

# EXAMENSARBETE

## *Hösten 2008*

*Läroarutbildningen*

# Målspråksanvändning i klassrummet

Vision eller verklighet?

**Författare**  
Liza Andersson

**Handledare**  
Anita Håkansson



# Målspråksanvändning i klassrummet

Vision eller verklighet?

## **Abstract**

Syftet med det här arbetet var att ta reda på hur mycket målspråk spansklärare använder i klassrummet samt att ta del av deras åsikter om målspråksanvändning. Med utgångspunkt i forskningen om målspråksanvändning samt vad som betonas i kursplanen för moderna språk (SKOLFS 2000:87) angående målspråksanvändning gjorde jag en empirisk undersökning med hjälp av kvalitativ metod. Två lärare som undervisar i spanska på gymnasienivå medverkar i undersökningen som består av fem observationer av deras undervisning i spanska steg 1 till steg 3, samt två intervjuer. Resultatet visar att lärarna använder målspråket framförallt vid språkrelaterade uppgifter, exempelvis vid genomgång av texter, medan modersmålet används för kommunikation med eleverna, för att ge instruktioner och information samt vid grammatikundervisning. Båda lärarna anser att målspråksanvändning i klassrummet är viktigt, men att målspråket inte kan användas uteslutande i alla situationer. De menar också att kontakten till eleverna är lättare att få om lärarna inte endast använder målspråket. Lärarna anser dock att det är genomförbart att använda målspråket i större utsträckning i de högre stegen.

**Ämnesord:** målspråksanvändning, modersmål, kommunikation, språkundervisning och spanska.



# Innehåll

<b>Förord</b> .....	<b>4</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>5</b>
<b>Metoder för språkundervisning</b> .....	<b>6</b>
<b>Grammatik- och översättningsmetoden</b> .....	<b>6</b>
<b>Direktmetoden</b> .....	<b>6</b>
<b>Audiolingualmetoden</b> .....	<b>7</b>
<b>Kommunikativ språkundervisning</b> .....	<b>7</b>
<b>Forskningsbakgrund</b> .....	<b>8</b>
<b>Målpråksanvändning</b> .....	<b>8</b>
<b>Modified input</b> .....	<b>9</b>
<b>Output</b> .....	<b>9</b>
<b>Feedback på felsägningar</b> .....	<b>10</b>
<b>Modersmålsanvändning</b> .....	<b>10</b>
<b>Kursplanens mål och kriterier för moderna språk</b> .....	<b>12</b>
<b>Problemprecisering</b> .....	<b>12</b>
<b>Metod</b> .....	<b>13</b>
<b>Empirisk undersökning</b> .....	<b>15</b>
<b>Observationer i klassrummet</b> .....	<b>15</b>
<b>Intervjuer med lärarna</b> .....	<b>22</b>
<b>Resultat av observationer och intervjuer</b> .....	<b>25</b>
<b>Diskussion</b> .....	<b>27</b>
<b>Metoddiskussion</b> .....	<b>30</b>
<b>Sammanfattning</b> .....	<b>31</b>
<b>Referenslista</b> .....	<b>33</b>
<b>Bilaga 1: Observationsschema</b> .....	<b>35</b>
<b>Bilaga 2: Intervjufrågor till lärarna</b> .....	<b>36</b>

## **Förord**

Jag skulle vilja rikta ett stort och hjärtligt tack till min handledare Anita Håkansson, som har stöttat och gett mig råd under hela processen med detta arbete.

Jag önskar även få tacka lärarna som medverkade i den empiriska undersökningen.

Slutligen ett stort tack till Hampus Andersson som hjälpte mig när det uppstod problem med datorn.

## **Inledning**

Spanska är ett av de moderna språken som finns som valbar kurs på gymnasiet. Läsåret 2006-2007 hade 10,837 elever i Sverige betyg i spanska steg 1, 6,500 i steg 2 och 8,203 i steg 3 (Betyg och studieresultat i gymnasieskolan, tabell 5D).

Jag läste själv spanska på gymnasiet och det blev genast mitt favoritämne, vilket ledde till fortsatta studier på universitet. Studierna på universitetet innebar dock en stor omställning eftersom all undervisning skedde på spanska. De studenter som hade bedrivit studier i Spanien hade ett stort försprång jämfört med dem som bara läst spanska på gymnasiet och som därför inte fått höra eller prata spanska i samma utsträckning.

Detta fick mig att fundera på hur undervisningen av moderna språk bör bedrivas för att eleverna bättre ska kunna förstå och göra sig förstådda på målspråket, d.v.s. det språk de studerar. Det jag tidigare läst samt egna erfarenheter från min egen utbildning, framförallt i språkdidaktik, visar på fördelarna med att läraren använder sig av målspråket i klassrummet i så stor utsträckning som möjligt. Dessutom är muntlig kommunikation, att förstå och göra sig förstådd på målspråket målet med språkundervisningen i moderna språk enligt kursplanen (SKOLFS 2000:87).

Jag studerar nu till gymnasielärare i spanska och engelska. Anledningen till att jag valde att undersöka spanska och inte engelska är att engelskan redan är väletablerad både i samhället och skolan. På engelsklektionerna bedriver lärarna undervisningen mer eller mindre uteslutande på engelska. Dessutom, eller kanske snarare framförallt, är engelskan lättillgänglig i det svenska samhället idag genom exempelvis TV, film, musik, Internet, etc., vilket troligtvis gynnar lärandet utanför skolan, men även förenklar undervisningen på engelsklektionerna. Tillgängligheten till moderna språk är däremot begränsad utanför klassrummet. Därför borde det enligt min mening vara en självklarhet att läraren talar målspråket på lektionerna så mycket som möjligt. Om läraren använder målspråket borde det vara större chans att eleverna också gör det.

Syftet med detta examensarbete är därför att undersöka i vilken omfattning lärare som undervisar i spanska använder målspråket på lektionerna samt deras syn på målspråksanvändning i klassrummet.

Fortsättningsvis följer en presentation av de mest använda metoderna för språkundervisning med fokus på användningen av målspråket. Därefter ges en redogörelse av forskningsfältet, vilken avslutas med en problemprecisering. Efter detta redovisas metoden för den empiriska undersökningen och därefter presenteras undersökningen med observationer och intervjuer som sedan analyseras och diskuteras. Slutligen presenteras metoddiskussionen som följs av en sammanfattning av hela arbetet.

## **Metoder för språkundervisning**

Det finns många teorier och metoder för hur språk bäst lärs ut. Enligt Brown (2000) finns det mycket sparsamt med metoder för språkundervisning dokumenterade innan 1900-talet som har sin grund i forskning. Nedan följer en kort beskrivning av några av de mest framträdande metoderna med fokus på den syn och användning av målspråket som framhålls i dessa.

### **Grammatik- och översättningsmetoden**

Den klassiska metoden, som i slutet av 1800-talet utvecklades till grammatik- och översättningsmetoden användes framförallt i samband med undervisning i latin (Brown, 2000). Fokus ligger på grammatiska regler, listor med isolerade ord, lösryckta meningar som översätts från målspråket till modersmålet samt läsning av klassiska verk med föga intresse för deras innehåll. Läsning anses viktigare än att eleverna utvecklar flyt i språket (Lightbown & Spada, 2006). Lektionerna hålls på modersmålet, och målspråket används mycket sparsamt. Metoden är enkel att tillämpa för läraren (Brown, 2000) men den har fått utstå mycket kritik och den har inte stöd i forskningen (Brown, 2000; Lightbown & Spada, 2006). Brown (2000) menar att metoden inte på något vis bidrar till elevernas kommunikativa förmåga. Lightbown och Spada (2006) är av samma åsikt. De menar att metoden kan vara till nytta om målet är att lära sig grammatik och ordkunskap samt att läsa kulturella texter. Den kan emellertid inte erbjuda utveckling i flyt och korrekthet i målspråket. Trots kritiken används metoden fortfarande (Brown, 2000).

### **Direktmetoden**

Direktmetoden uppkom i protest mot grammatik- och översättningsmetoden och är ”rena motsatsen” till den (Ericsson, 1989: 155). I direktmetoden framhålls vikten av att andraspråksinlärning bör likna förstaspråksinlärning. Tyngdpunkten ligger på muntlig interaktion och hörförståelse liksom att kunna använda språket spontant. Eleverna lär sig



endast ord och fraser för vardagsbruk. Grammatisk analys av regler anses inte vara av vikt, ej heller översättning mellan modersmålet och målspråket (Brown, 2000). Att uttal och intonation är korrekt är mycket viktigt (Ericsson, 1989). Endast målspråket används i undervisningen (Brown, 2000; Ericsson, 1989) och föremål och bilder används för att förtydliga målspråket (Ericsson, 1989). Denna metod var populär en bit in på 1900-talet, framförallt i privatskolor där infödda lärare fanns att tillgå. På grund av ekonomiska begränsningar, tid, lärarens bakgrund samt storleken på klassrummen var metoden svår att tillämpa inom det offentliga skolväsendet. Metoden har kritiserats för att inte vara teoretiskt förankrad, men trots det används den fortfarande i hela världen (Brown, 2000).

### **Audiolingualmetoden**

Audiolingualmetoden, som har sitt ursprung i direktmetoden, betonar form som viktigare än innehåll. Lärarna talar nästan uteslutande på målspråket. Liksom för direktmetoden ska andraspråksinläringen efterlikna förstaspråksinläringen (Ericsson, 1989). Grammatiken lärs induktivt, uttal anses mycket viktigt och felfritt tal eftersträvas. Språklaboratorier används flitigt liksom metoden att låta eleverna lära sig fraser utantill och upprepa vad läraren säger (Brown, 2000; Ericsson, 1989).

Än idag används denna metod. Den har dock flera brister, bland annat att bidra till färdigheter i att kommunicera (Brown, 2000). Meningen var att eleverna skulle få tala, men de får sällan chans att spontant använda språket. För att undvika fel, som kan bli vanor, får eleverna inte tala fritt i klassrummet (Lightbown & Spada, 2006). Eleverna behöver bara upprepa utan att förstå vad de säger (Lightbown & Spada, 2006; Ericsson, 1989). Lightbown och Spada (2006) menar att audiolingualmetoden kan användas av vuxna som är motiverade. De menar dock att grammatik- och översättningsmetoden och audiolingualmetoden misslyckades med att utveckla flyt och korrekthet i språket och att detta i sin tur ledde till metoder med mer betoning på kommunikation.

### **Kommunikativ språkundervisning**

Idag är kommunikation fokus i språkundervisningen (Brown, 2000; Tornberg, 2000). Tornberg (2000) menar att "kommunikativ kompetens" är den term inom språkpedagogik som har haft störst betydelse både i Sverige och internationellt (s.39). Grammatiska färdigheter anses inte vara ett mål i sig, utan snarare ett medel för att möjliggöra kommunikation. Flyt i språket och korrekthet ses inte som motsättningar utan som faktorer som kompletterar

varandra. I vissa sammanhang anses dock flyt i språket vara viktigare än korrekthet, speciellt för att få eleverna att använda språket, dock inte till den grad att kommunikationen blir lidande. Eleverna förväntas både kunna förstå och själva använda målspråket i situationer då de inte har förberett sig i förväg. Detta kräver mycket av läraren som naturligtvis behöver ha goda kunskaper i målspråket (Brown, 2000). Liksom med de andra metoderna finns det vissa nackdelar även med denna metod. Ett alltför stort fokus på innehåll kan medföra att elevernas kunskaper i grammatik blir lidande (Lightbown & Spada, 2006).

## **Forskningsbakgrund**

Användningen av målspråket är en viktig fråga för lärare att ta ställning till. De flesta forskare är överens om att ju mer målspråk på lektionerna, desto bättre (Enkvist, 1993; Eriksson & Jakobsson, 2001; Linnarud, 1993; Tornberg, 2000). Vissa hävdar dock att viss användning av modersmålet i klassrummet kan bidra positivt till målspråksinläringen (Edstrom, 2006).

## **Målspråksanvändning**

Eriksson och Jakobsson (2001) menar att eleverna talar målspråket i större utsträckning om läraren mer eller mindre uteslutande använder målspråket i klassrummet. Eriksson och Jakobsson (2001) hänvisar till nätverkslärarna, lärare som ingick i deras projekt och som är ense om att eleverna lär sig målspråket betydligt bättre om läraren använder det i större utsträckning, samt att det påverkar eleverna så att de upplever det mer *naturligt* att använda målspråket. Lärares nästintill uteslutande målspråksanvändning är en mycket viktig faktor för hörförståelse samt muntlig färdighet (Eriksson & Jakobsson, 2001). Linnarud (1993) ser det också som en självklarhet att läraren talar målspråket i klassrummet och menar att även om film och band med inföddas tal används i klassrummet behövs lärarens insats. Sundell (2001) menar att det är viktigt att nybörjarelever får ”bada i språket” och att det därför är av stor vikt att läraren använder målspråket i klassrummet i så stor utsträckning som möjligt från första början (s.41). Enkvist (1993) och Ericsson (1989) anser också att läraren bör tala målspråket redan första lektionen och ger även exempel hur han/hon kan gå tillväga.

Engelskan är till skillnad från de moderna språken mer tillgänglig i samhället och används ofta som arbetspråk i klassrummet på engelsklektionerna. Detta är sällan fallet för de moderna språken, vilket utgör en anledning för läraren att använda så mycket som möjligt av målspråket i klassrummet (Eriksson & Jakobsson, 2001; Sundell, 2001). Eriksson och Jakobsson (2001) ser det som ett *långsiktigt mål* att målspråket används som arbetspråk på

lektionerna även när det gäller moderna språk. Att endast höra språket i skolan är dock inte tillräckligt. Därför behöver eleverna få tillgång till hörövningar som de kan använda hemma (Sundell, 2001).

### **Modified input**

En fråga som är viktig att beakta när det gäller målspråket är inte bara *om*, utan även *hur* läraren använder målspråket; om läraren bör anpassa det till elevernas nivå och vilka hjälpmedel han/hon kan ta hjälp av för att underlätta elevernas förståelse.

Liksom föräldrar till små barn som ska lära sig prata sitt modersmål har en tendens att använda sig av ett förenklat språk, ibland kallat "caretakerese", visar studier att lärare ofta förenklar språket de använder i klassrummet; "teacher talk" (Linnarud, 1993:100), även kallat "modified input" (Lightbown & Spada, 2006:202). Forskare har undersökt orsaker till att lärare förenklar språket. Linnarud (1993) hänvisar till Snow, van Eden och Muysken, som menar att "läraren automatiskt anpassar sitt språk till elevernas språk" och att han/hon använder ett mer avancerat språk allteftersom eleverna lär sig mer (s.100). De hävdar exempelvis att läraren gör längre uttalanden om eleverna gör det.

Forskarna är oense om huruvida lärare bör förenkla sitt språk. Linnarud (1993) refererar till Chaudron, som menar att en förenkling är viktig framförallt för svagare elever. Enligt Linnarud (1993) är "teacher talk" av värde eftersom det bara är läraren som har möjlighet att anpassa språket till sina elevers nivå (s.100), vilket även Eriksson och Jakobsson (2001) menar, samt att läraren kan ta hjälp av ickeverbalt språk, bilder, upprepningar och omformuleringar för att eleverna ska förstå. Tornberg (2000) hänvisar dock till en studie som visar att om elever får komma med frågor samt avbryta läraren har de lättare för att förstå när denne talar målspråket än om han/hon använder ett förenklat språk.

### **Output**

Att input är nödvändigt är allmänt accepterat. De flesta är nu också överens om att endast input inte är tillräckligt utan pekar på vikten av output; att ge eleverna möjlighet att använda språket på ett naturligt och meningsfullt sätt. Fram tills nyligen har nyttan med output varit tämligen outforskad. Naturligtvis är input en förutsättning för att output ska kunna ske (Anthony, 2008). Enligt Eriksson och Jakobsson (2001) anser även elever att det viktigaste är att få lära sig att tala språket.

Kommunikation är fokus i kursplanen för moderna språk idag (SKOLFS 2000:87). Eriksson och Jakobsson (2001) påpekar vikten av att låta eleverna kommunicera och inte endast öva på att kommunicera. Tornberg (2000) menar också att språket ska användas som ett verktyg för att hantera svårigheter som uppstår när eleverna övar och lär sig språket. Det är vanligt att lektionerna är lärarcentrerade; läraren ställer frågor som eleverna ofta besvarar med korta svar, vilket inte leder till en naturlig konversation (Anthony, 2008). Det finns olika typer av frågor som lärare kan använda sig av; *genuine questions* när det gäller frågor som läraren inte vet svaret på och *display questions* som läraren vet svaret på och som används för att eleverna ska få visa sin språkliga kunskap (Lightbown & Spada, 2006). Den sistnämnda typen av frågor ger till skillnad från den förra ofta mycket korta svar (Anthony, 2008). Lärarens val av frågor har alltså inflytande på elevernas språkliga produktion (Tornberg, 2000).

### **Feedback på felsägningar**

Feedback är nödvändig vid språkinläring för att eleven ska få motivation att fortsätta lära sig och som indikation på om studierna har gett effekt. Det är alltid av godo att uppmuntra när eleven säger rätt (Linnarud, 1993). Feedback på fel är dock också av vikt. Det är då viktigt att läraren är uppmärksam på hur eleverna svarar på detta. Mängden och typen av feedback beror på eleverna samt deras relation till varandra och till läraren (Lightbown & Spada, 2006). Om läraren ständigt rättar varje fel som eleverna gör kan de tappa motivationen (Linnarud, 1993; Lightbown & Spada, 2006). När det gäller feedback vid muntlig kommunikation säger Lightbown och Spada (2006) följande:

Immediate reaction to errors in an oral communication setting may embarrass some students and discourage them from speaking, while for others, such correction is exactly what is needed to help them notice a persistent error at just the moment when it occurs (s.191).

Å andra sidan är det inte bra att låta eleven tro att det han/hon sagt är korrekt när det i själva verket inte är det (Linnarud, 1993). Ständigt återkommande fel bör förklaras. Lightbown och Spada (2006) betonar dock att fel tillhör språkinläring eftersom att de visar vilken språklig nivå eleverna befinner sig på. Tornberg (2000) belyser skillnaden mellan att läraren visar intresse för vad eleverna säger, inte bara för hur de uttrycker det.

### **Modersmålsanvändning**

Edstrom (2006) anser att lärare och elever alltför ofta talar *om* målspråket i stället för att använda det för att kommunicera och Ericsson (1996) menar att modersmålet är det språk som

används mest i klassrummet. Edstrom (2006) hänvisar till en studie av Duff och Polio, som visar att målspråksanvändningen i de klasser som undersöktes varierade mellan 10 % -100 %.

Edstrom (2006) refererar till Turnbull som hävdar att den mest accepterade funktionen av modersmålsanvändning är att förtydliga målspråket. Tornberg (2000) menar också att lärare använder modersmålet i stor omfattning i klassrummet samt att de ofta skiftar mellan modersmålet och målspråket under lektionens gång.

Edstrom (2006) som är lärare i spanska på universitetet gjorde under en termin en analys av sin användning av modersmålet i klassrummet i kursen *Spanish 101*. Hon undersökte bland annat hur mycket hon använde modersmålet, dess funktioner samt orsakerna till detta. Som lingvist är hon övertygad om vikten av att använda målspråket i så stor omfattning som möjligt i klassrummet, men liksom för många lärare blir inte alltid hennes intentioner verklighet. Hon kom fram till att de vanligaste situationerna då hon använde sitt och elevernas modersmål var vid grammatikundervisning, i situationer då eleverna inte förstod samt vid *classroom management*, som i detta arbete innebär instruktioner, allmän information och tillrättavisningar. Hon påpekar att bara för att en lärare använder sig av modersmålet för grammatik behöver det inte innebära att han/hon inte även går igenom detta på målspråket. Tornberg (2000), som också förespråkar målspråksanvändning, menar dock att grammatiken kan behöva förklaras på modersmålet. Edstroms (2006) slutsats är att användning av modersmålet av ren lathet aldrig är acceptabelt, men att det finns tillfällen då hon anser det vara försvarbart, nämligen när det gäller omsorgen gentemot eleverna och då läraren ska förklara viktiga ämnen t.ex. om målspråkslandets kultur. Läraren kan och bör undervisa om detta på målspråket, men om eleverna har stereotypa uppfattningar om t.ex. målspråkslandets kultur finns det enligt Edstrom två val; att låta påståenden som inte är möjliga att hantera på målspråket passera obesvarade eller att använda modersmålet. I vissa situationer prioriterar hon omsorgen gentemot eleverna mer än deras målspråksinläring. Hon ger ett exempel på en situation då det uppstod ett problem med en elev och att hon då ville reda ut saken. Edstrom menar att i det fallet var modersmålet det språk som upplevdes som mest äkta för både henne och eleven. Hon är medveten om det diskutabla med att använda modersmålet för relationsändamål och hänvisar till Polio och Duff, som hävdar att användningen av modersmålet kan bidra till en trevlig stämning, men att detta hindrar eleverna från att höra den input som finns utanför klassrummet och att detta ger uppfattningen om att modersmålet är det riktiga språket för äkta kommunikation i klassrummet.

Som språklärare vet Linnarud (1993) hur lätt hänt det är att råka använda modersmålet i situationer då det uppstår möjlighet till äkta kommunikation, men menar att läraren i sådana fall ändå bör använda målspråket:

Egentligen är det just då som den mest effektiva inläringen kan ske. När svaret inte är givet och någonting viktigt skall meddelas uppstår riktig kommunikation (s.100).

Hon påpekar dock att kontakten till eleverna kan vara svår att uppnå om endast målspråket används.

### **Kursplanens mål och kriterier för moderna språk**

Kommunikation är fokus i dagens kursplan för moderna språk (SKOLFS 2000:87); att förstå och göra sig förstådd på målspråket.

De tre första målen som eleven förväntas ha uppnått vid kursens slut i moderna språk i steg 1 är följande:

1. Eleven skall kunna förstå det mest väsentliga i tydligt tal i lugnt tempo i enkla instruktioner och beskrivningar inom för eleven välbekanta områden
2. kunna delta i enkla samtal om vardagliga och välbekanta ämnen
3. kunna i enkel form muntligt berätta något om sig själv och andra (SKOLFS 2000:87, s.5-6)

De tre första kriterierna för att få godkänt i kursen är följande:

1. Eleven tillgodogör sig det mest väsentliga i tydligt tal som upprepas om det behövs.
2. Eleven medverkar och gör sig förstådd i enkla samtal i vardagliga situationer och ber vid behov om upprepning, förklaring och hjälp att förstå.
3. Eleven beskriver muntligt på ett enkelt, begripligt och konkret sätt sig själv och andra vad gäller intressen och levnadsförhållanden, men kan ta tid på sig för att hitta ord och uttryck (SKOLFS 2000: 87, s.6).

Resterande mål och kriterier gäller färdigheter i att läsa och skriva, kunskaper om vardagslivet i målspråkets länder samt reflektion över sin inläring.

I steg 2 och 3 finns inga större förändringar annat än en gradvis progression. I steg 3, t.ex., är ett av målen att eleven ska kunna ”bidra till att samtalet hålls igång” (SKOLFS 2000:87, s. 9).

### **Problemprecisering**

Med utgångspunkt i ovan nämnda forskning kommer jag att göra en empirisk undersökning med hjälp av observationer och intervjuer för att besvara min frågeställning som lyder:

I vilken omfattning använder spansklärare målspråket på lektionerna?

Vad säger de på målspråket?

Hur använder de det?

I vilka situationer använder de det?

Vad anser lärarna om målspråksanvändning i klassrummet?

## **Metod**

Efter konsultation i Bryman (2002) valde jag kvalitativ metod vilket passade min frågeställning bäst och jag valde att göra både observationer och intervjuer för att få en helhetsbild. Jag gjorde strukturerade observationer (Bryman 2002) och kvalitativa intervjuer (Trost, 1993). Jag tog kontakt på telefon med två lärare som undervisar i spanska på gymnasienivå. Jag informerade lärarna om att jag skulle undersöka målspråksanvändning, men gav inga detaljer för att undvika att det skulle kunna påverka lärarnas agerande i klassrummet eller deras svar i intervjuerna. Efter att ha informerat lärarna om syftet med min undersökning och de meddelat att de ville medverka, bokade vi tid och plats för observationerna och intervjuerna.

Det finns flera olika typer av observationsscheman, men jag valde slutligen Lightbown och Spadas (2006) variant; jag behöll fyra av deras kategorier, använde en term från Edstrom (2006) och lade till elva egna (se bilaga 1). Detta schema använde jag som stöd under observationerna. Jag antecknade korta noteringar på schemat och skrev mer utförliga anteckningar i ett kollegieblock. Det var förhållandevis enkelt att anteckna det som jag observerade eftersom jag visste vad jag skulle lyssna efter. Jag passade dessutom på att anteckna och kontrollera vad som fattades i mitt schema under tiden eleverna exempelvis satt och arbetade enskilt, i grupp, eller då de lyssnade på hörövningar. Efter varje observation renskrev jag sedan mina anteckningar samt ordnade dem i kategorier.

Jag presenterade mig för klasserna i början av varje lektion och förklarade att jag gjorde en undersökning om språkdidaktik, på målspråket eller modersmålet enligt lärarnas anvisningar. Det var inga elever som hade något emot att jag var där. Under varje observation satt jag längst bak i klassrummet för att störa så lite som möjligt.

Syftet med intervjuerna var att ta del av lärarnas åsikter angående målspråksanvändning i klassrummet. Frågorna krävde förhållandevis korta svar vilket var en av anledningarna till att jag valde att skriva ner svaren i stället för att spela in dem på band. Jag har vid ett tidigare tillfälle spelat in och transkriberat en intervju, vilket var mycket tidskrävande. I detta fall ansåg jag att det skulle vara mer tidskrävande än givande att använda inspelning. Intervjuerna gick bra och båda lärarna gav mig ett vänligt bemötande och delade gärna med sig av sina åsikter och erfarenheter.

Min undersökning har följt *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* enligt anvisningar från *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Lärarna omnämns exempelvis med fingerade namn och skolorna som de arbetar på nämns heller inte vid namn eller plats.

Urvalet för undersökningen grundar sig på vad Bryman (2002) benämner "bekvämlighetsurval" (114). Jag tillfrågade två lärare som bor i närheten, det vill säga i Skåne, som undervisar i spanska på gymnasienivå. Ett krav var att de skulle ha spanska som andra eller tredjespråk och inte som modersmål. Anledningen till detta var att infödda lärare förmodligen använder en större mängd målspråk, men även för att jag ville undersöka om bristande kunskaper i målspråket kunde vara en anledning till eventuell användning av modersmålet. Orsaken till att min undersökning endast innefattar två lärare beror på att vi bara tilldelades knappt tio veckor för att slutföra arbetet. Därför valde jag att besöka två lärare och intervjua dem samt observera en lektion i varje steg de undervisade. Jag ansåg det vara bättre att analysera en mindre mängd data noggrant än att samla in så mycket data att jag inte skulle hinna bearbeta den ordentligt.

I arbetet förekommer ett antal citat på spanska från lärarna och eleverna. Jag har valt att översätta de citat vars innehåll har betydelse för undersökningen. I vissa fall är dock inte innehållet i citaten av betydelse, utan fungerar snarare som exempel på hur målspråket används i klassrummet och är därför inte översatta till svenska.

Jag har även läst och arbetat med litteraturen samt sökt mer information till forskningsbakgrunden fortlöpande under arbetets gång.



## Empirisk undersökning

För att få svar på min fråga gjorde jag både observationer och intervjuer. Jag besökte två spansklärares lektioner. Den ena läraren som jag kallar Maria, undervisar i spanska i steg 1 till steg 3, medan den andra, som jag kallar Lena, undervisar i steg 1 och steg 2. Lärarna arbetar på två olika skolor och Maria har arbetat som lärare i 30 år medan Lena har arbetat som lärare i 20 år. Här följer en redovisning av de fem observationerna med fokus på de två lärarna samt på de olika stegen i spanskundervisningen. Observationsschemat som användes under observationerna finns i bilaga 1.

### Observationer i klassrummet

I inledningen av lektionen i steg 1 kommunicerar Maria på svenska. Jag presenterar mig emellertid på spanska för eleverna med hjälp av stödord med svensk översättning på tavlan för att eleverna ska förstå vad jag säger. I steg 2 och steg 3 inleder Maria däremot lektionen på spanska. Även här får jag presentera mig på spanska. Lena inleder lektionen i både steg 1 och steg 2 på spanska. I steg 1 består inledningen av hälsningsfraser på spanska ”¿*Qué tal?*” som eleverna besvarar med ”*Muy bien*”. Därefter informerar Lena på svenska om att jag är där och jag får presentera mig på svenska. I steg 2 inleds också lektionen med spanska hälsningsfraser samt information på spanska om att jag är där. Denna gång får jag presentera mig för eleverna på spanska.

Båda lärarna avslutar samtliga lektioner på svenska. Maria säger t.ex. till sina elever i steg 1: ”*Dags att packa ihop*”, men tillägger sedan på spanska: ”¿*Hasta mañana!*” Några elever säger ”¿*¡adiós!*” vilket läraren besvarar med samma ord. I steg 2 tvingas hon abrupt avsluta lektionen efter mindre än halva lektionen då hon får ett privat meddelande. Detta meddelar hon eleverna på svenska, samt vad de ska ha som hemuppgift. Även i steg 3 avslutar Maria lektionen med information om läxan på svenska. Lena avslutar också sina lektioner i båda stegen på svenska med information om läxan, samt lite information om en kommande språkdag i steg 2. Därefter säger hon: ”*Okey, tack för idag, trevlig helg! Hejdå!*”

Både Maria och Lena informerar eleverna om vad de ska ha i läxa på svenska. I steg 2 skriver Lena dessutom läxan på svenska på tavlan. Maria informerar sina elever i alla steg om läxan på svenska. I steg 3 informerar hon dock först om läxan på svenska, sedan upprepar hon en del av den på spanska: ”... *una presentación muy breve, siete a ocho frases...*” och i steg 1

och steg 3 pratar hon om föregående lektions läxa på spanska. I steg 1 säger hon: "*Sí, y la tarea, läxan... Se trata de las cifras, yo empiezo*", och börjar räkna varpå eleverna får säga en siffra var. I steg 3 frågar hon dessutom eleverna på spanska om läxan var svår.

När det gäller *classroom management* sker det mesta av språkanvändningen på svenska. Maria använder mestadels svenska i steg 1, men även spanska. Hon säger t.ex.: "*Har alla skrivit av frågorna? I morgon ska vi intervjua varandra*" och ger sedan ytterligare information på svenska om detta. Som nämnts ovan använder hon spanska när hon pratar om läxan de haft. När läraren kontrollerar om alla eleverna är närvarande frågar hon på spanska: "*¿Quién falta?*" vilket betyder "*Vem fattas?*" I steg 2 informerar hon som tidigare sagts, på svenska anledningen till att lektionen ställs in. Information om vilka elever som gått vidare på uppsatstävlingen i engelska sker också på svenska samt om en presentation de ska göra senare under terminen. I steg 3 informerar Maria först på spanska att klassen ska gå till språklaboratoriet för att arbeta där. Sedan tillkommer ytterligare information på svenska. Därefter säger hon skämtsamt: "*¿Quizás va a ser un fracaso!*" Inne i språklaboratoriet ges instruktioner på svenska. Maria använder också spanska då hon ber två elever att öppna fönster och de visar att de förstått uppmaningen genom att öppna varsitt fönster.

Lena använder också mestadels svenska för *classroom management*. Till skillnad från Maria behöver hon ge eleverna tillsägningar ett flertal gånger. Då använder hon omväxlande spanska och svenska. I steg 1 uppmanar hon några elever att vara tysta genom att säga: "*¡Silencio, por favor!*" men nästa uppmaning lyder: "*Sch, tyst!*" I övrigt är de flesta uppmaningar och information om vad de ska göra på svenska. Situationer då elever kommer för sent, vilket inträffar ett flertal gånger under lektionen, eller som inte läst på inför läxprovet är andra exempel på då svenska används av såväl läraren som eleverna. "*Quiero que me preguntéis*" är en uppmaning på spanska, som direkt upprepas på svenska: "*Jag vill att ni frågar mig.*" Vid ett tillfälle informerar Lena sina elever på spanska att de ska arbeta två och två. Därefter säger hon samma sak på svenska. I steg 2 uppmanar Lena till tystnad på spanska tre gånger: "*¡Silencio, por favor!*" och tre gånger på svenska. Tillsägningarna på svenska är dock ordrikare: "*Alltså nu slutar ni snacka! Ni snackar hela tiden om allt annat*" och "*Sch, kan ni va lite tysta.*" De lyssnar på en hörövning på cd i tre omgångar om tre olika personer. Inför varje avsnitt ger Lena information på spanska, exempelvis: "*Continuamos con la tercera persona... que vive en Chile.*" Däremot använder hon svenska efter varje gång de lyssnat då hon ger information om vad de ska göra; läsa och översätta för varandra. Information om en

extrauppgift de ska göra ges också på svenska, men liksom i steg 1 använder hon även spanska, t.ex. när hon frågar om eleverna är klara, vilket hon även frågar tre elever på svenska senare under lektionen .

Båda lärarna använder nästan uteslutande svenska vid grammatikundervisning. I steg 1 i både Lenas och Marias klasser ska eleverna lära sig hur substantiv böjs i maskulinum och femininum. Detta sker på svenska i Lenas klass medan Maria använder både svenska och spanska. Efter att ha skrivit på tavlan och sagt: "*La chica es bonita... pero... las chicas son bonitas*", säger Maria: "*Todas las chicas son bonitas*" och eleverna får gissa vad "*todo*" betyder, vilket de gör korrekt. Därefter säger Maria: "*Y los chicos son bonitos también.*"

"Ska vi titta på reglerna igen, paragraf 26" är ett exempel på hur svenskan används i grammatiksammanhang i Marias klass i steg 1. Uttal övas genom att Maria säger latinamerikanska länder som eleverna upprepar och samma sak gäller för regelbundna verb: "*Ni säger efter mig*". Efter att ha gått igenom hur plural bildas, säger Lena till sina elever i steg 1: "*No es muy difícil, es fácil*" det vill säga "*Det är inte så svårt, det är lätt*" och tillägger sedan på spanska att det endast finns två genitiver. Därefter övergår talet till svenska igen. I Marias klass i steg 3 pratar de om *mi chico/chica ideal*, vilket betyder min drömkille/tjej och då behöver de kunna en ny verbform för att kunna uttrycka sig korrekt. Maria undervisar eleverna på svenska samt skriver verbformen *sea* på tavlan. Därefter frågar hon på spanska vad verbformen heter varpå en elev säger vad formen heter på spanska: "*subjuntivo*". Sedan använder läraren och eleverna frasen: "*Es importante que sea ...*," vilket betyder "*Det är viktigt att han/hon är...*". Eleverna får säga vilka egenskaper de vill att deras drömkille/tjej ska ha. Maria säger skämtsamt till en elev: "*que juega al golf*", alltså "*att han spelar golf*". I Lenas klass i steg 2 ska en elev beskriva en av personerna från hörövningen och försöker säga "*Los deportes no le interesan*", vilket betyder "*Han är inte intresserad av sport*" men kan inte hitta korrekt pronomen. Då tar läraren hjälp av en annan elev som får säga vilket pronomen det ska vara; *le*. Hela ordväxlingen sker på spanska.

Lärarna använder en hel del spanska, men långt ifrån uteslutande. I steg 1 använder Lena mycket spanska när hon pratar om platsen, *La Tierra del Fuego*, som de har läst om i textboken. Därefter ställer hon frågor om platsen på spanska och eleverna svarar med korta svar. Även i steg 2 talar hon spanska när hon pratar om hörövningen och personerna som den handlar om, samt när hon ställer frågor om personerna som besvaras med korta svar. Lena ställer även frågor om elevernas intressen, var de bor, med mera på spanska. Maria använder

många korta ord och uttryck som ”*finalmente*”, ”*slutligen*”; ”*muy bien*”, ”*mycket bra*”; ”*gracias*”, ”*tack*” och liknande. Liksom Lena använder hon också ord som ”*y después*”, ”*och sedan*”; ”*el próximo*”, ”*nästa*”; ”*número uno*”, ”*nummer ett*” och så vidare, när hon frågar efter mer information eller ber nästa elev besvara en fråga eller översätta en mening. Eleverna i steg 1 har lärt sig en sång lektionen innan och Maria säger därför: ”*La última vez, una canción – sista gången.*” Hon frågar sedan på spanska vad sången heter och en elev svarar: ”*Eres tú*”. I steg 2 redovisar två elever och efter båda redovisningarna kommenterar Maria på spanska och säger exempelvis: ”*Una idea muy interesante*” samt ställer frågor på spanska till de två eleverna som svarar på spanska. Samtalet om innehållet i redovisningen är en blandning mellan spanska och svenska. Efter andra redovisningen, som handlar om konst säger Maria: ”*Hemos visto unos cuadros de Goya, ¿no?*” vilket betyder ”*Vi har sett några tavlor av Goya, eller hur?*” I steg 3 säger hon: ”*Yo voy a escribir unas cosas en la pizarra*” och skriver ett antal adjektiv på spanska på tavlan och tillägger sedan på spanska att eleverna ska fundera på hur deras drömkille/tjej ska vara. Under lektionen samtalar dessutom Maria och eleverna om ett våldsamt datorspel på både spanska och svenska.

Som nämnts ovan försiggår det mesta av *classroom management* och grammatikundervisningen på svenska. Mycket så kallat runtomkringprat med eleverna sker på svenska samt när eleverna inte förstår. Ett annat exempel på en situation då Lena använder svenska är när eleverna i steg 2 översätter en text från spanska till svenska. Hon hjälper eleverna med ord samt omformulerar deras översättningar. Under tiden eleverna arbetar i grupper frågar Lena på svenska några av dem vad de heter. Ibland säger lärarna vissa uttryck på en blandning av spanska och svenska. Maria säger exempelvis till sina elever i steg 1: ”*Muy bien, perfecto. Ni är jätteduktiga*” och ”*Y las tareas para hoy. Har ni hunnit?*” i steg 3 och Lena säger till sin klass i steg 1: ”*Unas cifras. Nu ska vi räkna.*” Spontana samtal mellan lärare och elever sker också nästan uteslutande på svenska; undantag redovisas nedan.

I båda lärarnas samtliga steg talar eleverna nästan uteslutande svenska, förutom då de ger korta svar på spanska när läraren ställer frågor. Vid ett tillfälle i steg 1 när Maria ber en elev att säga lite av sångtexten som de har lärt sig, svarar denne med att sjunga en versrad. Eleverna pratar svenska sinsemellan samt med läraren. Några undantag observeras dock i Marias klasser i steg 2 och steg 3. Innan lektionen har börjat i steg 2 ställer en elev en fråga på spanska till läraren som svarar på spanska. Även under lektionen, efter en elevs redovisning om konst, ställer en annan elev en fråga om en tavla på spanska: ”*Maria, ¿quién ha hecho el*

*12 de mayo?*” vilket Maria besvarar på spanska. När en elev nyser utropar en klasskamrat: *¡Jesús!*” vilket är den spanska versionen av prosit. I steg 3 pratar Maria på spanska med några elever som kommit tidigt. Under lektionen ställer en elev en fråga på spanska till Maria vilken hon besvarar samt berömmar på spanska att eleven använde spanska.

Uppmaningar att tala spanska förekommer i båda lärarnas undervisning. Maria uppmanar en elev i steg 3 att använda spanska då eleven får en fråga som denne besvarar med: *”Jag vet inte”*, varpå Maria säger: *”¡En español!”* det vill säga *”På spanska!”* Då säger eleven sitt föregående svar på spanska: *”No sé”*. Lena ger samma uppmaning till en elev i steg 1 som säger något på svenska och även hennes elev svarar då på spanska. Lena översätter i steg 2 en elevs uttalande *”Jag vet inte”* till spanska och när Maria får en fråga av en elev i steg 1 på svenska svarar hon: *”Sí, sí”*.

När det gäller att ge feedback på felsägningar rättar Lena de flesta fel som eleverna gör. Här följer några exempel från steg 1:

Lena frågar exempelvis eleverna var de kommer ifrån:

Lena: *¿De dónde eres?*  
Elev: *Es de Suecia.*  
Lena: *Soy de Suecia* (rättar verbformen).

De räknar och eleverna får säga en siffra var:

Elev: *Quince* (fel uttal).  
Lena: *Quince* (korrekt uttal). *No quince* (upprepar elevens felaktiga uttal).

De går igenom Latinamerikas länder vilka visas på overhead:

Lena: *¿El país siete?*  
Elev: *Se llama Perú* (uttalar Peru med svenskt uttal).  
Lena: *No, Perú* (uttalar Peru med spanskt uttal).

I steg 2 ger hon liknande feedback:

Elev: *Juegas al tennis.*  
Lena: *Juego* (rättar verbformen).  
Elev: *Recerdo* (felaktigt uttal).

Lena: *Recuerdo* (korrekt uttal).

Lena rättar även eleverna när de översätter. ”*Det står egentligen inte...*” samt omformulerar det de översätter. Hon ger dock feedback på ett mer uppmuntrande vis också: ”*Bra, du bytte lite plats bara*”. När eleverna i steg 1 tränar på uttalet av Latinamerikas länder påpekar hon att det inte behöver vara korrekt direkt när de säger det, men att det blir rätt efterhand.

I Marias klass i steg 1 förekommer en rättelse när en elev översätter:

Elev: *Es en Venezuela.*

Maria: *Está en Venezuela. Muy bien* (ändrar verb, samt ger uppmuntran).

När eleverna läser en glosa var kommenterar hon till en elev att denne har bra uttal. Det råder en skämtsam stämning och när en elev säger fel skrattar alla hjärtligt och Maria påpekar att det inte är någon fara att eleven sa fel och tillägger: ”*Idag lär vi oss, nästa gång kan vi det.*” I steg 2 förekommer ingen feedback på felsägningar då detta inte är aktuellt; jag uppmärksammar inga fel. Maria förbiser när en elev i steg 3 utesluter ett ord i en fras med ny verbform som de nyss lärt sig. Eleven säger: ”*Es importante sea.*” Den korrekta meningen skulle vara ”*Es importante **que** sea.*” En annan elev säger adjektivet i maskulinum, *sincero*, när det ska vara i femininum, *sincera*, eftersom han pratar om sin drömtjej. Maria ger här indirekt feedback genom att vända sig till hela klassen och förklara hur adjektiv böjs i stället för att direkt påpeka att det var fel.

Typen av frågor som lärarna använder mest i samtliga steg är så kallade *display questions*, som används för att eleverna ska få visa sina språkliga kunskaper (Lightbown & Spada, 2006). Både Marias och Lenas elever i steg 1 håller på att lära sig att fråga och svara på vad de heter, var de bor och liknande. Maria skriver frågorna på tavlan och frågar eleverna: ”*Cómo te llamas?*” och ”*Dónde vives?*” med mera, och de svarar med korta svar på spanska. Lena går runt i klassrummet och frågar eleverna på spanska vad de heter, var de bor, var de kommer ifrån, och liknande och eleverna svarar. Därefter förhör hon eleverna på var de andra t.ex. bor och kommer ifrån för att de ska få öva på att säga det. I steg 1 övar Lenas elever även på Latinamerikas karta, som visas på overhead. Eleverna får frågor som: ”*¿Cómo se llama el país numero tres?*”, vilket betyder ”*Vad heter land nummer tre?*” och ”*¿Cómo se llama la capital?*”, det vill säga ”*Vad heter huvudstaden?*” Maria använder också denna typ av frågor med sina elever i steg 2 och steg 3: ”*Cómo se dice kopp?*” varpå en elev svarar:

”taza”, och ”¿Cómo se dice en español mörkhårig?” och svaret blir ”moreno”. I steg 3 ställer Maria en fråga som kräver ett mer utförligt svar:

Maria: *Por favor, ¿describe en español cómo es una persona que es trabajadora!*

Elev: *Una persona que trabaja mucho.*

I steg 2 använder Lena också *display questions*. Hon frågar på spanska var eleverna föredrar att bo, om de utövar någon sport, vad de har för planer inför framtiden, och liknande på spanska. Frågorna kommer från hörövningen de lyssnat på. Följande är några exempel på frågor och svar:

Lena: *¿Qué quieres hacer en el futuro?*

Elev: *No lo sé.*

Lena: *Y tú, ¿dónde prefieres vivir?*

Annan elev: *Ciudad.*

Lena frågar också om personerna från hörövningen på spanska:

Lena: *Conchi, qué hace en su tiempo libre?*

Elev: *Está con sus amigos.*

Lena: *Sí, ¿hace algo más?*

Annan elev: *Escucha música un poco romántica.*

*Negotiation of meaning*, som innebär att lärare och elever använder olika knep för att kunna samtala på målspråket (Lightbown & Spada, 2006) förekommer i båda lärarnas undervisning. Maria säger på spanska till sina elever i steg 1 att det finns ett ord på engelska som liknar det spanska ordet *promesa*, vilket betyder *löfte* och frågar därefter på svenska: ”Förstår ni?” för att se om de har förstått vad hon sagt. Hon använder även ickeverbalt språk för att förtydliga det hon säger på spanska. Hon håller upp tre fingrar då hon på spanska ber eleverna upprepa ordet ”*region*” tre gånger och när hon säger ”*escuchar*” håller hon handen runt örat för att de ska förstå att det betyder ”*lyssna*”. I steg 2 uppmärksammas ett fall av *negotiation of meaning* i form av en förklaring på spanska angående olika sorters kaffe. Hon säger: ”*Hay por ejemplo café solo*” och frågar: ”*¿Sabéis qué es?*” vilket betyder ”*Vet ni vad det är?*” Maria frågar mig på spanska om jag vet vad *café cortado* är och jag svarar på spanska. I steg 3 när Maria ber en elev att översätta säger hon: ”*Y al sueco*” och tillägger sedan ”*om du översätter*” för att eleven ska förstå. När ett nytt ord ”*cariñoso*” dyker upp frågar en elev på svenska vad det betyder, varpå Maria förklarar ordet på spanska. Även i steg 3 använder Maria ickeverbalt språk för att underlätta förståelsen. Hon frågar eleverna hur långa de är och när en elev på

spanska berättar sin längd säger hon: "*Entonces tú eres la persona más alta*", vilket betyder "*Då är du den längsta personen*" och håller handen högt upp för att visa *längsta*. Innan lektionen börjar pratar hon enskilt med en elev på spanska. Eleven använder gester för att uttrycka sig och Maria hjälper till med ord på spanska. När en elev i steg 1 räcker upp handen och frågar om läxan på svenska, frågar Maria: "*¿Qué quieres?*" det vill säga "*Vad vill du?*" Även Lena svarar en elev i steg 1 med: "*¿Cómo? No comprendo*" vilket betyder "*Vad? Jag förstår inte*" när en elev säger något på svenska. Lena frågar på spanska om någon vet vad fotografiet i textboken föreställer och då en elev svarar på svenska säger hon: "*Jag frågar, vem vet vad det är?*" Liksom Maria använder hon ickeverbalt språk för att förtydliga vad hon säger på spanska. På lektionen i steg 2 joggar hon på stället och säger "*jogging*" efter att ha frågat på spanska om någon i klassen joggar på fritiden: "*¿Hay una persona que hace el footing?*" och när hon på spanska pratar med en elev om kläder visar hon vad "*ropa*" betyder genom att dra i sina kläder och fråga om han förstår: "*¿Comprendes?*" Hon frågar en elev: "*¿Qué significa caro?*" och eleven svarar att han inte vet: "*No lo sé*", varpå Lena förklarar ordet på spanska: "*que cuesta mucho*". För att förklara vad ordet *frío* betyder, i steg 1, säger hon "*uh*" och låter som om hon fryser. Ibland säger hon något på svenska efter att ha sagt det på spanska. Båda lärarna tar dessutom hjälp av bland annat tavlan och kartan i textboken. Maria använder exempelvis tavlan på lektionen i steg 1 för att tillsammans med eleverna skriva upp texten till sången "*Eres tú*". Utifrån texten på tavlan sjunger de sedan sången tillsammans.

### **Intervjuer med lärarna**

Efter observationerna i klassrummet intervjuade jag både Maria och Lena angående deras åsikter om målspråksanvändning i klassrummet. Frågorna som användes vid intervjuerna finns i bilaga 2.

På frågan om vad de anser vara det viktigaste som eleverna lär sig av spanskundervisningen svarar Maria att de ska kunna kommunicera på ett någorlunda korrekt vis medan Lena anser att grammatik och ordkunskap är det viktigaste.

Lena betonar vikten av att eleverna förstår och berättar att en del elever vägrar förstå när hon endast använder målspråket. De har enligt henne inte någon lust att försöka förstå om det, som hon uttrycker det, "*kostar lite*". Hon upplever att en del elever vill att läraren ska prata mer svenska. Både Lena och Maria understryker också att det är annorlunda när det gäller



undervisning i engelska. Det är genomförbart att endast använda målspråket på engelsklektionerna vilket Maria, som även undervisar i engelska, gör med undantag för något enstaka ord.

Båda lärarna säger att de använder svenska vid grammatikundervisning. Lena menar att det går att använda spanska i steg 3 och steg 4 och Maria berättar att hon använder spanska alltmer när hon undervisar i grammatik i de högre stegen. Hon använder ömsom svenska ömsom spanska och menar att andra gången hon går igenom ett grammatiskt moment kan hon använda spanska.

Lena och Maria berättar att de informerar om läxor och prov samt ger tillrättavisningar på svenska. Maria uppger att hon oftast använder svenska i dessa sammanhang, särskilt i de lägre stegen för att eleverna inte ska missa något. Hon säger dock att hon använder både svenska och spanska. Dessutom skriver hon läxan på skolans hemsida och då skriver hon vissa uttryck på spanska. Lena uppger att anledningen till att hon använder svenska när hon informerar om läxor är på grund av att det är effektivare, som hon uttrycker det, och påpekar att eleverna då förstår.

Maria uppger att hon gör medvetna ansträngningar för att använda målspråket på lektionerna, medan Lena säger att hon inte gör det. Däremot är Lena mån om att eleverna "*själva arbetar aktivt med språket*" vilket de ofta får göra i grupper. Maria berättar att om en elev frågar något på svenska svarar hon: "*¿Qué quieres?*" vilket betyder "*Vad vill du?*" och om de har, som hon kallar det, dubbeltime och sitter och arbetar enskilt brukar hon gå runt bland eleverna och prata spanska med dem. Hon ställer frågor som: "*Vad ska du göra ikväll?*", "*Var ligger din sommarstuga?*", "*Vad ska du göra i helgen?*" Hon tillägger även att det är av stor vikt att eleverna förstår och att hon därför säger vissa saker först på svenska och sedan på spanska.

På frågan om de kräver att eleverna använder målspråket i klassrummet svarar Lena att hon inte kräver detta till 100 procent medan Maria svarar: "Både och, så mycket som möjligt". Hon påpekar dock att i steg tre och fyra är det möjligt att nästan uteslutande använda spanska.

Lärarna ger liknande svar när de ger exempel på situationer då de inte använder målspråket i klassrummet. Förutom att de använder svenska när de undervisar i grammatik och informerar om läxan och ger tillrättavisningar, anser båda att den personliga kontakten till eleverna är

lättare att få om lärarna inte endast använder målspråket. Lena förklarar att *"det känns naturligare"* för eleverna med svenska. Maria menar också att om en elev kommer och vill prata enskilt med henne om något speciellt, är det svenska som gäller. Hon tillägger även att i steg 1 används mer svenska, vilket underlättar för henne att lära känna eleverna. Hon undervisar nämligen samma elever i steg 2 och steg 3. Maria påpekar dock att hon försöker använda målspråket i så hög utsträckning som möjligt, men att om det är en lång lektion säger hon att det kan behövas en paus från målspråket.

Om eleverna inte förstår förklarar Lena på spanska, översätter eller kommunicerar ickeverbalt och Maria berättar att hon ritar något och frågar eleverna på spanska om de förstår.

Maria anser att det är en svår fråga vad som är viktigast i språket, korrekthet eller flyt, och medger att det vore önskvärt att språket både är korrekt och har flyt. Hon berättar att *"de duktiga eleverna är självkritiska och vill ha det grammatiskt korrekt"*. Hon påpekar dock att det är av större vikt att eleverna vågar prata och att det hellre får bli lite fel än att de inte pratar alls. Hon beskriver det som en *"balansgång"*. Lena anser att *"prata kommer först, korrekthet kommer senare"*. Hon framhåller dock att i spanska spelar verbändelserna stor roll; att man inte blir förstörd utan korrekt verbändelse. Hon ger ett exempel med verbet *hacer* där *haces* betyder *du gör* medan *hace* betyder *han/hon/den/ni gör* och tillägger att språket ska vara *"begripligt"*.

När det gäller att ge feedback på elevernas felsägningar säger Maria att *"om de gör tre fel kanske jag rättar ett"*. Hon berättar att hon korrigerar de duktiga eleverna eftersom att de vill veta vad som är korrekt, men att det är viktigt att vara försiktig med de elever *"som inte vågar säga så mycket"*. Lena uppger att hon korrigerar eleverna ibland, men påpekar också att hon ibland medvetet inte gör det. Det beror på situationen och på vad de säger. Hon menar även att ibland är det bra att eleverna säger något överhuvudtaget och att det då inte behövs någon korrigerande. På frågan om hur eleverna reagerar då de får feedback när de säger fel säger Lena att eleverna ibland upprepar hennes korrigeringar, men inte alltid. Maria berättar att hon aldrig varit med om att en elev reagerat avigt då de blivit korrigerade och tillägger att i steg 1 och steg 2 är det *"tillåtet att säga fel"*.

På frågan om de ger tillfälle för spontan konversation på målspråket mellan elever och mellan lärare och elever utöver förberedda tal och redovisningar, berättar Lena att hon ibland låter

eleverna samtala med varandra. För dessa samtal kan det emellertid behövas en förberedd mall. Hon ger eleverna en lista med exempelvis olika idrotter och användbara ord och fraser som *fritid*, *fotboll*, *hur ofta* och liknande. Hon menar att konversationen då blir ”*halvspontan*”. Däremot sker ingen spontan konversation mellan läraren och eleverna. Maria berättar att hon exempelvis frågar eleverna om helgen. Hon påpekar också att det inte går att ha en timmes föreläsning eftersom eleverna inte orkar sitta och lyssna så länge.

Båda lärarna anger att de använder målspråket redan från första lektionen i steg 1. Lena menar dock att hon inte uteslutande använder målspråket och ger exempel på enkla fraser som ”*¿Qué tal?*” och ”*Me llamo*” som kan användas. Hon säger att det tar tid och att vissa elever förstår medan andra inte gör det. Hon berättar att hon kan få upprepa något fem gånger, men att det inte alltid hjälper samtidigt som det blir ”*tjatigt*” för dem som förstår. Hon säger att hon kan behöva förklara på svenska, men tillägger att en del kan förklaras på spanska. Lärarna uppger också bestämt att de använder sig mer av målspråket i steg 3 än i steg 1 och att det på så sätt sker en gradvis progression.

## **Resultat av observationer och intervjuer**

Följande är en sammanfattning och analys av den empiriska undersökningen. Båda lärarna använder målspråket framförallt när de talar om sådant som rör språkrelaterade uppgifter. Lena kommunicerar exempelvis på målspråket i både steg 1 och steg 2 när hon pratar om texten och hörövningen som eleverna har läst och lyssnat på. Maria använder också målspråket då hon exempelvis pratar om sången med eleverna i steg 1 och kommenterar redovisningen i steg 2, men även vid viss *classroom management* i steg 3 samt då hon samtalar spontant med dessa elever om ett datorspel. Lena använder också målspråket för exempelvis *classroom management* i viss mån, vilket nämns nedan. Med undantag för Marias klass i steg 1, inleder lärarna lektionerna på målspråket. Båda lärarna använder även visa uttryck som ”*och sedan*”, ”*nästa*” och ”*nummer ett*” på målspråket när de exempelvis ber eleverna översätta, vilket visar att de gör ansträngningar för att använda målspråket i klassrummet.

*Classroom management*, information om läxor samt grammatikundervisning sker mestadels på modersmålet i båda lärarnas samtliga steg, vilket de också berättar om i intervjuerna. Maria informerar dock sina elever i steg 3 om läxan både på svenska och spanska. Hon ger även

dessa elever information först på spanska och sedan på svenska om att de ska arbeta i språklaboratoriet. I både steg 1 och steg 2 tillrättavisar Lena sina elever på ömsom spanska ömsom svenska. Tillrättavisningarna på svenska är ordrikare än dem på spanska och används då läraren är lätt irriterad eftersom hon redan sagt till eleverna ett flertal gånger att vara tysta. I steg 1 ger hon korta uppmaningar på spanska och i steg 2 sker vissa längre instruktioner på spanska. När det gäller grammatik använder Lena och Maria viss spanska i steg 1. I Marias klass i steg 2 förekommer dock ingen grammatikundervisning, men i hennes klass i steg 3 samt i Lenas klass i steg 2 använder lärarna mer spanska vid grammatiska förklaringar. I intervjuerna berättar de att det är genomförbart att undervisa i grammatik på målspråket i de högre stegen. Både Lena och Maria avslutar lektionerna i samtliga steg på svenska. Samtal med eleverna innan och efter lektionerna sker också nästan uteslutande på svenska, vilket även gäller för samtal mellan lärare och elever under lektionerna. Båda lärarna anser dessutom att det är lättare att få kontakt med eleverna när de använder svenska. Maria anser även att om en elev ber att få prata med henne om något speciellt, använder hon modersmålet.

I Lenas och Marias samtliga steg kommunicerar eleverna nästan uteslutande på svenska med varandra samt med läraren. De använder nästan bara spanska då de ger korta svar på frågor av typen *display questions*. Undantag sker i Marias klasser i steg 2 och 3, då elever vid ett fåtal tillfällen använder spanska spontant.

Trots att eleverna använder modersmålet i stor utsträckning sker endast två uppmaningar att använda målspråket under de fem observationerna. Maria uppmanar en elev i steg 3 och Lena uppmanar en elev i steg 1 att använda spanska då de säger något på svenska. I båda fallen svarar eleverna på spanska. I intervjun berättar Lena att hon inte kräver att eleverna använder målspråket till 100 procent, medan Maria säger att hon vill att eleverna använder målspråket i så stor utsträckning som möjligt.

Även om båda lärarna anser att elevernas språk ska vara någorlunda korrekt och begripligt, betonar de vikten av att eleverna talar på målspråket överhuvudtaget. Maria berättar att hon korrigerar ungefär en av tre felsägningar samt de så kallat duktiga eleverna eftersom de vill veta vad som är korrekt. Lena säger att hon ibland korrigerar felsägningar, men att hon i vissa fall medvetet undviker att göra det. Båda lärarna betonar vikten av att vara försiktig med att korrigera elever, särskilt dem som vanligtvis inte pratar så mycket. Maria korrigerar en elev i steg 1. Ingen korrigering sker däremot i steg 2 där det inte förekommer några felsägningar.

Hon ger en indirekt korrigerings i steg 3 samt förbiser en felsägning i samma steg. Lena ger betydligt fler korrigerings i både steg 1 och steg 2. Lärarnas olika syn på språkundervisningens mål kan vara orsaken till deras sätt att hantera felsägningar. Maria anser att det viktigaste är att eleverna lär sig kommunicera på ett någorlunda korrekt språk medan Lena betonar grammatik och ordkunskap som det viktigaste som eleverna lär sig. Båda lärarna låter eleverna kommunicera på målspråket utöver förberedda redovisningar. Maria ger tillfälle för spontan konversation på målspråket med eleverna medan Lena berättar att hon låter eleverna kommunicera på målspråket sinsemellan.

Om eleverna inte förstår då lärarna kommunicerar på målspråket använder de ickeverbalt språk, tavlan, frågor om eleverna förstår, översätter, eller förklarar på målspråket, vilket de även berättar i intervjuerna. Detta hjälper lärarna att kommunicera på målspråket i större omfattning.

Slutsatsen är att modersmålet är det naturliga språket för kommunikation, medan målspråket används för språkövningar. Lärarna använder också målspråket i större utsträckning i de högre stegen, även om ökningen inte är markant.

## **Diskussion**

Mycket av båda lärarnas lektioner i samtliga steg sker på modersmålet, vilket Edstrom (2006), Ericsson (1996) och Tornberg (2000) beskriver som vanligt förekommande i språkundervisning. De konsulterade källorna betonar vikten av att läraren använder målspråket i klassrummet så mycket som möjligt även om någon enstaka menar att viss användning av modersmålet kan underlätta inläringen av målspråket. Av resultatet framgår det att lärarna framförallt använder målspråket i samband med språkövningar och texter, medan de kommunicerar på modersmålet då de informerar om läxor, undervisar i grammatik, ger instruktioner och tillrättavisningar och då de översätter till modersmålet för att eleverna ska förstå. Detta är just de situationer då Edstrom (2006) använder modersmålet. Båda Lena och Maria hävdar att det är lättare att få kontakt med eleverna då de kommunicerar på modersmålet, vilket Edstrom (2006) också anser. Det är enligt min åsikt fullt förståeligt, men jag anser liksom Polio och Duff, som Edstrom (2006) hänvisar till, att det hindrar dem från att höra sådan spanska som talas i exempelvis Spanien och Latinamerika samt att läraren ger

intrycket av att modersmålet är språket för äkta kommunikation. Lena berättar att anledningen till att hon använder modersmålet då hon exempelvis informerar om läxor är för att det är effektivare. Linnarud (1993) hävdar dock att det är när det finns något att kommunicera om som den mest effektiva inläringen kan äga rum. Lena berättar att eleverna upplever modersmålet som naturligare än målspråket, men nätverkslärarna som Eriksson och Jakobsson (2001) hänvisar till hävdar att om läraren använder målspråket i större utsträckning kommer eleverna att uppleva det naturligare att också göra det.

Kursplanen för moderna språk (SKOLFS 2000:87) är tydlig med att eleverna ska förstå och göra sig förstådda på målspråket. Såväl de tre första målen för kursen i steg 1 som de tre första kriterierna för att bli godkänd berör detta. Det första målet lyder:

1. Eleven skall kunna förstå det mest väsentliga i tydligt tal i lugnt tempo i enkla instruktioner och beskrivningar inom för eleven välbekanta områden (s.5).

Detta förutsätter att instruktioner ges på målspråket. Både Maria och Lena ger vissa instruktioner på målspråket, men de flesta ges dock på modersmålet. Det första kriteriet för att få betyget godkänd kräver också att läraren använder målspråket:

1. Eleven tillgodogör sig det mest väsentliga i tydligt tal som upprepas om det behövs (s.6).

Det andra kriteriet innebär att eleven ska kunna samtala på målspråket, inte endast ge korta svar på lärarens frågor:

2. Eleven medverkar och gör sig förstådd i enkla samtal i vardagliga situationer och ber vid behov om upprepning, förklaring och hjälp att förstå (s.6).

Detta säger lika mycket om läraren som eleven; om läraren inte använder målspråket behöver ju heller inte eleven be honom/henne att upprepa eller förklara för att förstå vad läraren säger. Maria och Lena använder nästan uteslutande *display questions*. Anthony (2008) förespråkar dock *genuine questions*; Hon använder visserligen Nunans benämning *open questions* vilka kräver längre och mer uttömmande svar från eleverna. Även om Lena inte vet svaret på frågan, exempelvis var eleven bor, är det dock tydligt att det viktiga är *hur* eleven svarar snarare än *vad* han/hon svarar. Tornberg (2000) beskriver dock vikten av att läraren visar intresse för innehållet i vad eleven säger.

Både Lena och Maria anser det vara av stor vikt att eleverna förstår och att de därför bland annat informerar om läxor på modersmålet. I vissa situationer är det dock oklart varför de använder modersmålet, som exempelvis då Lena frågar några elever på svenska vad de heter.

Detta skulle ha varit enkelt att fråga på målspråket och eleverna skulle utan problem kunna svara på målspråket. Att avsluta lektionerna på målspråket borde inte heller vara några problem för vare sig lärare eller elever då enkla fraser som *hej då* och *trevlig helg* kan användas på målspråket, vilket Maria gör vid ett tillfälle då hon säger: "*¡Hasta mañana!*"

Att använda modersmålet för att undervisa i grammatik anser Tornberg (2000) vara ett försvarbart undantag. Även på universitet sker grammatikundervisningen på modersmålet, vilket enligt min mening är berättigat. Men liksom Edstrom (2006) påpekar kan läraren förklara ett grammatiskt moment först på modersmålet och sedan på målspråket, vilket Maria berättar att hon gör. Både Lena och Maria menar dessutom att det är genomförbart att undervisa i grammatik på målspråket i de högre stegen.

Båda lärarna berättar att de använder målspråket redan på första lektionen i steg 1 och att de använder målspråket i större utsträckning i de högre stegen. Under observationerna uppmärksammas en viss progression i lärarnas och därmed elevernas målspråksanvändning, men en observation per steg är för lite för att kunna göra en mer exakt mätning. Dessutom skulle det krävas bandinspelning för att mäta exakt. Detta var dock inte syftet med observationerna, utan snarare att undersöka vad lärarna säger på målspråket, hur de använder det, i vilka situationer de använder det samt undersöka vad de anser om målspråksanvändning i klassrummet.

Lärarna använder dock mer målspråk än vad jag hade förväntat mig innan jag genomförde undersökningen, vilket är positivt. Genom att kommunicera ickeverbalt, använda tavlan, förklara svåra ord med synonymer, med mera gör lärarna ansträngningar för att hålla sig till målspråket, vilket bland annat Eriksson och Jakobsson (2001) och Enkvist (1993) förespråkar. De uppmanar bara eleverna en gång var att använda målspråket då dessa säger något på svenska. Med tanke på mängden modersmål eleverna använder skulle det vara berättigat med fler uppmaningar. Vid ett antal gånger visar dock båda lärarna att de vill att eleverna ska använda målspråket. De frågar på spanska vad eleven säger då denne säger något på svenska och Maria visar att hon försöker hålla samtalet på spanska i steg två genom att ställa frågor på spanska.

Även om min undersökning, som är en fallstudie inte kan svara på hur målspråket används generellt av spansklärare i Sverige, ger den ändå information om hur målspråket hanteras i två spansklärares undervisning samt deras åsikter om målspråksanvändning i klassrummet.

För att språklärare ska använda mer målspråk på sina lektioner krävs, förutom att de inser vikten av det, att de blir medvetna om hur de själva använder målspråket i klassrummet. De behöver bli medvetna om hur och när de använder modersmålet och sätta upp tydliga regler för när de anser det vara försvarbart och lämpligt att göra det. Detta påpekar och visar även Edstrom (2006) med sin studie.

Jag anser också att det är viktigt att lärarna vänjer eleverna redan från början att lyssna på samt tala målspråket. Resultatet av undersökningen visar att båda lärarna är mycket kunniga i målspråket. Bristande kunskaper är således inte orsaken till att de använder modersmålet, utan snarare att de är måna om att eleverna ska förstå. Detta gagnar dock inte eleverna i längden.

Eftersom lärarens input påverkar elevernas output skulle en studie som undersöker elevernas målspråksanvändning vara en lämplig uppföljning till detta arbete.

## **Metoddiskussion**

Validitet och reliabilitet är som Bryman (2002) beskriver, ofta förknippade med kvantitativ forskning, men påpekar att detta går att tillämpa även på kvalitativ forskning och hänvisar till LeCompte och Goetz begrepp ”intern reliabilitet” och ”extern reliabilitet” samt ”intern validitet” och ”extern validitet” (257-258). Vad beträffar extern validitet, är min undersökning, som tidigare nämnts en fallstudie av två spansklärares undervisning och åsikter angående målspråksanvändning i klassrummet som på intet vis kan representera resten av spansklärarna i Sverige. Detta var heller inte min intention. När det gäller extern reliabilitet, är det naturligtvis svårt att upprepa undersökningen med exakthet eftersom det inte går att ”frysa” en social miljö” (Bryman, 2002:257). Men om en annan person använder samma observationsschema och intervjufrågor, ger samma information till lärare och elever samt sätter sig längs bak i klassrummet under lektionerna som jag gjorde är det möjligt att få liknande resultat. Jag var noga med att följa samma mönster för varje observation och intervju. Jag genomförde dessutom alla observationer innan jag intervjuade lärarna för att mina frågor inte skulle påverka deras agerande under lektionerna.

För undersökningens reliabilitet hade det möjligtvis varit bättre att endast säga till lärarna att jag skulle undersöka språkdidaktik, men jag valde att berätta att syftet med undersökningen



var att undersöka målspråksanvändning. Genom att göra så riskerade jag inte heller att lärarna senare drog sig ur vilket skulle innebära att jag inte kunde använda informationen i arbetet. Å andra sidan är det inte särskilt troligt att lärarna skulle använda betydligt mer målspråk än vanligt under de lektioner som jag var där och observerade eftersom eleverna förmodligen skulle reagera på detta.

Naturligtvis påverkade min närvaro till viss del under observationerna och intervjuerna då detta är ofrånkomligt. En del elever verkade vara nyfikna på vad jag antecknade, men ingen ställde några frågor om det. Vid några tillfällen ställde Maria frågor till mig under lektionen på både målspråket och modersmålet som jag besvarade. Då uppmärksammades min närvaro, men i övrigt verkade vare sig lärare eller elever påverkas av att jag fanns i klassrummet.

Observationerna och intervjuerna gav svar på min frågeställning och även om lektionen i Marias klass i steg 2 fick avbrytas efter mindre än halva tiden fick jag den information jag behövde. Resultatet påverkades därmed inte nämnvärt.

## **Sammanfattning**

Forskningen pekar på vikten av att lärare använder målspråket så mycket som möjligt i klassrummet. Att eleverna förstår och kan göra sig förstådda på målspråket betonas även som det viktigaste i kursplanen för moderna språk (SKOLFS 2000:87) Kommunikation står alltså i centrum för språkundervisningen. Detta, samt egna erfarenheter av språkundervisning föranledde mig att undersöka spansklärares målspråksanvändning i klassrummet samt ta del av deras åsikter angående målspråksanvändning. Jag använde kvalitativ metod med fem observationer och två intervjuer där två spansklärare medverkade. Resultatet visar att lärarna, som jag intervjuade och vars undervisning jag observerade, framförallt kommunicerar på målspråket i samband med språkövningar och textgenomgång, medan de använder modersmålet då de undervisar i grammatik, informerar om läxor och ger övriga instruktioner och tillrättavisningar samt vid spontana samtal med eleverna. Lärarna anser att målspråksanvändning i klassrummet är viktigt, men att det inte går att använda målspråket uteslutande i alla situationer. Dessutom menar de att kontakten till eleverna är lättare att få om lärarna inte endast använder målspråket. Båda lärarna anser dock att det går att använda målspråket i större omfattning i de högre stegen. Slutsatsen av detta är att målspråket används

framförallt för språkrelaterade uppgifter medan modersmålet används för kommunikation, av både lärare och elever.

## Referenslista

- Anthony, A.R.B. (2008). "Output Strategies for English-Language Learners: Theory into Practice", *Reading Teacher*, 61(6), pp. 472-482.
- Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2006/2007, tabell 5D, [elektronisk] tillgänglig 20/10/2008. <http://www.skolverket.se/sb/d/172>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (Forth edition). New York: Longman. ISBN 0-13-017816-0
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber. ISBN 978-91-47-06402-1
- Edstrom, A. (2006). "L1 Use in the L2 Classroom: One Teacher's Self-Evaluation", *The Canadian Modern Language Review*, 63,2, pp. 275-292.
- Enkvist, E. (1993). *Lärarskicklighet: Teori och praktik med exempel från språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur. ISBN 91-27-61116-7
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa I språk: Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-27441-6
- Ericsson, E. (1996). *SPEECH within REACH: in Foreign Language Teaching*. (1 uppl.). Göteborg: Utbildningsstaden AB. ISBN 91-88390-28-4
- Eriksson, R, Jacobsson, A. (2001). *Språk för livet: Idébok i språkdidaktik*. (1 uppl.). Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05064-0
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Vetenskapsrådet. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN 91-7307-008-4
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. (Third edition). Oxford: OUP. ISBN 978-0-19-42224-6
- Linnarud, M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-38771-7
- SKOLFS 2000:87. *Moderna språk, steg 1*. [elektronisk] tillgänglig 20/10/2008. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=803>
- SKOLFS 2000:87. *Moderna språk, steg 2*. [elektronisk] tillgänglig 20/10/2008 <http://www.skolverket.se/skolfs?id=803>
- SKOLFS 2000:87. *Moderna språk, steg 3*. [elektronisk] tillgänglig 20/10/2008 <http://www.skolverket.se/skolfs?id=803>
- Sundell, I. (2001). Från kursplan till klassrum – några reflektioner. Rolf Ferm; Per Malmberg (Red.). *Språkboken: En antologi om språkundervisning och*

*språkinläring*. (ss.38-46). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. ISBN 91-85128-97-X

Tornberg, U. (2000). *Språkdiraktik*. (2 uppl.). Malmö: Gleerups. ISBN 91-40-63513-9

Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-39401-2

## **Bilaga 1: Observationsschema**

Kategori 4 kommer från Edstrom (2006: 283) och kategorierna 12-15 från Lightbown and Spada, (2006: 116).

1. Inledning på spanska:
2. Avslutning på spanska:
3. Information om läxor/prov:
4. *Classroom management*:
5. Grammatikundervisning/ frågor och svar om grammatik:
6. Spanskt tal av läraren: (vilken situation?, eventuellt citat):
7. Svenskt tal av läraren:
8. Spanskt tal av elever:
9. Svenskt tal av elever:
10. Lärares uppmaning att tala spanska:
11. Elevers reaktion på eventuell uppmaning:
12. *Feedback on errors*:
13. *Genuine questions*:
14. *Display questions*:
15. *Negotiation of meaning*:
16. Användning av hjälpmedel för att underlätta förståelsen:

## Bilaga 2: Intervjufrågor till lärarna

1. Vad anser du vara det viktigaste som eleverna lär sig av spanskundervisningen?
2. Tycker du att det är viktigt att målspråket används på lektionen? I vilken utsträckning, d.v.s. ska allt som sägs på lektionen sägas på målspråket?
3. Undervisar du i grammatik på målspråket?
4. Ger du information om läxor och prov, tillrättavisningar och liknande på målspråket?
5. Vilka är dina intentioner när det gäller användningen av målspråket på lektionerna? Gör du medvetet ansträngningar för att prata målspråket på lektionerna?
6. Kräver du att eleverna använder målspråket i klassrummet?
7. Kan du ge exempel på då du inte använder målspråket i klassrummet?
8. Vad gör du om eleverna inte förstår? Använder du några hjälpmedel i undervisningen för att underlätta förståelsen för eleverna och på så vis kunna använda dig av målspråket?
9. Vad är viktigast; korrekthet eller flyt i språket?
10. Ger du feedback på elevernas felsägningar?
11. Hur reagerar eleverna på eventuell feedback?
12. Ger du tillfälle för spontan konversation på målspråket mer än förberedda tal och redovisningar?
13. Använder du målspråket från första lektion i steg 1?
14. Använder du dig mer av målspråket i steg 3 än i steg 1, d.v.s. är det en gradvis progression?

