läromedelsförfattare att ha i åtanke i utformandet av lärandeaktiviteter i läromedel.

8.2 Metoddiskussion

I den här studien har jag valt att använda mig av en kvalitativ innehållsanalys som metod för att kategorisera lärandeaktiviteterna i de läromedel jag har granskat. Metoden lämpar sig väl för en läromedelsstudie då den gav mig en möjlighet att systematisera och ordna materialet för att göra det analyserbart. Det är dock viktigt att beakta att den kvalitativa innehållsanalysen inte är generaliserbar. Som nämnts tidigare är denna studies resultat endast applicerbar på de två granskade läromedlen Colores 9 och Gracias 9, även om vi menar att studiens resultat kan vara av intresse för språklärare oavsett vilka läromedel de använder i sin undervisning.

Som analysverktyg valdes Littlewoods kontinuum vilket möjliggjorde en analys av lärandeaktiviteterna utifrån ett kommunikativt kontinuum, där aktiviteterna sträcker sig från aktiviteter med fokus på former och strukturer till aktiviteter med fokus på autentisk kommunikation. En begränsning med Littlewoods kontinuum är att det är utformat för att analysera muntlig och skriftlig kommunikation, vilket innebär att lärandeaktiviteter som övar hör- och läsförståelse endast analyserats utifrån om de är explicita eller implicita, två övergripande kategorier i kontinuum. Littlewoods kontinuum säger heller inget om komplexiteten i de granskade aktiviteterna eller hur lång tid en aktivitet tar att genomföra. En aktivitet som övar en enkel grammatisk struktur kanske är snabb avklarad medan en komplex kommunikativ uppgift kan ta en eller flera lektioner att genomföra. Den använda analysmetoden kan således endast analysera lärandeaktiviteterna utifrån vilken typ av aktivitet de övar och hur kommunikativ eller formfokuserad aktiviteten är, inte hur stort utrymme den får i själva undervisningen.

8.3 Förslag på vidare forskning

Utifrån denna studies resultat vore det intressant att undersöka vilken roll lärandeaktiviteterna spelar i klassrumssituationer för att utveckla elevernas kommunikativa förmågor. Genom klassrumsobservationer och intervjuer med elever och lärare skulle man kunna undersöka vilka lärandeaktiviteter som genomförs i klassrummet, hur och om de anpassas för en kommunikativ inlärningsituation och hur lång tid som ägnas varje aktivitet. På så vis kan man undersöka om undervisningen i sin helhet speglar kursplanens kommunikativa och handlingsorienterade syn. Det vore även intressant att jämföra denna studies lärandeaktiviteter med lärandeaktiviteter i läromedel avsedda för gymnasiet, för att undersöka om lärandeaktiviteterna har större fokus på kommunikation vid mer avancerade nivåer. Genom en sådan komparativ ansats kan vi erhålla insikt i hur läromedel utvecklas för att främja språklig kompetens och kommunikativ förmåga hos eleverna.

Referenser

Alfredsson, C., & Lutteman, A. (2018). *Colores 9*. Natur & Kultur.

Ammert, N. (Red). (2011). Om läroböcker och studiet av dem. *Läromedelsstudier i teori och praktik*. (s. 25–42). Studentlitteratur.

Aronsson, B. (2020). A study of learner profiles in Spanish as a second language in a Swedish instructional setting: Writing versus speaking. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 11(1), 69–90.

Aronsson, B. (2023). Language learning activities in the Spanish L2 classroom related to a task-based framework: What types are the most commonly occurring according to Swedish learners? *Language Teaching Research*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/13621688221144282>

Bardel, C., Ericksson, G., & Österberg, R. (2019). Learning, teaching, and assessment of second foreign languages in Swedish lower secondary school – dilemmas and prospects. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 7–26.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011687>

Bardel, C. (2022). Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn. *Del 2: Kommunikativ språkundervisning*. (Modul: Muntlig språkutveckling). Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/>

Brito Engman, C., & Aronsson, B. (2022). Learning activities in course books for Spanish as a foreign language produces för the Swedish context: focus on forms or focus on meaning? I *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap*. *ASLA: s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics 2022*, 29, 55–78
<https://doi.org/10.15626/asla2022.29>

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209–224.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X05000138>

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching – theory and practice*. Cambridge University Press.

Englund, B. (2011). Vad gör läroböcker? I Ammert, N. (Red.), *Läromedelsstudier i teori och praktik*, 279–294. Studentlitteratur.

Europarådet (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR), Companion Volume with new descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Europaparlamentet (2023). Faktablad om Europeiska unionen. *Språkpolitiken*. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/sv/sheet/142/language-policy>

Hansson, Ö., & Llanos Saavedra, D. (2011). *Gracias*. Örjan Hansson Läromedel AB.

Larsen, Å. (2018). *Metod helt enkelt*. Gleerups.

Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception, and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167–190.

<https://doi.org/10.1017/S0261444806003557>

Little, D. (2012). Reference for languages and the European language portfolio: Some history, a view of language learner autonomy, and some implications for language learning in higher education. *CercleS*, 2(1), 1–16.

<https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326.

<https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>

Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, Volume 40, Issue 3, July 2007, 243–249.

<https://doi.org/10.1017/S026144480700436>

Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. I E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Volume II*, 541–547.

<https://www-taylorfrancis-com.proxy.mau.se/books/edit/10.4324/9780203836507/handbook-research-second-language-teaching-learning-eli-hinkel>

Littlewood, W. (2018). Developing a personal approach to teaching language for communication. *The Journal of Asia TEFL*, 15(4), 1222–1229.

<http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.25.1222>

Malmberg, P. (2000). Om språk och språkinläring. *Språk. Grundskola och gymnasieskola*. Skolverket.

Oates, T., Mouthaan, M., Fitzsimons, S., & Beedle, F. (2021). Changing texts – an international review of research on textbooks and related materials. *Cambridge University Press & Assessment Research Report*. Cambridge University Press.

<https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/649893-changing-texts-an-international-review-of-research-on-textbooks-and-related-materials.pdf>

Skolinspektionen (2010). *Moderna språk*. Rapport 2010:6.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/moderna-sprak/sammanfattning-moderna-sprak.pdf>

Skolinspektionen (2021). *Kvalitetssäkring och val av läromedel*.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2021/kvalitetssakring-och-val-av-laromedel/slutrapport-kvalitetssakring-och-val-av-laromedel.pdf>

Skolinspektionen (2022). *Skolans arbete för kvalitet i undervisningen moderna språk i – Undervisning för kommunikativ förmåga*.

<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/skolans-arbete-for-kvalitet-i-undervisningen-i-moderna-sprak/>

Skolverket (2006). *Läromedlens roll i undervisningen.*

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655d8b/1553959190160/pdf1640>

Skolverket (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning.* <https://www.skolverket.se/getFile?file=2144>

Skolverket (2012a). *Internationella språkstudien 2011.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=2832>

Skolverket (2012b). *Bedömning av språklig kompetens – En studie av samstämmigheten mellan Internationella språkstudien 2011 och svenska styrdokument.*

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659e88/1553964475581/pdf2831.pdf>

Skolverket (2014). *Att tala eller inte tala spanska: En fördjupning av resultaten i spanska från Internationella språkstudien 2011.*

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2013/attdala-eller-inte-tala-spanska>

Skolverket (2022a). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=9791>

Skolverket (2022b). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Skolverket (2023). *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2022/2023.*

<https://www.skolverket.se/download/18.77dcd21f1870108223468d/1679903647728/pdf11307.pdf>

Skolverket. (u.å.). *Språksprånget*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/sprakspranget---kompetensutveckling-for--larare-i-moderna-sprak>

2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet. (Proposition 2023/24:21)

<https://www.regeringen.se/contentassets/5f305afdcd264a19a4646e447c9f3cba/starkt-tillgang-till-laromedel-prop.-20232421.pdf>

SOU 2021:70. *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap*.

<https://www.regeringen.se/contentassets/e13e110fdc30401f9bf4a6ee8fa160a7/laromedelsutredningen--bockernas-betydelse-och-elevernas-tillgang-till-kunskap-sou-202170/>

Tornberg, U. (2020). *Språkdiraktik*. Gleerups Utbildning AB.

Walldén, R. (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande, 2017: 2 vol. 5*.

Bilaga 1.

Enkätfrågor

1. Vilken kommun är du verksam inom?

2. Vilket/vilka läromedel använder du dig av i spanska år 9 på högstadiet?

Qué bien Vamos! Vale Nationalencyklopedin Mucho más Amigos Digilär Dos semanas en julio
Gracias Colores Gleerups spanska Egenproducerade läromedel (gjort av läraren) Egenproducerade läromedel (gjort av eleven) Jag använder ingen lärobok i min undervisning. Övrigt:

3. Anser du att det läromedel du uppgett att du använder i fråga 2 ger eleverna möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga?

I stor utsträckning I viss utsträckning I liten utsträckning Inte alls Övrigt:

4. Hur ofta använder du dig av det läromedel som du har uppgett i fråga 2?

Varje/nästan varje lektion Varje månad Minst en gång per termin Mer sällan Aldrig Övrigt:

5. Vilken betydelse har följande faktorer för vilka läromedel du använder dig av i spanskundervisningen? Ange ett kryss på varje rad.

Mycket stor Ganska stor Ganska liten Mycket liten Ingen alls Vet inte

- a. Beslut av skolledningen
- b. Beslut i arbetslag. Besvaras om arbetslag finns
- c. Beslut i ämneslag. Besvaras om ämneslag finns
- d. Samarbete med lärare på andra skolor
- e. Din pedagogiska grundsyn
- f. Din kompetens i ämnet
- g. Elevernas olika behov och förutsättningar
- h. Elevernas önskemål
- i. Skolans ekonomiska resurser
- j. Kursplanen i spanska (syfte, centralt innehåll, betygskriterier)
- k. Bedömningsstöd i spanska från Skolverket (NP)
- l. Tradition (t.ex. vi har alltid använt denna lärobok)
- m. Kontinuitet (t.ex. följa samma lärobok från år 6 till 9)
- n. Läromedelsproducenter (t.ex. via reklam, mässor, skolbesök)

6. Hur mycket kan du påverka vilka läromedel du ska använda dig av i spanskundervisningen?

Väldigt mycket Ganska mycket Ganska litet Inte alls Vet inte Övrigt:

7. Gör du någon bedömning/utvärdering av de läromedel du använder dig av i din undervisning inom spanskundervisningen? Kryssa för ett eller flera alternativ.

Ja, på egen hand Ja, tillsammans med andra lärare Ja, tillsammans med dina elever Nej Övrigt:

8. Vilka krav ställer du på ett läromedel i spanska för högstadiet? Ange ett kryss på varje rad.

Instämmer helt Instämmer delvis Instämmer inte alls Vet inte

- a. Det ska ha en klar pedagogisk och didaktisk profil
- b. Det ska underlätta inlämning anpassad till eleverns olika kunskaper och förutsättningar
- c. Det ska stödja ditt sätt att undervisa på
- d. Det ska vara lätt att kombinera med andra läromedel du använder dig av
- e. Det ska vara utvecklat i enlighet med läroplan och kursplan
- f. Det ska skapa intresse hos eleverna
- g. Det ska göra det möjligt för eleverna att arbeta självständigt
- h. Det ska uppmuntra till kommunikation på målspråket (spanska)

9. Ta ställning till följande påståenden utifrån spanskundervisningen. Ange ett kryss på varje rad.

Instämmer helt Instämmer delvis Instämmer inte alls Vet inte

- a. Lärarhandledningar är ett viktigt stöd i din undervisning
- b. Det är viktigt att utveckla egna läromedel
- c. Det är viktigt att använda sig av flera olika typer av läromedel
- d. Du deltar ofta i pedagogiska diskussioner om läroplan och kursplan

10. Ta ställning till följande påståenden utifrån läroböcker (tryckt eller digital) i spanska för högstadiet.

Instämmer helt Instämmer delvis Instämmer inte alls Vet inte

- a. Läroböcker är det viktigaste läromedlet
- b. Läroböcker styr ofta din undervisning för mycket
- c. Du använder läroböcker för att skapa kontinuitet
- d. Läroböcker säkerställer att undervisningen överensstämmer med läroplan och kursplan
- e. Läroböcker underlättar elevernas självständiga arbete
- f. Läroböcker underlättar elevernas läsläsning och arbete med hemuppgifter
- g. Läroböcker underlättar din bedömning av elevernas kunskaper
- h. Läroböcker ger ett bra underlag för utformning av arbetsuppgifter och prov

- i. Läroböcker ger eleverna förutsättningar att utveckla sin kommunikativa förmåga
- j. Jag använder inte läroböcker i undervisningen

11. Har läroböcker större eller mindre betydelse än andra läromedel (internet, quizlet, kahoot, blooket, andra appar, youtube, uppslagsverk, lexikon, böcker, tidningar, reklamblad, filmer, serier, musik, sånger med mera) med avseende på följande aspekter? Ange ett kryss på varje rad.

Större betydelse Ungefär lika stor betydelse Mindre betydelse Vet inte

12. Vilka av följande lärverktyg använder du dig av i undervisningen, och i vilken utsträckning?

I stor utsträckning I viss utsträckning I liten utsträckning Inte alls

- a. Appar för att öva språket tex quizlet, kahoot, glosboken etc.
- b. Youtube
- c. Ur Play
- d. NE
- e. Tidningsartiklar
- f. Musik och/eller sång
- g. Läroböcker (textbok, övningsbok tryckt eller digital)
- h. Radio- och teveprogram
- i. Filmer och/eller serier på spanska
- j. Skönlitteratur/poesi
- k. Annonser och/eller reklamblad

13. I vilken utsträckning uppfattar du att du använder dig av autentiskt material i undervisningen (inte producerat för språkundervisning, tex tidningsartiklar, annonser, tidtabeller, reklamblad, tv-program, dikter med mera)?

I stor utsträckning I viss utsträckning I liten utsträckning Inte alls

14. I vilken utsträckning uppfattar du att du talar spanska i klassrummet?

I stor utsträckning I viss utsträckning I liten utsträckning Inte alls

15. Anser du att du övar lika mycket muntlig som skriftlig kommunikation i klassrummet?

Mer skriftlig kommunikation Lika mycket muntlig som skriftlig kommunikation Mer muntlig kommunikation Övrigt:

16. Vad tycker du om din skolas resurser för inköp av läromedel i spanska?

Mycket bra Ganska bra Ganska dåliga Mycket dåliga Övrigt:

17. Om du använder en tryckt övningsbok i spankundervisningen, får eleverna skriva i den? (på en del skolor går övningsboken i arv under många år och eleverna måste skriva ner sina svar i ett separat skrivhäfte).

Ja Nej Jag använder ingen tryckt övningsbok

18. Får eleverna på din skola sin garanterade undervisningstid i moderna språk, dvs 272h per år (ca 150 min/vecka om de fördelas jämnt över årskurserna)?

Vid skolans val får antalet timmar i timplanen per stadium för ett ämne eller en ämnesgrupp minskas med högst 20 procent vilket ibland drabbar moderna språk.

Ja Nej Vet ej Övrigt:

19. Tycker du att du får tillräcklig kompetensutveckling inom ditt ämne?

I stor utsträckning I viss utsträckning I liten utsträckning Inte alls Övrigt:

20. I vilken utsträckning tycker du att du har tillräckliga kunskaper för att kunna värdera vilka läromedel som är lämpliga för din undervisning?

Våldigt goda Ganska goda Ganska dåliga Inga alls Vet inte

21. Ta ställning till följande påstående utifrån spankundervisningen.

Jag känner att jag kan förlita mig på läromedlens innehåll för att uppfylla läroplanens och kursplanernas mål.

Instämmer helt Instämmer delvis Instämmer inte alls Vet inte

22. Här får du gärna lägga till en kommentar eller en reflektion på innehållet i enkäten eller om du vill utveckla ditt svar på någon fråga. Stort TACK för din medverkan!

Bilaga 2.

Enkät svar, sammanfattning.

1. Totalt svarade 80 personer från 50 kommuner på enkäten.
2. Gracias 9 är det mest använda läromedlet bland de som svarade, 31 %, följt av Colores 9, 24 %.
3. 52 % av lärarna svarade att de i viss utsträckning anser att läromedlen ger eleverna möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga, 37 % svarade i stor utsträckning, 9 % i liten utsträckning.
4. 83 % uppger att de använder sig av det läromedel de uppgett i fråga 2 ” Varje/nästan varje lektion”, 15 % uppger ”Varje månad”.
5. Störst betydelse för vilka läromedel som lärare använder sig av i spanskundervisningen är kontinuitet 53 % och lärarens pedagogiska grundsyn, 53 %.
6. 64 % av lärarna menar att de kan påverka väldigt mycket vilka läromedel de ska använda sig av i spanskundervisningen, 24 % svarar att de kan påverka ganska mycket, 12 % ganska lite och 5 % uppger att den inte alls kan påverka val av läromedel i sin undervisning.
7. 59 % av lärarna gör någon bedömning/utvärdering av de läromedel de använder sig av i undervisningen tillsammans med andra lärare, 45 % gör någon bedömning/utvärdering på egen hand och 5 % uppger att de inte alls bedömer/utvärderar läromedlen de använder sig av.
8. 89 % av lärarna ställer krav på att läromedel ska vara utvecklat i enlighet med läroplan och kursplan, 85 % anser att läromedlet ska uppmuntra till kommunikation på målspråket och 83 % anser att läromedlet ska skapa intresse hos eleverna.
9. 48 % av lärarna anser att lärarhandledningar är ett viktigt stöd i sin undervisning, 44 % tycker att de delvis är ett viktigt stöd. 8 % tycker inte alls det är ett viktigt stöd. 18 % tycker att det är viktigt att utveckla egna läromedel, 30 % tycker att det är delvis viktigt medan 51 % inte alls tycker att det är viktigt att utveckla egna läromedel. 24 % tycker att det är viktigt att använda sig av flera olika typer av läromedel, 54 % tycker att det är delvis viktigt medan 23 % inte alls tycker att det är viktigt. 31 % av lärarna instämmer helt i att de ofta deltar i pedagogiska diskussioner om läroplan och kursplan, 49 % instämmer delvis medan 19 % inte alls instämmer.
10. Angående läromedel generellt instämmer 51 % av lärarna helt i att läroböcker är det viktigaste läromedlet, 44 % instämmer delvis och 5 % instämmer inte alls. 1 % uppger att de inte använder läromedel i undervisningen medan 83 % uppger att de gör det. 35 % instämmer helt i att läroböcker säkerställer att undervisningen överensstämmer med läroplan och kursplan,

58 % instämmer delvis medan 8 % inte alls instämmer. 66 % av lärarna instämmer helt i att läroböcker ger ett bra underlag för utformning av arbetsuppgifter och prov, 64 % instämmer helt i att läroböcker underlättar för elevernas läsläsning och arbete med hemuppgifter och lika många instämmer i att de använder läroböcker för att skapa kontinuitet.

11. 83 % av lärarna anser att läroböcker har större betydelse än andra läromedel (t.ex. appar för att öva språk) när det kommer till arbetsuppgifter, prov och läxförhör, 71 % anser att läroböcker har större betydelse än andra läromedel när de ska planera lektionernas innehåll och upplägg och 64 % uppger att läroböcker har större betydelse än andra läromedel när det gäller elevernas måluppfyllelse och lärarens stöd för elevernas läsläsning och arbete med hemuppgifter. Vad gäller elevers intresse och engagemang uppger 35 % av lärarna att läroböcker har mindre betydelse än andra läromedel, 49 % anser att läroböcker och andra läromedlen har ungefär samma betydelse medan 16 % anser att läroböckerna har större betydelse än andra läromedel.

12. De vanligaste lärverktygen som lärarna uppger att de använder sig av är läroböcker, 84 %, följt av appar för att öva språket, 64 %. I viss utsträckning används även Youtube, UrPlay, serier/filmer och musik/sång i undervisningen.

13. 4 % av lärarna uppger att de använder sig av autentiskt material i stor utsträckning, 29 % använder sig av det i viss utsträckning, 50 % i liten utsträckning och 16 % använder sig inte alls av autentiskt material i sin undervisning.

14. 13 % av lärarna uppger att de använder sig av målspråket i klassrummet i stor utsträckning, 68 % använder sig av målspråket i viss utsträckning och 16 % använder sig av det i liten utsträckning. 1 % uppger att de inte alls använder sig av målspråket i klassrummet.

15. 51 % av lärarna uppger att de övar mer skriftlig än muntlig kommunikation i klassrummet, 36 % uppger att de öva lika mycket muntlig och skriftlig kommunikation och 11 % uppger att de övar mer muntlig än skriftlig kommunikation.

16. 23 % av lärarna anser att deras skolas resurser för inköp av läromedel i spanska är mycket bra, 38 % anser att resurserna är ganska bra, 26 % anser att de är ganska dåliga och 14 % anser att de är mycket dåliga.

17. 48 % av lärarna uppger att eleverna inte får skriva i övningsboken utan de får skriva sina svar separat i en skrivbok. 45 % av lärarna uppger att eleverna får skriva i övningsboken.

18. 79 % av lärarna uppger att eleverna får sin garanterade undervisningstid på sin skola medan 17 % uppger att eleverna inte får sin garanterade undervisningstid.

19. 13 % av lärarna anser att de i stor utsträckning får tillräcklig kompetensutveckling inom sitt ämne, 18 % anser att de får tillräcklig kompetensutveckling i viss utsträckning, 30 % anser att

de får det i liten utsträckning och 40 % anser att de inte alls får tillräcklig kompetensutveckling inom sitt ämne.

20. 59 % av lärarna anser att de har väldigt goda kunskaper för att kunna värdera vilka läromedel som är lämpliga för deras undervisning, 35 % anser att de har goda kunskaper för att kunna värdera läromedel medan 5 % svarar att de har dåliga eller inga kunskaper alls att värdera lämpliga läromedel för undervisningen.

21. 45 % av lärarna instämmer helt med påståendet att de kan förlita sig på läromedlens innehåll för att uppfylla läroplanens och kursplanernas mål, 49 % instämmer delvis i påståendet. 6 % instämmer inte alls.

22. På den här frågan fick lärarna möjlighet att lägga till en kommentarer eller en reflektion på innehållet i enkäten, eller utveckla sina svar på någon fråga, och de skrev följande:

a. angående övningsboken. När jag började på den skola som jag arbetar just nu, fick eleverna inte skriva i övningsboken. Efter samtal med min chef kom vi överens om att eleverna i åk 7 och åk 8 fick skriva i sina övningsboken, eftersom det skulle hjälpa deras språkutveckling.

b. Jag har fått ärva +20 år gamla böcker!!!

c. Jag använder läroboken som en grund för olika teman men jag gör varje vecka en rad egna skriftliga och muntliga övningar, dialoger, läxförhör och olika lekar och tester för åk 6–9. Jag använder framför allt Gracias som läromedel men även Vale. Vale har några riktigt bra kapitel, t ex i åttans bok om huset och om livsmedel och i nians bok om reflexiva verb och att berätta om vad man gör på morgonen. Till Vale hör också digitala övningar som är uppskattade av eleverna och lärarika. Som ny lärare är läroboken ett stort stöd och jag som har jobbat i ca 16 år som lärare använder fortfarande läroboken som grund men jag gör fler och fler andra övningar också.

d. Mitt "val" av läromedel är till stor del styrt av skolans och ämneslagets kraftigt begränsade budget. Jag har inte haft något annat val än att fortsätta med det läromedel som redan fanns på skolan när jag började för ett par år sedan. Läromedlet är ok, men om det var möjligt - och rimligt - ekonomiskt skulle jag nog välja ett annat läromedel.

e. Att byta ut ett läromedel helt innebär en mycket stor utgift jämfört med att "bara" köpa övningsböcker och i övrigt kunna återanvända textböcker, i vissa fall även lärarhandledning o.s.v. flera år i följd.

f. På fråga 17 om huruvida böcker "går i arv" på skolan så stämmer det delvis. Jag har i år återanvänt övningsböcker i en årskurs och köpt nya till de andra årskurserna. I årskurs 7 har vi i år lösningen att de fortsätter i samma bok från åk 6 i delar av 7:an.

g. Jag uppgav, när jag tackade ja till tjänsten, att jag tar på fullaste allvar att styra upp moderna språk och att jag förväntar mig att få gehör för det, resursmässigt. Jag ställde krav och upplever att jag har stort inflytande över läromedlet och därmed elevernas förutsättningar att lära sig och utvecklas i spanska.

h. Läroböcker är viktiga men man måste ha resurser för att kunna välja den bästa för undervisningen.

i. Vi har Gleerups digitala läromedel på min skola och jag tycker inte alls om det. Vi blev inte tillfrågade utan några ämnen fick prova materialet och utifrån deras svar köpte man licenser till alla elever i alla ämnen. På andra skolor har jag haft läromedel som vi i ämneslaget valt själva. Det underlättar planeringen jättemycket att ha ett material som man själv kan stå för och tycker är bra. Eleverna blir hjälpta av att kunna få överblick av vilka sidor/kapitel man jobbar med. I vissa klasser kan man avvika från materialet mer och göra andra saker men i andra klasser funkar det bäst att hålla sig till läromedlet.

j. Jag undervisar i engelska också och där är jag inte alls lika ”läromedelsbunden”. Tycker det är bra och tryggt för eleverna att ha en textbok och övningsbok, och det underlättar för mig som lärare. I den bästa av världar skulle jag vilja göra mer eget material men stora grupper kräver mkt.

k. Jag använder läroboken som en grund för olika teman men jag gör varje vecka en rad egna skriftliga och muntliga övningar, dialoger, läxförhör och olika lekar och tester för åk 6–9. Jag använder framför allt Gracias som läromedel men även Vale. Vale har några riktigt bra kapitel, t ex i åttans bok om huset och om livsmedel och i nians bok om reflexiva verb och att berätta om vad man gör på morgonen. Till Vale hör också digitala övningar som är uppskattade av eleverna och lärarika. Som ny lärare är läroboken ett stort stöd och jag som har jobbat i ca 16 år som lärare använder fortfarande läroboken som grund men jag gör fler och fler andra övningar också.

l. Hur mycket jag använder lärobok beror på hur gruppen/grupperna ser ut. Just nu har jag en grupp där 50 % av eleverna har någon diagnos (npf/dyslexi/ångest m.f.). De flesta av dessa elever tycker om att följa en bok för att det är förutsägbart. Andra år har jag jobbat nästan uteslutande tematiskt och enbart använt vissa kapitel ur boken. Gruppen styr också hur mycket jag använder mig av målspråket och autentiskt material i undervisningen. Storleken på gruppen styr till viss del även vilka typ av förhör jag ger, svårt att hinna rätta 2×30 friskrivningar och lyssna på 30 st på muntliga förhör.

m. Fastnade på frågan om undervisningstid. Insåg att min nuvarande skola har tagit 20 procent från moderna språk till skolans val. Det är ju jättemycket tid!

n. Anledningen att läroboken tar stor plats handlar allra främst om att det inte finns tidsmässigt utrymme att framställa eget/hitta mer autentisk materiel. Allra helst de år när undervisning sker i alla fyra ämnena

o. Ett problem med att enbart använda sig av ett läromedel är att det kring ett tema sällan finns tillräckligt underlag för lyssnande och läsning och alla läromedel väljer att fokusera på Olika teman under olika årskurser. Detta gäller även grammatik och vad som elever förväntas kunna i respektive årskurs. Jag Använder mig av flera olika läromedel där jag plockar det bästa enligt mig från varje arbetsområde och även skriver om vissa delar utefter svårighetsgrad och syfte med uppgiften. Tycker t.ex att elevers bristande skrivförmåga och läsförmåga kan komma i vägen för deras lyssnande. T.ex hur testar man elevers hörförståelse utan att också testa skrivförmåga och läsförmåga. Många hörförståelser består i att skriva svar på spanska till frågor. Eleven kan ha uppfattat vad som sagts men inte hunnit eller haft förmågan att svara på frågan i skrift.

p. Jag tycker att det är viktig att implementera och komplementära materialet efter behov. Till exempel jag använder och utvecklar olika aktiviteter med focus på värdegrund och jag använder olika Coaching metoder och strategier som komplement i min undervisning

q. Har många års erfarenhet av undervisning och olika läromedel. Gracias upplever jag vara ett heltäckande läromedel då de har knutit in olika media som kahoot och youtube film mm. mycket variation i ett läromedel med en tydlig struktur.