

# EXAMENSARBETE

*Våren 2008*  
*Läroarbldningen*

## Audiovisuell text och dess inverkan på elevers ordinlärning i engelska

**Författare**  
Sofia Vasiliadis

**Handledare**  
Carita Lundmark



# Audiovisuell text och dess inverkan på elevers ordinlärning i engelska

## **Abstract**

Uppsatsen behandlar användandet av videotext som text i egen rätt med syfte att undersöka huruvida Utbildningsradions skolprogram kan vara till nytta för eleverna.

Den teoretiska utgångspunkten är att ett sociokulturellt perspektiv på lärande är lämpligt eftersom avkodning av text är en aktiv process där lyssnaren interagerar med texten för att skapa mening och därmed lärande.

Språkforskning och forskning kring användandet av audiovisuell text visar att engelsktextade och nivåanpassade program effektiviserar ordinlärningen hos eleverna. Tidigare forskning tyder på att det finns en koppling mellan top-down- respektive bottom-up-strategier i växelverkan vid läsning, och videotextens möjligheter att presentera en tydligare helhet med fler möjligheter att associera ords betydelser till ljud, bild, känsla och liknande.

Undersökningen jämför om ordinlärningen utifrån en videotext ger mer eller mindre behållning än ordinlärning utifrån en tryckt text. Först gjordes ett förtest av de tillhörande ordlistorna. Elevernas behållning av arbetet med orden till respektive text mättes med hjälp av glosprov. Den förbättring eleverna gjorde efter arbetet med orden i respektive text jämfördes med resultaten från förtesten och det visade sig att ordinlärningen utifrån videotexten ger det bästa resultatet. Särskilt dyslektiker tycks tjäna på att utgå ifrån audiovisuell text.

**Ämnesord:** Det vidgade textbegreppet, audiovisuell text, engelska, avlyssning, ordinlärning, dyslektiker, Vygotsky, den approximativa utvecklingszonen, Utbildningsradion



# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
1.1 Vad säger styrdokumentet? .....	6
1.2 Syfte och frågeställning.....	6
2 Teoretisk utgångspunkt .....	7
2.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande.....	7
2.2 Helhetssyn på språket.....	8
3 Tidigare forskning .....	8
3.1 Avlyssning – en aktiv process.....	9
3.2 Användning av audiovisuellt material i språkinlärning .....	11
3.3 Inlärningsstilar.....	12
3.3.1 Dyslexi .....	13
3.4 Språkforskning .....	13
4 Metod .....	15
4.1 Etiska överväganden .....	15
4.2 Kortfattad beskrivning av undersökningen .....	16
4.3 Material .....	17
4.4 Variabler.....	17
4.5 Avgränsningar .....	18
4.6 Uppläggning och genomförande .....	18
4.6.1. Förtest av orden.....	18
4.6.2. Arbete med den tryckta texten och tillhörande gloslista .....	19
4.6.3. Förberett test av orden.....	19
4.6.4. Arbete med videotexten och tillhörande gloslista .....	19
4.6.5. Förberett test av orden.....	19
5 Resultat.....	20
5.1 Helklass .....	20
5.2 Dyslektiker .....	21
6 Analys och diskussion.....	23
6.1 Metoddiskussion och förslag till vidare forskning .....	25
6.2 Konsekvenser för yrkesrollen.....	26
7 Sammanfattning .....	26
Referenser.....	28
Bilaga 1 .....	30
Bilaga 2 .....	34



# 1 Inledning

Att variera undervisningen är förmodligen något de flesta lärare strävar efter. I ämnet engelska används ofta spelfilm som ett sätt för eleverna att möta autentisk engelska. Tyvärr är det inte alltid så enkelt som det kan låta. Filmvisning är förenat med en hel del logistik. För det första måste skolan ha visningsrätt för varje film som visas, vilket innebär att urvalet blir ganska begränsat. För det andra måste läraren göra två val vad gäller visningen. Antingen delas filmvisningen upp i delar för att passa in på engelsklektionerna eller så blir filmvisningen en schemabrytande aktivitet. Oavsett hur läraren väljer att göra måste naturligtvis själva arbetet med filmen planeras. Här står det läraren fritt att utnyttja språk, handling och dramaturgi bäst han eller hon vill.

I styrdokumenterna lyfts det vidgade textbegreppet fram, som en följd av vår medierika nutid. Den del av det vidgade textbegreppet denna uppsats behandlar är användningen av videotext och då specifikt ett skolprogram på engelska från Utbildningsradion (UR). Trots allt merarbete med filmvisning upplever jag (efter samtal med kollegor) att språkprogrammen från UR sällan används, vilket kan tyckas egendomligt med tanke på att programmen har optimal längd (ca 25 min) för att visas under en lektion. Dessutom är språket svårighetsgraderat och tillhörande ordlistor finns att hämta från URs hemsida. Skolprogrammen finns som resurs för lärare att låna från Pedagogiska centralen eller AV-centraler och det är synd om de inte utnyttjas lika mycket i språkundervisningen som i SO- och NO-ämnena. URs programserie kan nämligen visas utan det merarbete som är förenat med visning av spelfilm, eftersom de tillhandahåller ett material bestående av video och tillhörande ordlista – ett koncept inte helt olik det eleverna är vana vid från sina textböcker.

Jag har själv arbetat som svensk- och engelsklärare i skolår 6-9 sedan 2002 och vågar därför påstå att filmvisning ofta är ett välkommet inslag i undervisningen. Under en termin arbetade jag med film i en niondeklass och då gick arbetet ut på att bland annat kritiskt titta på hur dessa är uppbyggda. I motsats till det arbetet skulle det nu vara intressant att se om även minimalt med förberedelsearbete i samband med visning av audiovisuell text kan gå hem hos eleverna. Får eleverna behållning av att se video som egen text?

## ***1.1 Vad säger styrdokumentet?***

Styrdokumentens anvisningar syftar mest till att lära elever skapa, tolka och kritiskt analysera audiovisuellt material. De behandlar alltså inte frågan om att använda audiovisuell text som text i egen rätt – direkt utbytbar mot tryckt text. Då jag avser att testa audiovisuellt material som just text i egen rätt, anser jag att det som står i kursplanen om de receptiva färdigheterna (lyssna och läsa) är direkt kopplade till detta. Nedan står ett urval grunder för bedömning ur kursplanen i engelska som stödjer arbetet med video som text i egen rätt. Följande tränar eleven på då han/hon ”läser” audiovisuell text:

- Öva på att följa med i naturligt taltempo
- Öva på att förstå regionala varianter av engelska
- Öva upp förmågan att uppfatta skillnader och nyanser i fråga om språkljud, betoning och intonation
- Öva upp förmågan att tillgodogöra sig texter av varierande slag och svårighetsgrad
- Öva på att med hjälp av olika strategier anpassa läsningen efter textens art och syfte
- Öka medvetenheten om oskrivna regler som påverkar kommunikationen (Skolverket 2000)

I *Kursplaner och betygskriterier* står att läsa att ämnet engelska ”syftar [...] till att eleven skall vidmakthålla och utveckla sin lust och förmåga att lära sig engelska” (Skolverket 2000).

I *Bildning och kunskap* står att man bland annat ska använda ”medier som verktyg för förståelse” (Skolverket 2002, s. 72). Att som i denna undersökning ersätta tryckt text med audiovisuell text kan alltså tolkas som förnuftigt om man antar att elevernas behållning av detta textbyte blir ökad förståelse.

## ***1.2 Syfte och frågeställning***

Syftet är att undersöka om engelska skolprogram från UR kan vara till nytta för elever och därmed också för deras lärare. Frågeställningen är om eleverna lär sig mer eller mindre av att titta på ett engelskspråkigt program än att utsättas för den engelska läraren talar i en traditionell undervisningssituation.



## 2 Teoretisk utgångspunkt

Uppsatsens teoretiska utgångspunkt är att ett sociokulturellt perspektiv på lärande är lämpligt eftersom avkodning av text är en aktiv process där lyssnaren interagerar med texten för att skapa mening och därmed lärande. Förhoppningen är att nedanstående sammanställning ska tydliggöra denna koppling.

### 2.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

I Arne Malténs bok *Pedagogiska frågeställningar* (1997) redogörs bland annat för Vygotskys teorier om lärande. Interaktion är ett nyckelbegrepp inom den sociokulturella teorin. För Vygotsky hade interaktionen mellan individen och den sociokulturella omgivningen en avgörande betydelse för utvecklingen (Maltén 1997). Interaktionen grundar sig i kommunikation och således är språket vårt viktigaste redskap för utveckling.

Vidare skriver Maltén att Vygotsky menade att all utveckling går från det sociala till det egocentriska (Maltén 1997). I boken *Learning a second language through interaction* (Ellis 1999) förklaras detta som så att till en början behöver den lärande individen mycket stöd för att kunna utvecklas, men ju mer individen utvecklas desto mindre stöd behöver den. Till slut har individen gjort kunskapen till sin. Stödet kan erhållas från någon som ligger över den lärande i utvecklingsnivå, till exempel läraren eller klasskamrater (Ellis 1999). Dock finns forskning som indikerar att det i exempelvis pararbeten inte nödvändigtvis bara är den som ”kan minst” som lär sig av sin partner (Ohta 1995 ur Ellis 1999, s. 22).

Gunn Imsen skriver i *Elevens värld* (1992) att en av Vygotskys idéer är teorin om ”den approximativa utvecklingszonen” (Imsen 1992, s. 315) eller, på engelska; ZPD (the zone of proximal development). Det är i denna zon eleven kan lära sig. Roger Säljö beskriver i *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (2000) att för att veta var individens ZPD ligger måste man först veta vad barnet kan för tillfället och sedan bestämma hur högt barnet kan nå med stöd. Mellan dessa två nivåer ligger alltså barnets ZPD (Säljö 2000).

Tanke- och språkutveckling påverkar varandra och därför är kommunikation viktig för språkinläring (Maltén 1997). Vygotsky menade att social interaktion var grundläggande för det enskilda lärandet: ”Interaktion är en social händelse som låter eleven vara delaktig i sin

egen utveckling och även i vägen som leder dit” (Ellis 1999, s. 20). Det är eleven som i samspel med andra skapar sin egen kunskap.

## ***2.2 Helhetssyn på språket***

Eva Gagnestam är fil.dr i pedagogik med språkdidaktisk inriktning. I sin bok *Kultur i språkundervisning* (2005) redovisar hon forskningsresultat som pekar på att språket inte bara är verbalt. Som exempel på detta ger hon gester, avståndet mellan samtalsdeltagarna, kroppsställning m.m. Budskapet i en talsituation tolkas med hjälp av dessa icke-verbala kommunikationsmedel och uppemot 70 % av en normalkonversation utgörs av sådana element, menar Gagnestam (2005). Att språk är så mycket mer än bara ord finns det fler som anser. Rigmor Eriksson och Jörgen Tholin skriver, i likhet med Gagnestam, att en stor del av ett språk utgörs av kroppsspråk och språkmelodi. En annan del är kulturella skillnader, så som oskrivna regler om till exempel turtagning. De anser att elever måste få höra hur infödda engelsktalare behandlar sitt språk och inte bara lyssna till lärarens engelska med mer eller mindre svensk accent (Eriksson & Tholin 1997).

Roger Säljö menar, utifrån en sociokulturell syn på språk, att man när man lär sig ett språk också lär sig ”att tänka inom ramen för en viss kultur och en viss samhällslig gemenskap” (2000, s. 67). Utan tillgång till infödda talare av engelska är audiovisuellt material det närmaste vi, i undervisningssituationen, kan komma en autentisk situation där vi kan ge våra elever mer av den sociala och kulturella kontext i vilken språket används.

## **3 Tidigare forskning**

Nedan behandlas tidigare forskning av relevans för föreliggande undersökning. Inledningsvis ges stöd för att avlyssning är en aktiv process. Sedan redovisas forskning kring användningen av audiovisuellt material i språkundervisningen. Tyvärr har det varit mycket svårt att hitta mer nutida forskning inom detta område. Den litteratur som hittats är från 1980-talet vilket kan vara en effekt av den tidens diskussioner kring den skadliga påverkan tv ansågs ha på barn. Även inlärningsstilar tas upp helt kort och i anslutning till det kommer ett stycke som går in på dyslexi. Slutligen kan man läsa om vad språkforskningen kommit fram till angående hur vi skapar mening i texter. Här rapporteras också om en undersökning som gjorts för att se på en videotexts effekter på språkinläring.

### **3.1 Avlyssning – en aktiv process**

I början av nittiotalet genomfördes ett projekt för att undersöka hur elever lär sig ett nytt språk. Man ville undersöka vilka strategier eleverna tog till för att lära. Undersökningen gjordes i flera moderna språk för att se om inlärningsstrategierna var specifika för målspråket eller generella. Detta projekt kallades för STRIMS-projektet (*Strategier vid inläring av moderna språk*). Under projektets gång funderade de deltagande lärarna över vad avlyssning är. De kom fram till att man antingen är åhörare med möjlighet att avbryta för att fråga om något är oklart eller så är man åhörare utan möjlighet att fråga. Den som är åhörare av det senare slaget kan antingen lyssna och se den talande så att dennes minspel och gester syns, eller så kan man det inte (Malmberg m.fl. 2000).

Trots att lyssnaren är enbart åhörare är han/hon aktiv. En av lärarna i STRIMS-projektet – Martin Öhman – lärde sig under arbetets gång att ”avlyssning är en aktiv sysselsättning, och man blir fort trött när man måste vara helt koncentrerad” (Malmberg m.fl. 2000, s. 109). Följden blev att arbetspassen fick kortas ner. Gunn Imsen skriver: ”Att se på bilder kräver tolkning och meningsproducerande verksamhet på samma sätt som all annan mental aktivitet” (1992, s. 308). Om bilden och verkligheten inte är överensstämmande måste bilden läsas av mottagaren på ett sådant sätt att denne förstår innebörden (Imsen 1992). Detta innebär, som jag tolkar det, att den som är mottagare av ett budskap (må det vara från en bild, ett brev eller en film) är i högsta grad aktiv i sitt sökande efter mening i budskapets innehåll.

Öhman kunde urskilja fyra strategier som eleverna aktivt använde sig av för att förstå vad de hörde (Malmberg m.fl. 2000, s. 112):

- 1) att lyssna efter ord man känner igen
- 2) att dra slutsatser baserade på tidigare kunskap
- 3) att dra slutsatser av sammanhanget
- 4) att koppla samman det man hör med den bild och den bildtext som visas.

Dessa strategier går att jämföra med de processer elever arbetar med för att förstå vad de läser. Processerna kallas inom språkforskningen för bottom-up och top-down och innebär att man i den förra tyder en texts innebörd genom att gå från delarna till helheten och i den senare

tyder man texten genom att gå från helheten till delarna. Vi återkommer till dessa processer i avsnitt 3.4 nedan.

Inger Bergström menar att förmågan att lyssna för att förstå måste tränas upp successivt: ”Mot slutet av grundskolan bör eleverna kunna klara autentiskt tal, även när de exponeras för vissa sociala och regionala varianter” (Malmberg m.fl. 2000, s. 108). Som jag ser det, så är det när man som Bergström ser behovet av att *träna upp förmågan* att förstå talat språk som man förstår vikten av att använda nivåanpassade skolprogram. Därmed inte sagt att spelfilm och nyhetsprogram ska slopas. Istället handlar det om att var sak har sin tid.

Nyhetsprogram med korta inslag upplevdes inte av eleverna som intressanta och de var därför inte motiverade att koncentrera sig på att lyssna. De arbetade sedan med film. Den var textad på målspråket och några nyckelscener hade i förväg studerats som läxa i tryckt format. Nu var eleverna mer intresserade och reaktionerna positiva (Malmberg m.fl. 2000). Problemet med ett sådant arbetssätt är att det kräver en hel del merarbete för läraren att skriva ut nyckelscener ur en film. Med en språknivåanpassad audiovisuell text får man inte samma bekymmer med förståelsen.

Att avlyssning är en aktiv process framkom som sagt under STRIMS-projektet. En ytterligare synpunkt på den mentala aktivitet som sker vid tv-tittande är att tv inte presenterar en fullständig bild för tittaren:

Vi måste ”fylla ut tomrummen” med sammanbindande ”gissningar” och vi använder vår egen erfarenhetsbakgrund som referensram för vår tolkning av filmen. (Skretting 1989 ur Imsen 1992, s. 308)

Utifrån ovanstående citat kan slutsatsen dras att elever, för att kunna göra detta (använda erfarenhetsbakgrunden som referensram), lever sig in i texten. Detta innebär, enligt min mening, att eleverna interagerar med texten.

Film- och barnkulturforskaren Margareta Rönnberg beskriver tv-tittande som en social handling ”i behov av tolkning” (Rönnberg 1996, s. 132). Tittaren måste aktivt förhålla sig till det han/hon tittar på och därför menar Rönnberg att det borde benämnas ”social interaktion” (Rönnberg 1996, s. 136).

### ***3.2 Användning av audiovisuellt material i språkinlärning***

Tänkar kring det vidgade textbegreppet finns redan 1984 hos Jack Lonergan som i boken *Video in language teaching* beskriver fördelar och nackdelar med dialoger tryckta på papper gentemot dialoger inspelade på video. Han menar att fördelen med tryckta dialoger är att de kan studeras detaljerat och under längre tid, men nackdelen är att läsaren inte får information om *hur* språket talas. En videoinspelning ger, förutom ljudet, mottagaren även en bild av kroppsrörelser och ansiktsmimik. Vidare menar Lonergan att oavsett vilken språklig nivå eleven befinner sig på ökar möjligheterna till förståelse när även den visuella informationen presenteras (Lonergan 1984). Någon nackdel tycks inte finnas och han har medhåll från Karen Price som i boken *Interactive language teaching* (1987) omtalar en undersökning som hon gjort 1981. Undersökningen visade att alla andraspråksinlärare i engelska uteslutande kunde dra fördel av att titta på engelska program textade på engelska. Hon skriver:

It provides the authenticity of situations badly needed for language learning and enables the viewer to acquire more of the cultural script while relating aural material to the written form. (Price 1987, s. 166)

Om Sveriges Radio kände till undersökningen ovan eller ej är svårt att veta, men på åttiotalet gjorde de en undersökning gällande textning av engelska utbildningsprogram. Här framkom, i likhet med resultatet som Price redogjorde för, att elever föredrog att se utbildningsprogrammen med engelsk text som stöd, istället för med svensk text eller engelsk stödtextning för hörselskadade (Montén 1987).

Utbildningsradions skolprogram kan fås otextade eller textade med svensk eller engelsk text. Allt beroende på den språkliga nivå eleverna befinner sig på. Fördelar med att visa material inspelat i språkinlärningssyfte, skriver Jack Lonergan, är att språket kan vara svårighetsgraderat och nya språkliga byggstenar kan presenteras på ett kontrollerat sätt (Lonergan 1984). Tillsammans med engelsk textning borde alltså möjligheterna till inlärning vara optimala.

I likhet med Lonergan skriver Stempleski och Tomalin att rörliga bilder som del i språkundervisning är en viktig tillgång för lärare. Utöver att eleverna ges möjlighet att läsa av infödda talarers kroppsspråk, så menar författarna även att motivationen att lära ökar som följd av att audiovisuellt material upplevs av eleverna som intressant (Stempleski & Tomalin 1990). Ulrika Tornberg tycks dela uppfattning med Stempleski och Tomalin då hon skriver att

video borde tas in i undervisningen oftare, eftersom fördelen är att eleverna tycker om att titta på tv/video (Tornberg 1997).

I motsats till vad som står i stycket ovan poängterar Magnus Persson i *Populärkulturen och skolan* att en erfarenhetsanknytning som används som morot faktiskt bara är intressehöjande och inte problematiserande (Persson 2000, s. 49). Mellan raderna kan anas att detta inte är att föredra eftersom det inte kan jämföras med att ta ungdomskulturen på allvar. Persson ser på användningen av det vidgade textbegreppet på samma sätt som tycks avses i styrdokumentet, alltså att tolka och kritisera, vilket inte är den avsikt denna undersökning har med användningen av videotext. Det är just den intressehöjande aspekten undersökningen vill dra nytta av. Här talar vi om att använda video som text i egen rätt och som Stempleski och Tomalin (1990) samt Tornberg (1997) är inne på så borde alltså intresset öka när eleverna får titta på video och därigenom också motivationen att lära för att förstå.

I boken *How languages are learned* redogör författarna för forskning kring motivationens inverkan på andraspråkinläringen. Tydligt är att forskning visat att motivation är kopplat till framgångar i språkinläringen. Dock vet man inte på vilket sätt. Blir språkinläringen större om motivationen att lära är hög eller höjs motivationen att lära av att språkinläring sker? Snarare visar forskningen att förhållandet mellan motivation och språkinläring är cirkulärt och alltså växer ur varandra (Lightbown & Spada 1999).

### ***3.3 Inlärningsstilar***

Forskning kring olika inlärningsstilar har resulterat i en inlärningsmodell som kallas NLP i skolan (Neurolingvistisk programmering) (Boström & Wallenberg 1997). Modellen syftar till att beskriva människans inlärningsbeteende med hjälp av forskning kring neurofysiologi (hur hjärnan arbetar). NLP beskriver hjärnan som en byrå med tre lådor. Av dessa lådor innehåller en, ibland två, mest material. De tre lådorna har olika sätt att ta in information på. De symboliserar tre typer av inlärningsstilar: Visuell (använder synen), auditiv (använder hörseln) och kinestetisk (använder känslan). Med audiovisuellt material skulle vi enligt denna modell fylla på i två av tre lådor. Med andra ord blir fler elever mer delaktiga i materialet. Kan det tänkas att även elever med läs- och skrivsvårigheter skulle kunna gagnas av användningen av audiovisuell text i egen rätt?

### **3.3.1 Dyslexi**

Peter af Trampe är docent vid Institutionen för lingvistik vid Stockholms Universitet och Bodil Andersson är leg. logoped. De båda skriver i en artikel i Svenska dyslexiföreningens tidsskrift *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* att dyslexi är ”en typ av läs- och skrivsvårigheter [som har] en neurologisk bas och kännetecknas bl.a. av svårigheter med ordigenkänning och avkodning. De flesta dyslexiforskare delar denna syn.” (af Trampe & Andersson 2005).

Vidare menar Peter af Trampe och Bodil Andersson att NLP inte är en metod riktad mot läs- och skrivsvårigheter, men att den trots det har presenterats som en mirakelmetod mot dyslexi (af Trampe & Andersson 2005). Däremot hänvisar de till SPELLIT-programmet som är ett forskningsprojekt som genomfördes 2002 av John Rack och Janet Hatcher. SPELLIT är en akronym som står för Study Programme to Evaluate Literacy Learning through Individualized Teaching (Rack & Hatcher 2002). Detta arbete har enligt af Trampe och Andersson (2005) gett vetenskapliga belägg för att multisensoriska undervisningsmetoder (som syftar till att tillgodose de fyra lärstilarna auditiv, visuell, taktil och kinestetisk) har en positiv effekt för elever med läs- och skrivsvårigheter.

### **3.4 Språkforskning**

Undersökningarna i STRIMS-projektet, som nämnts tidigare, gjordes genom introspektion och retrospektion, vilket helt enkelt innebar att eleverna fick tänka högt för att kunna spelas in så att deras tankeprocesser kunde synliggöras. Man kom fram till att det går bäst att lära sig nya ord när det sker en växelverkan mellan ”bottom-up- och top-down-styrda processer” och att läraren måste medvetandegöra sina elever om dessa (Malmberg m.fl. 2000, s. 86). Vad innebär då detta?

Inom språkforskningen talar man om bottom-up-strategier för att skapa mening i en text. Läsaren söker textens mening genom att gå från fonemnivå till helhet. Detta leder till problem, eftersom människans arbetsminne bara kan komma ihåg cirka sju olika saker åt gången, vilket leder till att bottom-up-läsaren riskerar att glömma början på meningen när han/hon kommit till slutet (Nunan 1991).

Som motsats till bottom-up står top-down-strategier vilket innebär att delarna tolkas med hjälp av helheten (Malmberg m.fl. 2000). På samma sätt kan man resonera kring hur en text man lyssnar på får mening (Nunan 1999, s. 200ff), som i avsnitt 3.1 ovan. Ytterligare en modell är den som innebär att läsaren hela tiden växlar mellan bottom-up och top-down. Denna strategi kan förklaras så att där läsaren inte kan förstå texten utifrån till exempel förförståelse om ämnet så byts strategin ut till att läsa och förstå orden för att på så sätt skapa mening i texten (Malmberg m.fl. 2000, Nunan 1991, Nunan 1999 och Ellis 1999).

Hoda Zaki och Rod Ellis gjorde en undersökning där de ville testa en teknik för att hjälpa elever att aktivera ordinläringen under tiden de läste (Ellis 1999). Resultatet blev inte vad de hade trott, men effekten av deras tester tjänar som medhåll för vad som framkom under STRIMS-projektet. Zaki och Ellis skriver att de slutledningar som dras om ords betydelse i en text måste uppmärksammas för att kunna leda till inläring. Uppmärksammas inte orden vi förstår av sammanhanget i en text, glöms deras betydelser bort tills nästa gång vi kanske stöter på dem i andra kontexter (Ellis 1999, s. 155). Att enbart använda en top-down-strategi skulle alltså leda till en kortvarig passiv ordförståelse där orden glöms bort så snart texten läggs åt sidan. Zaki och Ellis rekommendationer för att effektivisera ordinläring hos elever är att ge läsaren direktiv för hur läsningen ska ske (Ellis 1999). En parallell kan här dras till Jack Lonergan som också menar att det är lärarens uppgift att med riktade uppgifter göra tittandet till en aktiv process eftersom elever förknippar tv/video med underhållning som oftast är passiv (Lonergan 1984). På samma sätt måste det alltså vara lärarens uppgift att medvetandegöra eleverna om de båda processerna som måste växelverka för att ordinläringen ska vara effektiv (Malmberg m.fl. 2000).

Under STRIMS-projektet testade Ulla Håkansson, en av de medverkande lärarna, sex av sina gymnasieelever för att se om just video kunde vara till hjälp för elevernas språkinläring (Malmberg m.fl. 2000, s. 91). Hon började med att visa en videospelad svensktextad intervju gjord med spanska ungdomar. Därefter fick eleverna en lista med svenska ord och fraser som de med hjälp av videointervjun skulle översätta till spanska. Dessa ord och fraser skulle sedan läras in.

Två veckor senare testades eleverna och några dagar efter testet fick de även ett oförberett förhör av samma ord och fraser. Resultaten av de två testen skiljde sig inte mycket åt. Då



eleverna fick tillbaka sina resultat fick de även besvara frågor om ordinlärning och deras svar visade att de inte tyckte att videon förenklade inlärningen av ord och fraser.

Från allmän inlärningssynpunkt tycker man annars att just möjligheten att se situationen framför sig, att följa kroppsspråk och minspel, när orden och fraserna sägs, borde tillföra en dimension som bidrar till inlärandet. (Malmberg m.fl. 2000, s. 91)

Att Ulla Håkanssons undersökning inte gav det resultat hon förväntade är tydligt. När så många olika röster tycks eniga om fördelarna med audiovisuellt material i språkundervisningen måste resultatet av Håkanssons undersökning ifrågasättas. Varför tyckte inte eleverna att inlärningen underlättades? Kan det tänkas att de likvärdiga resultaten från de två testen innebar att orden var så pass befästa att eleverna inte hade glömt bort dem efter det första läxförhöret. Utan något att jämföra med kan man inte vara säker på vad Håkansson egentligen undersökte.

För att återkomma till föreliggande uppsats syfte avser undersökningen att bedöma elevers behållning av engelska skolprogram från Utbildningsradion. En jämförelse kommer att göras mellan tryckt text och videotext. Jämförelse kommer även att göras mellan dyslektikers resultat och klassens resultat som helhet. Först då kan det visa sig hur inlärningen påverkas av filmad respektive tryckt text. Med tanke på vad som redovisats för ovan tycks sannolikheten vara stor att resultatet ska bli till fördel för videotexten.

## **4 Metod**

Som ovan redogjorts för, anses det finnas flera fördelar med att använda video i engelskämnet. För att undersöka om elever lär sig mer eller mindre utifrån audiovisuell text jämfört med tryckt text fokuserar undersökningen på elevers ordinlärning. En sådan undersökning gör mätningen av elevernas behållning greppbar.

### ***4.1 Etiska överväganden***

Innan jag genomförde min undersökning tog jag del av Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer. Vetenskapsrådet ställer upp fyra huvudkrav för att säkra individskyddet för inblandade testpersoner: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Läraren i den undersökta klassen informerades om undersökningens syfte, att hennes och klassens medverkan var frivillig, att de när som helst kunde avbryta undersökningen och att all data som samlades in skulle avidentifieras och endast användas i forskningsändamål.

I samråd med läraren beslöts det att eleverna skulle få veta om sin medverkan i undersökningen först efteråt. Detta för att de inte skulle kunna påverka resultatet. I den händelse att någon elev skulle motsätta sig sin medverkan, skulle elevens resultat lyftas ut ur undersökningen. Då eleverna fick informationen ställde de sig uteslutande positiva till undersökningen.

#### ***4.2 Kortfattad beskrivning av undersökningen***

Innan det huvudsakliga arbetet med de olika texterna (videotexten och den tryckta texten) med tillhörande ord inleddes, förtestades eleverna på orden till de båda texterna. Undersökningen genomfördes sedan i två delar i en slumpvis utvald åttondeklass bestående av 17 elever. Klassen är van vid att till största del följa läromedlet, men utöver det läser man även engelsk ungdomslitteratur och tittar på film någon gång per läsår. Två av eleverna var diagnostiserade dyslektiker och det blev därför, av rättningskäl, aktuellt att urskilja deras resultat ifrån resten av klassen.

I undersökningens första del presenterades både text och glosor i tryckt format. I den andra delen visades texten på video. Avsnittet ur serien *Goal* var textat på engelska. I arbetet med de två olika texterna diskuterade sig klassen fram till lämpliga översättningar av orden som fanns i de tillhörande gloslistorna. Veckan efter att text och ord presenterats och diskuterats fick eleverna göra ett läxförhör. Resultaten härifrån jämfördes med resultaten från förtesten, för att se hur arbetet med orden påverkat elevernas ordförståelse. Förändringen i resultaten mellan förtest och läxförhör jämfördes sedan mellan den tryckta texten och videotexten för att finna svar på frågan om hur mycket elever lär sig av att titta på skolprogram i engelska.

Hela undersökningen tog fem veckor att genomföra räknat från tillfället för förtesten till det sista läxförhöret. Det huvudsakliga arbetet med texter och glosor tog sex lektioner i anspråk.

### ***4.3 Material***

Både den tryckta och den filmade texten ingår i programserien *Goal* från UR. Serien handlar om en sydamerikansk kille som kommer till London för att provspela för ett engelskt fotbollslag. Den tryckta texten är från början ett manuskript som, till undersökningen, omarbetats till en löpande text för att likna de texter eleverna möter i sina textböcker (se bilaga 1). Både den tryckta texten och videotexten inleds med en kort resumé av tidigare händelser.

Orden som valts ut till texterna ingår i de ordlistor som UR presenterar i programseriens tillhörande arbetsmaterial. Eleverna arbetade med hela ordlistan, dock valdes vissa testord ut. Hur detta urval gjordes redogörs för i avsnitt 4.6.1 nedan. Båda testordlistorna innehåller lika många ord och orden är likvärdiga på så sätt att de endast innehåller substantiv, verb och adjektiv. Tanken bakom beslutet att använda ordlistorna så som UR sammanställt dem är att få en bild av hur materialet fungerar i sin helhet. Syftet med undersökningen är just att undersöka om URs skolprogram kan vara till nytta i undervisningen för både elever och lärare utan att ge den senare merarbete vad gäller planering och förberedelse.

### ***4.4 Variabler***

Vid en undersökning av ordinlärning finns flera variabler att ta i beaktande. Till exempel påverkas resultatet av elevernas mentala tillstånd vid tiden för undersökningen. Om en elev är hungrig, trött eller upprörd så påverkas resultatet. Dessutom spelar materialet roll. Om eleverna har förkunskaper som förenklar eller försvårar deras inlärning så visar sig även detta i resultatet.

För att minimera skillnader mellan de två delarna i undersökningen utfördes de så likvärdigt som möjligt. Arbetsgången var densamma i undersökningens två delar. Till exempel fördelades arbetet med de olika texterna och efterföljande läxförhör på samma veckodagar och samma lektionstimmar. Klassens ordinarie engelsklärare genomförde undersökningen i sin klass som en del i den planerade undervisningen. Eleverna fick inte veta om undersökningen förrän efteråt för att de inte skulle kunna påverka resultatet vare sig medvetet eller omedvetet.

## ***4.5 Avgränsningar***

Med tanke på tidsramen för planering och genomförande av föreliggande undersökning, gjordes enbart en kvantitativ undersökning av ordinläring. Bara ett läxförhör gjordes efter varje del i undersökningen eftersom en longitudinell studie också kräver mer tid än vad som stod till buds denna gång.

## ***4.6 Uppläggning och genomförande***

I följande ordning genomfördes undersökningens olika delar:

1. Förtest av orden
2. Arbete med den tryckta texten och tillhörande gloslista
3. Förberett test av orden
4. Arbete med videotexten och tillhörande gloslista
5. Förberett test av orden

Dessa delar beskrivs mer utförligt nedan.

### ***4.6.1. Förtest av orden***

Förtesten gjordes två veckor innan huvuddelen av undersökningen genomfördes. Båda ordlistorna till de respektive texterna delades ut som förtest till eleverna under det lektionspass som längre fram skulle bli läxförhørslektion. Förtesten hade till syfte att dels utröna vilka ord ur de båda texterna eleverna redan kunde eller inte kunde och dels att tjäna som jämförelsematerial till de förberedda ordtesten. På så vis synliggjordes den förändring eleverna gjort efter att de jobbat med orden. Denna förändring jämfördes sedan mellan de två olika delarna för att se om någon av de två texterna (den tryckta eller den filmade) gav eleverna mer ordförståelse än den andra.

Eleverna svarade genom att skriva en svensk ordförklaring till de ord de kunde sedan tidigare. Förtesten rättades sedan enligt följande modell: En korrekt översättning genererade två poäng. Svar som visade att viss förståelse fanns, men där eleven inte riktigt nådde fram till en korrekt översättning, gav ett poäng. Om ordet var helt okänt för eleven gavs inga poäng. För att synliggöra hur väl klassen som helhet kunde orden räknades deras enskilda poäng ut. De ord

som fick sämst poäng valdes ut för att utgöra testord. Det resulterade i elva ord ur respektive ordlista (se bilaga 2).

#### ***4.6.2. Arbete med den tryckta texten och tillhörande gloslista***

Texten och ordlistan delades ut till eleverna varefter läraren läste texten högt utan avbrott. Härnäst jobbade klassen tillsammans med hjälp av läraren för att diskutera fram ordens betydelse. Detta gick till så att läraren, vid en andra läsning, stannade upp då ett ord ur ordlistan dök upp i texten, så att eleverna kunde diskutera ordet med en klasskamrat. Läraren kontrollerade efter diskussion i helklass att alla elever var överens om ordens betydelser.

#### ***4.6.3. Förberett test av orden***

Med ett vanligt läxförhör testades eleverna en vecka efter arbetet med ord och text. Testet hade samma form som förtestet, men ordningen på orden var omkastad. Rättningen gjordes enligt modellen som beskrevs i avsnitt 4.6.1. Resultatet av testet skulle sedan jämföras med resultatet av förtestet för att se hur mycket eleverna lärt sig på att jobba med orden utifrån en tryckt text.

#### ***4.6.4. Arbete med videotexten och tillhörande gloslista***

På samma sätt som med den tryckta texten visades först hela avsnittet utan avbrott. Därefter startades programmet om och läraren pausade videon varje gång ett ord ur gloslistan dök upp så att eleverna parvis fick chans att diskutera fram en lämplig översättning. Läraren kontrollerade även denna gång, efter diskussion i helklass, att alla elever var överens om ordens betydelser.

#### ***4.6.5. Förberett test av orden***

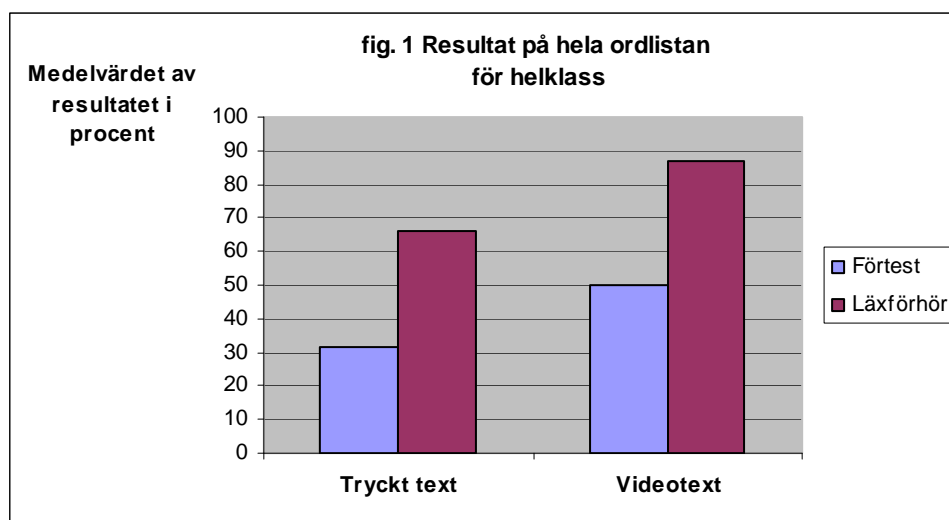
En vecka efter arbetet med orden till videotexten fick eleverna göra ett läxförhör. Utformningen av detta och modellen för rättningen var desamma som vid det förra läxförhöret. Resultatet av detta test skulle sedan jämföras med resultatet av förtestet för att se hur mycket eleverna lärt sig på att jobba med orden utifrån en videotext. Därefter jämfördes även resultaten mellan undersökningens två huvuddelar för att se om det finns någon skillnad i inlärningen av ord beroende på om textmaterialet är skriftligt eller audiovisuellt.

## 5 Resultat

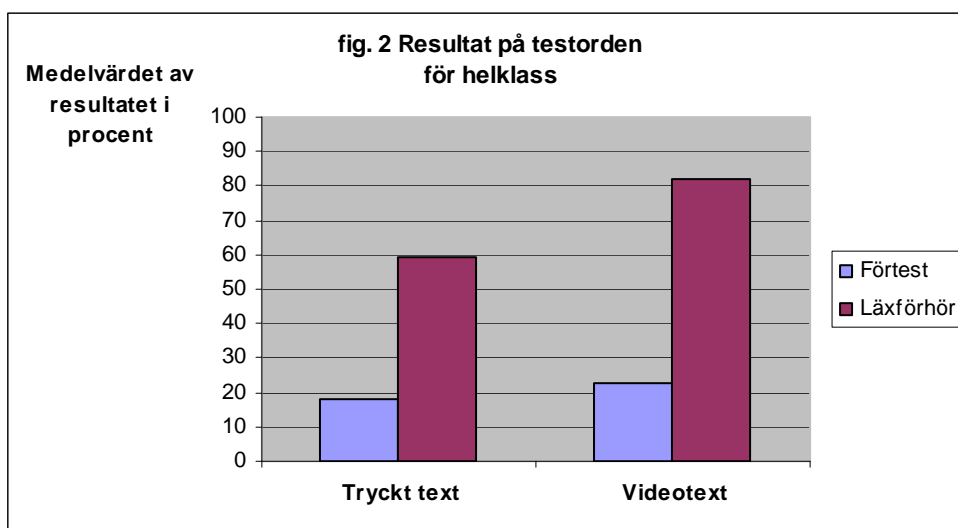
För att kunna jämföra resultaten mellan de olika testen krävs att förhållandena mellan resultaten är desamma. Eftersom sjukfrånvaro gjorde att klassen endast var komplett vid ett testtillfälle har medelvärdena av resultaten räknats om till procent. På så sätt kan de olika testen jämföras med varandra.

Eftersom dyslektikernas resultat var markerade (för rättningens skull) synliggjordes en tydlig resultatförändring. Av denna anledning valde jag att särskilt titta på deras resultat och jämföra detta med helklassens resultat. Dyslektikerna är även inkluderade i helklassen.

### 5.1 Helklass



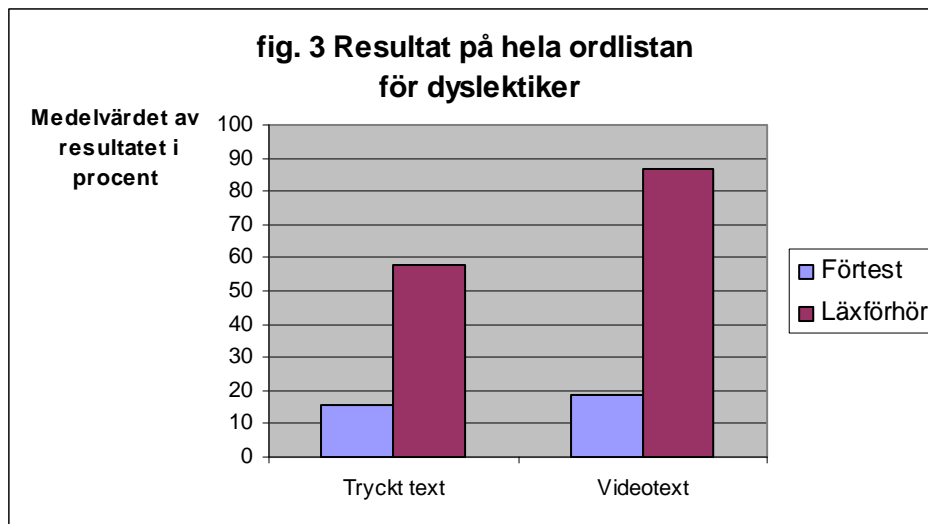
Vid en jämförelse mellan förtest och läxförhör på den kompletta ordlistan såg resultatet ut som i figur 1 ovan. Att resultaten förbättrats vid läxförhören syns tydligt för båda texterna. För den tryckta texten var förbättringen 34 procentenheter. Videotexten visade en förbättring av resultatet med 37 procentenheter. Elevernas resultat blev 3 procentenheter högre efter arbetet med videotexten jämfört med den tryckta texten. Vi ser alltså att ordlistan till videotexten fått en något större förbättring av ordinläringen. Vidare syns det tydligt att orden till videotexten fått ett markant högre medelvärde redan i förtestet. Det kan bero på att fler av orden i den ordlistan var kända sedan tidigare av eleverna. Därför måste vi också titta på resultatet på testordsnivå.



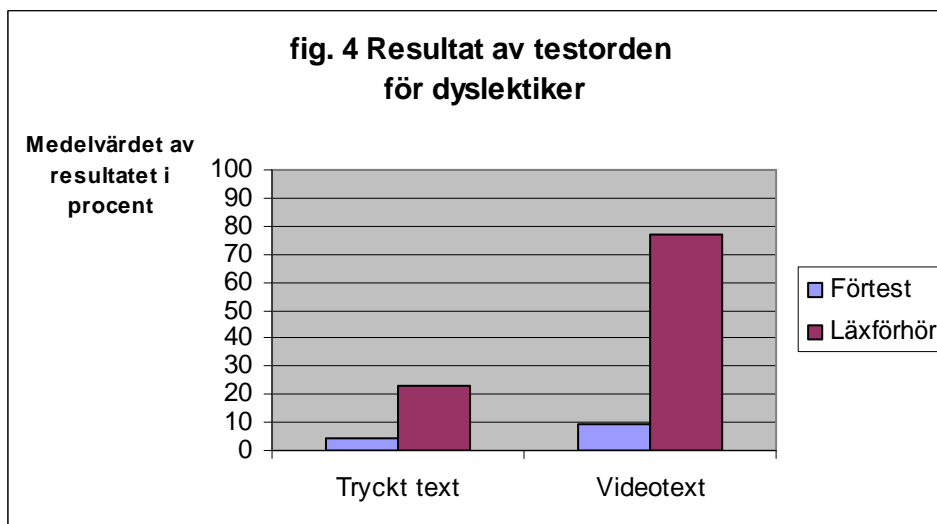
I figur 2 ovan jämförs resultaten på testorden som låg inbäddade i ordlistorna till de båda texterna. Här ser vi att medelvärdena för testorden i båda förtesten ligger på ungefär samma nivå, vilket betyder att utgångsläget för ordförståelsen var så gott som detsamma för både den tryckta texten och videotexten. Man kan se en stor skillnad i resultaten mellan texterna. För den tryckta texten var förbättringen av ordförståelsen 41 procentenheter. Videotexten visade en förbättring av resultatet med 59 procentenheter. Elevernas resultat blev alltså 18 procentenheter högre efter arbetet med videotexten jämfört med den tryckta texten. Förbättringen till videotextens läxförhör är tydligt större, vilket visar på att ordinläringen blir mer effektiv när utgångstexten är audiovisuell.

## 5.2 Dyslektiker

Resultaten för de två eleverna med diagnostiserad dyslexi visade på stora skillnader. Vi börjar med resultaten på hela ordlistan. I figur 3 nedan ser vi att förbättringen av ordförståelsen mellan förtest och läxförhör för den tryckta texten var 42 procentenheter. Videotexten visade en förbättring av resultatet med 68 procentenheter. Elevernas resultat blev alltså 26 procentenheter högre efter arbetet med videotexten jämfört med den tryckta texten. Samtidigt ser man att resultaten på förtesten var jämna.



I figur 4 nedan illustreras dyslektikernas resultat på testordsnivå. En stor skillnad syns i resultaten mellan texterna. Förbättringen av ordförståelsen för den tryckta texten var 18 procentenheter. Videotexten visade en förbättring av resultatet med 68 procentenheter. Elevernas resultat blev alltså 50 procentenheter högre efter arbetet med videotexten jämfört med den tryckta texten. Detta ska ställas i proportion till hela klassens resultat som visade på en förbättring med 18 procentenheter (se figur 2 ovan). För dyslektikerna tycks alltså audiovisuell text som utgångsmaterial göra stor skillnad på möjligheterna till ordinläring.





## 6 Analys och diskussion

Undersökningen som beskrivs ovan, sattes ihop på ett sätt som avsåg att ta hänsyn till tidigare forsknings resultat, så att eleverna skulle få de bästa förutsättningarna att lära. Till exempel plockades ord ut ur texterna och eleverna gavs möjligheter att genom diskussion (både i par och i helklass) verkligen uppmärksamma ordens betydelser utifrån sitt sammanhang. I avsnitt 2.1 redogjordes för Vygotskys teori om ”den approximativa utvecklingszonen” (Imsen 1992, s. 315). Det arbete eleverna gjorde med orden då de diskuterade fram ordens betydelser först parvis och sedan i helklass bör sannolikt ha skett i just den zonen. Förtesten visade ju på var eleven befann sig från början och ordens betydelser var den kunskap de kunde ta till sig med stöd av sina klasskamrater och sin lärare. Trots att arbetet med orden gick till på samma sätt oavsett vilken text som låg till grund, var resultaten i de olika jämförelserna hela tiden till fördel för videotexten. Jag ser detta som bevis för att eleverna verkligen interagerar med videotexten som Rönneberg menar (Rönneberg 1996). När arbetet kom till pardiskussionen hade eleverna redan ”diskuterat” orden en gång med videotexten.

Med den tryckta texten är inte förutsättningarna desamma som för videon. Eleverna lever sig lättare in i texten när den presenteras audiovisuellt och tar på så sätt del i både den sociala och kulturella miljön där texten har sitt ursprung. Den tryckta texten lästes av läraren för att eleverna skulle kunna koncentrera sig på att lyssna och förstå på samma sätt som de gjorde med den audiovisuella texten. Lärarens högläsning kunde jämföras med en uppspelning av ett ljudband, eftersom det ju inte var läraren själv som talade, utan denne återgav bara vad som stod i de tryckta dialogerna. Eleverna blev då den typ av åhörare som varken kan avbryta eller se talaren (Malmberg m.fl. 2000). Det audiovisuella materialet textades på engelska för att ge eleverna så mycket stöd åt förståelsen som möjligt. Avlyssningen som förekom här var av typen där åhöraren kan se talaren, men utan möjlighet till att avbryta. Förståelsen förenklas alltså något av att kunna se *hela språket* (se stycke 2.2 ovan om bland andra Gagnestams (2005) helhetssyn på språket).

Det är intressant att tillägga att eleverna inte reagerade nämnvärt på den tryckta texten, mer än att de undrade över varför de fått en stencil. När videotexten presenterats för dem ville de se fler avsnitt ur serien och började fråga om hur många delar som fanns, när de skulle få se nästa del osv. Hela klassen intresserade sig på ett helt annat sätt för det audiovisuella

materialet än för det tryckta. Ser man till resultatet där ordinlärningen var större utifrån videotexten än utifrån den tryckta texten, vågar man även koppla resultatet till Lightbown & Spadas (1999) redogörelse för förhållandet mellan intresse och motivation i avsnitt 3.2 ovan.

Resultaten av jämförelsen från helklassens fullständiga läxförhör visade inte på särskilt stor skillnad mellan texterna. Dock till fördel för den audiovisuella texten. Däremot var skillnaden tydligt till fördel för den audiovisuella texten när resultatet för testorden jämfördes. Att den totala skillnaden inte var särskilt stor kan bero på att eleverna i större utsträckning redan kunde orden utöver testorden. I så fall finns det ju liten möjlighet att höja resultaten på de redan kända orden. Därmed skulle det totala resultatet endast ha påverkats av att resultaten på testorden blivit mycket förbättrade sedan förtesten. Så var ju också fallet.

Det resultat som är mest värt att notera är dyslektikernas resultat. Att se den oerhörda förbättring av resultatet i läxförhöret till videotexten som uppnåtts där får nog flera ur lärarkåren att reagera. Kanske är det så som redogjordes för om NLP, att när vi kan öppna både den auditiva och den visuella ”byrålådan” har vi aktiverat två tredjedelar av vår hjärnas kapacitet för inläring (Boström & Wallenberg 1997). Det ska naturligtvis inte ses som en mirakelkur (af Trampe & Andersson 2005), men väl som ett medel att nå målen med. Här kan vi dra paralleller till resultatet från SPELLIT-programmet (Rack & Hatcher 2002) som visade på att multisensoriska undervisningsstrategier hade positiva effekter på elever med läs- och skrivsvårigheter. Med audiovisuell text och ett interaktionistiskt arbetssätt kanske alla elever kan vara med i den ordinarie undervisningen.

Till skillnad mot Ulla Håkansson's undersökning (se avsnitt 3.4) var denna undersökning jämförande och resultaten skiljde sig också från varandra. Här har visats att videotexten ökar ordinlärningen hos eleverna.

Uppsatsens syfte var att undersöka om engelska skolprogram från UR kan vara till nytta för elever och därmed också för deras lärare. Att, som i denna undersökning, använda videotext som bas för ordinlärning, där man samtidigt lyfter fram orden ur texten, har visat sig ge goda resultat för eleverna. Detta går hand i hand med resultaten från tidigare forskning kring audiovisuellt material i språkundervisningen.

Fördelen för läraren är att materialet är färdigt att använda och det finns att låna gratis från Pedagogiska Centralen eller AV-centraler. Om det finns möjlighet på skolan kan läraren numera även visa materialet via en dator med anslutning till Internet (streaming), vilket gör att förarbetet skulle bli ungefär detsamma som inför en traditionell lektion med tryckta läromedel. Nackdelen är att det finns ett begränsat urval av nyproducerade program.

### ***6.1 Metoddiskussion och förslag till vidare forskning***

Vad rättar vi lärare egentligen när vi rättar ett glosprov? Detta var en ständigt återkommande fråga under rättningsarbetet. Det kan diskuteras om ren översättning är ett bra mätinstrument när ordinlärning ska mätas. Är det inte snarare ett test av minnesförmåga? Tidsbrist var anledningen till att endast översättning av orden testades, men vid en utveckling av undersökningen skulle ett förhör där eleverna visar att de också kan använda orden, tydligare visa om inläring av orden skett. Ett annat sätt att synliggöra inläringen skulle kunna vara att göra om denna undersökning till en longitudinell studie. På så sätt skulle ordtesten kunna upprepas efter en tid, som Ulla Håkansson gjorde (se avsnitt 3.4), för att jämföra även de nya resultaten mellan de olika texterna.

Att komplettera undersökningen med någon form av kvalitativ metod skulle också vara intressant. Hur upplever eleverna arbetet med de olika texterna? Eller som Ulla Håkansson försökte undersöka: Upplever *eleverna* att deras ordinlärning effektiviseras av videotext?

Klassen som ingick i denna undersökning bestod av endast 17 elever. I en annan undersökning skulle det vara intressant att se om utslaget blir detsamma i en större elevgrupp för att få en bredare grund för resultatet.

Med tanke på dyslektikernas 50 procentenheter större förbättring på testordnivå jämfört med resultatet från läxförhöret av den tryckta texten skulle en större undersökning vara verkligt intressant att ta del av. Eleverna var bara två till antalet så vidare forskning kring detta känns angeläget.

## **6.2 Konsekvenser för yrkesrollen**

Med stöd för att effekterna är positiva för elevernas språkinläring, utan att det krävs något merarbete från lärarens sida, kan förhoppningsvis resultatet av undersökningen få fler språklärare att använda sig av Utbildningsradions material i det dagliga arbetet.

Tyvärr finns det inte mycket forskning på just effekterna av att använda audiovisuellt material i språkinläring och denna undersökning kan inte utge sig för att ge mer än en fingervisning om att en större studie måste göras för att kunna ge ett otvivelaktigt resultat till fördel för våra elever. Om det kunde bevisas att våra elever gagnas av audiovisuellt material i språkundervisningen kan det i förlängningen leda till att mer anslag ges till produktion av olika typer av skolprogram eller kanske till att skapa ett videobaserat läromedel.

## **7 Sammanfattning**

Att lyssna är en aktiv process för åhöraren (Malmberg m.fl. 2000), och i ett sociokulturellt perspektiv på lärande sker utveckling i all interaktion. Helheten i språket utgörs av dess sociala och kulturella bakgrund vilka är viktiga delar som inte får förbises i undervisningen (Gagnestam 2005). Audiovisuellt material är ofta det närmaste en autentisk situation skolan kan uppbringa och därför är det viktigt att använda det. Litteratur inom språkforskningen beskriver hur ordinläring bäst gagnas av att läraren gör sina elever medvetna om att mer än en strategi för att förstå en text måste samverka (Malmberg m.fl. 2000, Nunan 1991, Nunan 1999 och Ellis 1999). Den forskning som finns om användning av audiovisuellt material i språkundervisning har visat att alla elever får bättre möjligheter att lära (Lonergan 1984, Price 1987). Audiovisuellt material har också en förmåga att väcka elevernas intresse och därmed höjs motivationen att lära (Lightbown & Spada 1999).

Syftet var att undersöka om URs skolprogram kan vara till nytta för eleverna. För att kunna avgöra om elever lär sig mer eller mindre av att titta på ett engelskspråkigt program jämfört med att delta i traditionell undervisning med tryckt text och glosor gjordes en jämförande undersökning.

Undersökningen, som gjordes i en åttondeklass med 17 elever, delades upp i två delar – en med sin utgångspunkt i tryckt text och en med sin utgångspunkt i videotext. Eleverna

förtestades på glosorna från de olika texterna. På så sätt valdes vissa testord ut och resultaten av förtesten tjänade också som jämförelsematerial till resultaten från läxförhören som gjordes efter varje textarbete. Arbetsgången i de båda delarna var identisk för att minimera antalet variabler som kan påverka resultatet och därmed försvåra jämförelsen mellan delarna.

Resultatet visade att den audiovisuella texten överlag gav eleverna bättre ordförståelse än den tryckta texten. Särskilt tydligt var resultatet för dyslektikerna där testorden visade en skillnad i förbättringen av ordförståelsen med 50 procentenheter till fördel för videotexten. Kort sagt visar undersökningen att ordinlärningen maximeras när man utgår från audiovisuell text i språkundervisningen.

## Referenser

- Boström, Lena & Wallenberg, Hans (1997), *Inläring på elevernas villkor – inlärningsstilar i klassrummet*. Jönköping: Brain Books AB. ISBN 91-88410-61-7.
- Ellis, Rod (1999), *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. ISBN 90-272-4125-2.
- Eriksson, Rigmor & Tholin, Jörgen (1997), *Engelska för livet. Lärares och elevers medvetenhet om språkinläring*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. ISBN 91-21-17701-5.
- Gagnestam, Eva (2005), *Kultur i språkundervisning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03738-4.
- Imsen, Gunn (1992), *Elevers värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-25852-6.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (1999), *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437000-3.
- Lonergan, Jack (1984), *Video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-27263-7.
- Malmberg, Per (red.) (2000), *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB. ISBN 91-622-2801-3.
- Maltén, Arne (1997), *Pedagogiska frågeställningar – en introduktion till pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00125-8.
- Montén, Riccard (1987), *Textning som läromedel. Försök med engelsktextning av engelska utbildningsprogram i tv*. Stockholm: Publik- och programforskningsavd., Sveriges radio. ISBN 91-7552-490-2.
- Nunan, David (1991), *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International Group. ISBN 0-135-21469-6
- Nunan, David (1999), *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers. ISBN 0-8384-0838-9.
- Persson, Magnus (red.) (2000), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01413-9
- Price, Karen (1987), *The Use of Technology, Interactive language teaching*, Wilga M. Rivers (ed.). Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-31108-X.
- Rönnerberg, Margareta (1996), *Tv-tittande som dialog*. Uppsala: Akademitryck AB. ISBN 91-7153-444-x.

Skolverket (2002), *Bildning och kunskap*. Stockholm: Liber Distribution. ISBN 91-88372-80-4.

Stempleski, Susan & Tomalin, Barry (1990), *Video in action: recipes for using video in language teaching*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International Group. ISBN 0-13-945619-6.

Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma. ISBN 91-518-3728-5.

Tornberg, Ulrika (1997), *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups Förlag. ISBN 91-40-62264-9.

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN: 91-7307-008-4.

### **Internet**

af Trampe, Peter & Bodil Andersson (2005), Åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter: Vetenskap, beprövad erfarenhet och humbug. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Svenska Dyslexiföreningen Hämtat från [http://www.ki.se/dyslexi/pdf/peter\\_och\\_bodil\\_atgarder.pdf](http://www.ki.se/dyslexi/pdf/peter_och_bodil_atgarder.pdf). Hämtat 6 juni 2008.

Rack, John & Janet Hatcher (2002), *SPELLIT Summary Report*.  
<http://www.dyslexiaaction.org.uk/Administration/uploads/SPELLITSUMMARY.pdf>  
Hämtat 6 juni 2008.

Skolverket (2000), *Kursplan i engelska*. Hämtat från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3870&extraId=2087>. Hämtat 21 oktober 2007.

### **Video**

*Goal*. Engelskt skolprogram. Stockholm: UR. English language learning. BBC active. 2002.  
AV-nr: 02061tv 5

## Bilaga 1

# GOAL

*A young football star, Manni, arrives to play for the London Rangers. Emma meets him at the airport and takes him to his hotel, where she is employed. Immediately Manni is excited by the atmosphere of London Rangers and meets the club's top striker Paul Carter. Paul takes no notice of Manni when he wants to shake hands. When Manni goes down to the pitch he is thrown out of the stadium by guards who don't know who he is. Emma looks for him everywhere. When she asks Paul if he has seen Manni, he says no. But Paul is lying. He did see Manni get thrown out of the ground, but he said nothing. Now, Manni is lost in London...*

Peter and Joe (Manni's friends from the team) are in the city looking for Manni. They call Emma at the hotel to let her know that they are still looking for Manni:

- "There's no sign of him anywhere..."

Back at the hotel, Emma's boss, Charlie, comes down to the reception:

- "Is everything alright," he asks her.

- "Yes, of course. Everything's fine."

- "I haven't seen Manni all evening. Isn't he with you?"

- "Er.., no..."

- "And the other new player...Peter King, hasn't checked in yet."

- "No? Oh, don't worry," Emma answers. "They both decided to go and watch the match."

- "So where are they now?" Charlie is getting suspicious. "The match finished ages ago."

- "They're both still at the stadium. They're just meeting everybody there... there's no problem."

Paul and his friend Jim are going out, but first they make a stop at the reception. Paul wants Emma to come with them, but she doesn't want to go out because she worries about Manni. She moves away from Charlie with Paul and talks in a low voice:

- "Apparently, two guards threw Manni off the grounds..."

- "Yeah, we saw them do that!" Jim said.

- "What do you mean? You mean you SAW them throw him out?" She turns to Paul and says: "But you told me earlier that you hadn't seen Manni."

- "Yes, darling, but at the time we didn't know it was Manni on the pitch, did we?" He looks at Jim. "We thought he was some kind of hooligan. Didn't we, Jim?"

- "Yeah, yeah, that's right... A hooligan," Jim lies.

Back to the city where Manni is lost and wanders the streets of London. He can't remember the name of the hotel he stays at so he can't ask anyone for directions. He bumps into a lady and she drops her handbag. Manni picks it up, but she thinks that he is trying to steal it from her. A policewoman comes running when she hears the woman screaming for help. Manni tries to explain the situation when Joe and Peter finally find him. They explain to the policewoman that there had been a mix up earlier at the ground and Manni got thrown out and couldn't find the way back to the Millhouse Hotel. The woman with the bag understands that she has made a mistake.



Peter and Joe take Manni to the hotel and Emma is so pleased to see him back safe. Manni wants to go straight to bed after a long day so Emma shows him to his room and gives him a message from his father to call home.

The next day Manni comes down from his room wearing a suit. Peter sits in the lounge ready for training. Emma sees Manni coming down the stairs:

- "Good morning! You're looking very smart!"
  - "You're a bit overdressed for training!" Peter says.
  - "He'll be fine." Emma replies. "Are you okay? You had a really bad experience last night. You look tired. I'll get you some coffee. It might help wake you up."
- Manni sits down with Peter who says: "What's wrong with you? You look really down."
- "I'm feeling really nervous about training," Manni answers.
  - "Are you serious? I can't wait to go!" says Peter just before Joe comes to pick them up for training.

When the guys have left the hotel Charlie talks to Emma:

- "You know we need this contract with London Rangers. If Alex Carter finds out what happened with Manni last night..."
- "Don't you think I know that? Look, it really wasn't my fault."
- "Whose job is it to look after Manni?"
- "Mine..."
- "...And who was responsible for meeting Peter from the railway station?"
- "Okay, I admit I forgot to meet Peter..."
- "So who's responsible for all this? I'm sorry to put so much pressure on you, Emma, but I need you to be good at your job. The money from the football club is very important to the hotel. Do you understand what I'm talking about?"
- "You're right. I'm sorry. Yesterday was a disaster..."
- "Okay. Well, just don't let it happen again, okay?"
- "It's Manni's birthday today, Charlie. We should do something for him."
- "To make up for last night, you mean?"
- "Yeah. We could get him a birthday cake, or throw him a party or something."
- "Yes, it'd be nice to make him feel more at home. And perhaps we could pay for it out of your wages."

In the dressing room Peter and Manni hang their clothes on pegs on the wall, when Alex Carter comes in. He is the coach of London Rangers:

- "Good morning gentlemen. Just in case you haven't all been introduced yet: this is Manni and this is Peter; they're joining the club on a month's trial. I hope that they'll become professionals with London Rangers – and I also hope that you will all do what you can to make them feel at home." He finishes by calling them all out on the pitch for training.

Sophie works with the team too. She takes notes during the training. Manni asks Joe what she's doing:

- "She's assessing your level of fitness."
- "Is she good?"
- "Yeah, she's got a qualification in sports science and an olympic medal! We went to college together in America."

Suddenly Alex starts shouting: "Come on lads, a bit more effort!"  
Manni and Peter are already exhausted.

After training Alex talks to Peter and Manni. He tells them that they aren't fit enough to play with the first team so they must train with the youth team for the time being. Manni thinks it's ridiculous, but Alex is serious. He also tells them that Sophie will be watching their running and weight training, but not until later once they both have had a chance to settle in. He leaves them while saying:

- "Get as much rest as possible! No late nights. Okay?"

After saying goodbye to Manni and Peter, Alex also talks to Paul:

- "I'd like you to look after Manni for me, help him, make sure he's happy."

- "Okay, I will if you want. Why do you want me to do it?"

- "You saw him in training this morning. I think Manni could be really good. I'm very excited by him. I think he could be great for the club, if we look after him properly. He obviously needs building up physically, but he's got great footwork."

- "I didn't see anything that special," Paul replies.

- "If he develops the way I hope, then you and he could become the two main strikers in the team.

- "Really?"

- "Yes, Paul. I mean it. Maybe he could even take your place one day!"

- "You what?" Paul can't believe what he's hearing.

- "So will you look after him for me?"

- "Yeah, sure. Of course I will."

- "And, son: when are you going to come over to the house again - your mother hasn't seen you for ages."

- "I'm sorry, I've just been really busy."

- "Why not come over for supper tonight, then?"

- "I don't think I can come tonight - Manni is having a party."

- "A party?"

- "Yeah. All the players are invited. But if I can, I'll try and pop round to the house, OK?"

When Manni comes back to the hotel Emma has a cake for him:

- "Happy birthday, Manni!"

- "Thanks!"

- "The only problem is - you're not allowed to eat too much of this cake, okay! And we're going to have a party tonight to celebrate your birthday! Blow out the candles then!"

Manni does as she says.

Manni, Peter, Emma and Sophie start talking and it turns out that Emma studies to become a fashion designer. She gives Manni a shirt that she has made. Manni has a girlfriend back home, Lucia, and he shows his new friends a picture of her. Sophie thinks Lucia is gorgeous. Then Manni and Peter feel they should go home to get some sleep. They don't want to be tired for training the next day. But then Paul comes and drags Manni up to the dance floor. He turns down the music:

- "Sorry to stop all the fun, but I just want to say that the reason we are here tonight is to wish Manni a very happy eighteenth birthday. And to wish him all the best of luck while he's with us here at London Rangers. Over the next few weeks, we'll get a chance to see how good you really are and we all hope you make it as part of the team. Now, maybe Manni would like to say a few words?"

- "Erm. I don't know if I will be a good footballer, but..."

- "Of course you will!" Peter says.

- "Well. Thank you."

- "Let's hear it for Manni!"
  - "And thank you for the party. But now I've really got to go to bed, okay." Manni tries to go.
  - "No way! You can't leave now!"
  - "But I'm really tired."
  - "Okay, you can go. On one condition: we all go back to your hotel for one last drink? Okay? Emma! Could you make sure Charlie's out of the way - we don't want to get Manni into trouble!"
- Emma, who understands that Manni is tired, tries to talk to Paul: "Listen, Paul - Manni doesn't want people coming back, he's exhausted..."
- Paul turns to Manni and asks: "Is that right, Manni?"
- "No, it's OK. We can continue the party for a while..."
  - "Are you sure?" Emma asks him.
  - "Yes, yes."

Paul's phone rings and he answers:

- "Hello?"
- "Hi Paul."
- "Oh, hi, dad." He pretends to feel embarrassed. "Sorry I didn't come over. The party went on. Well it's still going on actually..."
- "Still going on?! What do you mean?" Alex is upset now.
- "Well, I tried to stop them, obviously, but they all went back to the Millhouse..."
- "So they're having a party at the Hotel?"
- "Yes..."

The party has now moved into Manni's room at the hotel and Paul and Jim keeps it going with music and games. Emma tries over and over to talk to both Paul and Manni about breaking up the party, but Paul won't listen and Manni just says it's okay. Suddenly, Paul takes Jim with him and they sneak out and leave the party. A few minutes later, Alex comes into the hotel and talks to Charlie in the reception:

- "I heard some players are having a party, Charlie."
  - "No way! Not while I'm on duty."
  - "We'll see. Which room is Manni in?"
  - "Room 113, but I'm sure..." He doesn't have time to finish his sentence.
- Alex opens the door to Manni's room where the party is and shouts:
- "Everyone out! Now!"

When they are alone, Alex is still very angry:

- "I'm giving you a great opportunity at London Rangers and this is how you thank me? I am this close to sending you back home right now!"

What will happen to Manni?

## **Bilaga 2**

### **Testord från den tryckta texten**

Foreign

Influence

Treatment

A twisted ankle

Rest and relaxation

Marvellous

Poor thing

New Year's resolutions

Propose a toast

Previous losses

Equaliser

### **Testord från videotexten**

Assess

Admit

Mix up

Wages

Experience

Disaster

Exhausted

Develop

Effort

On duty

Gorgeous