

EXAMENSARBETE

Storyline i franskundervisning

Ett försök på gymnasiet

ROSE-MARIE LARSSON

PEDAGOGUTBILDNINGARNA

PRAKTISK PEDAGOGISK UTBILDNING
med inriktning mot gymnasielärare
VT 2003

Vetenskaplig handledare: Françoise Lundberg

Förord

Jag vill tacka min praktikhandledare som möjliggjort detta arbete, samt de elever som deltagit i försöket och som accepterat att svara på mina frågor. Slutligen vill jag också tacka min vetenskapliga handledare Françoise Lundberg för råd och stöd.

Abstrakt

I föreliggande arbete redovisas ett försök med arbetssättet Storyline i franskundervisning på gymnasiet. Syftet var att undersöka hur elevernas utrymme och förmåga att uttrycka sig muntligt utvecklas när man använder ovannämnda arbetssätt. Under fem veckor fick 19 gymnasieelever arbeta i grupper och tillverka varsin person som de sedan skrev olika texter kring och presenterade för varandra. Den inledande undersökningen visar att eleverna anser att de talar för lite franska på lektionerna. I utvärderingen efter försöksperioden är eleverna övervägande positiva till arbetssättet, men de anser inte att Storyline är bra för att träna den muntliga förmågan.

Innehållsförteckning

Förord

Abstrakt

Innehållsförteckning

BAKGRUND	1
Monolog eller dialog?.....	1
Verktyg för dialog.....	2
Olika perspektiv främjar inläring.....	2
Ett aktuellt problem.....	3
Påverkan under 100 år.....	3
Styrdokument.....	5
Arbetsformens budskap.....	5
Storyline som arbetsätt.....	6
SYFTE	7
METOD	7
Försökspersoner.....	8
Bortfall.....	8
Genomförande med elever.....	8
RESULTAT	10
Elevernas utgångsläge.....	10
Utvärdering av försöket med Storyline.....	12
DISKUSSION	13
Reliabilitet och validitet.....	13
Resultatdiskussion.....	13
Fortsatt forskning.....	15
Litteraturförteckning.....	16
Bilagor	

BAKGRUND

Frågan om vem som talar i klassrummet och varför har diskuterats sedan 1960-talet när undervisningsforskningen växte fram. Amerikanska forskare visade då på den ojämlika relationen mellan lärarens och elevernas talutrymme i klassrummet. Forskningen visade att läraren talade mellan 60 och 93 procent av tiden. Det som återstod fick eleverna dela på (Lundgren, 1983). Medelvärde för lärarens tal uppgick till 73 procent, ett värde som visat sig hålla än idag, oavsett vilket skolsystem, årskurs eller kontinent det handlar om.

Lundgren använde sig på 1970-talet av samma observationsprinciper som de amerikanska forskarna och kom fram till samma svar. De fasta rollerna mellan lärare och elev brukar kallas fråga –svarsmönster. Det innebär att läraren dominerar undervisningen, avgör vem som får tala och om vad man ska tala. Elevernas roll är att lyssna och svara på kontrollerande frågor.

Med bandinspelningar från klassrum i Sverige, New York och Australien visar Lundgren att samma mönster går igen. Eleverna får tala under 25 procent av klassrumstiden och skillnaden mellan de mest aktiva och minst aktiva är så stor som 17:1. Det visar sig också att läraren strukturerar och frågar på ett varierat och rikt språk medan elevernas yttranden är korta och enstaviga.

Att mönstret i kommunikationen varit så stabilt över tid och i olika utbildningssystem förklaras med att det är effektivt för att behålla den sociala kontrollen i klassrummet. Behovet av kontroll har visat sig vara starkare än alla de pedagogiska reformrörelser som präglade 1900-talet.

Som blivande gymnasielärare i franska och svenska tyckte jag att dessa fakta var anmärkningsvärda och intressanta för mitt kommande yrkesliv. Därför beslöt jag mig för att göra mitt utvecklingsarbete med denna problematik som utgångspunkt.

Monolog eller dialog?

Samma problemområde diskuteras av läraren och forskaren Olga Dysthe i boken *Det flerstämmiga klassrummet* (Dysthe, 1995). Dysthe kallar fråga-svarsmönstret för ”monologisk” eller förmedlande undervisning. Motsatsen är ”dialogisk”, ”flerstämmig” eller socialt interaktiv.

I boken beskrivs olika former av skrivande i klassrummet som ett sätt att komma bort från den traditionella fråga-svarspedagogiken. Dysthe menar att många lärare idag tror att de för en dialog med sina elever medan de i själva verket framför en monolog med kontrollerande frågor. Utifrån sin egen erfarenhet som lärare konstaterar hon att det är mycket lättare att skapa ett monologiskt än ett dialogiskt klassrum. Det räcker inte heller att enbart införa grupparbete för att skapa ett klassrum med mer dialog. Begreppet dialogisk inbegriper att utrymme ges till eleverna att utgå från egna erfarenheter och ta ställning till fakta för att på så sätt skapa dialog också mellan elev och stoff.

Dysthe utgår i sitt synsätt framförallt från den ryske teoretikern Michail Bakhtins (1895-1975) så kallade ”dialogism”. Det innebär att jaget enbart existerar genom sitt förhållande till andra människor och att människan inte använder språket för att ge uttryck åt sig själv utan för att kommunicera med andra, befinna sig i en dialog:

Jag når insikt eller medvetenhet om mig själv, jag blir mig själv bara genom att visa mig för den andre, genom den andre och med den andres hjälp.

Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens ... (Bakhtin 1984,1981, citerat ur Dysthe, 1995 s 63)

Enligt Bakhtin sker inläring alltid i ett samspel, i dialog med andra individer eller i en dialog med texter som läses eller avlyssnas.

Verktyg för dialog

Viktiga verktyg i en dialogisk undervisning är enligt Dysthe (a.a) autentiska frågor, uppföljning och positiv bedömning. En autentisk fråga har inget givet svar i motsats till den slutna frågan som är faktareproducerande. Det traditionella fråga-svarsmönstret bygger på slutna frågor som läraren vet svaret på. När man ställer en autentisk fråga är man ute efter elevens tolkning, förståelse eller ställningstagande. En typisk autentisk fråga är ”Vad tror du...?”

Uppföljning och positiv bedömning innebär att läraren följer upp ett elevsvar genom att införliva det i nästa fråga. Om svaret är ”Städerna blev större” säger läraren inte ”rätt” eller ”bra” utan bekräftar; ”Ja, och vilka konsekvenser fick det?” och skickar frågan vidare till nästa elev. På det sättet visar läraren att det eleven sagt är värdefullt och betraktar eleven som en kunskapskälla. Läraren visar att det eleven säger är viktigt och värt att utgå ifrån i det fortsatta samtalet. Elever som är vana vid traditionell förmedlande undervisning med läraren i centrum tillmäter inte sina kamraters utsagor något större värde. De är vana vid att bara läraren har något viktigt att säga (Dysthe,1995).

Olika perspektiv främjar inläring

Enligt Bakhtins synsätt främjas inläring av olika röster. Dysthe redogör för olika sätt att få olika röster att höras i undervisningen. Ett sätt är att tillämpa så kallat miniskrivande som föreberedelse för ett samtal eller diskussion i grupp eller helklass. Varje elev skriver under några minuter ner vad han eller hon vet och tänker om ämnet. Sedan får var och en läsa upp det skrivna. Enligt Dysthe är detta ett utmärkt sätt att ge röst åt elever som aldrig annars yttrar sig.

Flerstämmighet kan också tillämpas i förhållande till de textkällor som används. Istället för läroboken används artiklar, tal och utdrag från andra böcker för att ge kontrast och olika perspektiv, vilket ger en djupare förståelse.

Ett annat sätt att utnyttja skillnad i perspektiv är att via olika roller skriva om historiska händelser eller samhällsproblem. Ett exempel är att ur tre olika roller skriva om en brottsling. Förutom ur brottslingens perspektiv skriver eleverna utifrån rollen som släkting till denne och utifrån rollen som representant för samhällets vårdapparat.

Interaktiva arbetsformer är nödvändiga för att ge utrymme för reflektion och ställningstaganden hos eleverna. Utan reflektion och ställningstaganden skapas ingen djupare förståelse för kunskapsstoffet. Inte minst är reflektion och ställningstaganden, att lyssna på olika perspektiv och söka svar tillsammans med andra nödvändiga förmågor i ett demokratiskt samhälle, avslutar Dysthe.

Ett aktuellt problem

Att problemet med elevernas begränsade muntliga utrymme fortfarande är aktuellt visar Skolverket i en undersökning (Skolverket, 1995) om undervisningen i främmande språk i den reformerade gymnasieskolan. Studien bygger på observationer av lektioner i franska, tyska och spanska i sju klasser samt på enkäter och intervjuer med lärare och elever.

Trots att närmare hälften av alla lektionsmoment av lärare och observatörer betecknas som "samtal" eller "talträningssituation" tycker eleverna att de får för litet tid för att tala det främmande språket på lektionerna. Det visar sig också att det som av läraren betecknas som "samtal" inte upplevs så av eleverna. En förklaring kan vara att det är läraren som styr och initierar den muntliga kommunikationen.

Studien visar också att den muntliga kommunikationen oftast sker mellan lärare och elev i helklass, vilket förklarar att den enskilde eleven, som då får mycket litet eget utrymme att uttrycka sig, inte uppfattar det som pågår som ett "samtal".

De flesta lektionerna i studien är knutna till den lärobok som används. Endast 14 procent av momenten bygger på lärarens egna idéer och det är mycket sällan (6%) som innehållet i ett moment utgår från elevernas initiativ.

Överlag ger elevintervjuerna en kritisk bild av språkundervisningen, men det finns också positiva undantag i undersökningen. De positiva exemplen karaktäriseras av att läraren och läroboken inte alltid är i centrum. Läraren överlåter mycket av ansvaret för lektionen till eleverna och undervisningen utgår från texter och dialoger som eleverna producerat. Ett tillåtande socialt klimat gör att eleverna vågar prata på det främmande språket utan att känna sig kritiskt granskade och en hög elevaktivitet och frihet i förhållande till läroboken gör lektionerna varierade.

Sammanfattningsvis konstateras att bristerna i undervisningen inte gäller lärarnas ämneskompetens. Det handlar om att öka elevernas inflytande och delaktighet i planering och genomförande av undervisningen och att stärka och utveckla lärarens sociala kompetens. Elevernas kritik kopplas i undersökningen till mål i läroplanen som lärarna anser svåra att uppfylla; som att undervisningen "utgår från den enskilde elevens behov, förutsättningar och tänkande", "stärker varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära" och "organiseras så att eleven stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga" (Lpf, s.13).

Påverkan under 100 år

Under 1900-talet har språkundervisningen i Sverige påverkats av metoder som utgått från olika synsätt. Det finns dock inga belägg för att den ena metoden skulle vara effektivare än den andra när det gäller språkinläring hos elever i allmänhet (Tornberg,1997).

Idag har undervisningsmetoderna skjutits åt sidan och man koncentrerar sig i större utsträckning på inläraren, det vill säga själva inlärningsprocessen, hur man lär. Elever är olika

och har olika strategier för att lära sig och det är kring detta som dagens språkpedagogik kretsar. Därför kännetecknas dagens situation av en slags metodisk pluralism (a.a.).

Om man emellertid betraktar de olika synsätt som präglat språkundervisningen genom århundradena i termer av formalism eller aktivism (a.a), det vill säga synsätt som betonar språket som formellt system eller betonar dess funktion i ett socialt sammanhang, så hör dagens synsätt på språkundervisningen till den senare kategorin. I den nuvarande läroplanen betonas kommunikativ kompetens, innehåll går före form. Språket ska användas som uttrycksmedel i ett socialt samspel.

En översikt av de metoder som präglat språkundervisningen under ett sekel visar hur språkmetodiken är knuten till förändringar i samhället. Följande översikt bygger i huvudsak på Tornberg (1997) och Ericsson (1989).

Grammatik-översättningsmetoden eller ”klostertraditionen” är 2000 år gammal. Den hade som förebild undervisningen i latin och grekiska och den dominerar än idag sett i ett internationellt perspektiv. I Sverige kan man säga att metoden infördes på 1800-talet när franskan blev officiellt skolämne.

Metoden innebär i korthet att undervisningen i det främmande språket sker på modersmålet, grammatisk analys och översättning är viktiga inslag. Den lingvistiska analysen ska träna intellektet samtidigt som studiet av litterära texter för kulturarvet vidare. Grammatik-översättningsmetoden dominerade i realskolan i Sverige och gymnasiet ända till 1960-talet.

Direktmetoden som började tillämpas i slutet av 1800-talet kan ses som en reaktion mot grammatik-översättningsmetoden. Den kallas också ”naturmetoden” eftersom man utgick från att det främmande språket kunde tillägnas på samma sätt som modersmålet. All undervisning skulle ske på det främmande språket, man skulle inte kontrastera språken som tidigare genom översättning. Undervisningen skulle utgå från vardagligt talat språk, man använde enspråkiga ordlistor och lade stor vikt vid uttal och intonation. Under 1900-talet modifierades metoden något. Inslag av modersmålet fick förekomma för att översätta ord och analysera grammatik.

Den *audio-linguala metoden* har mycket gemensamt med direktmetoden. Den slog igenom i samband med andra världskriget i USA. Bakgrunden var den amerikanska arméns behov av språkkunskaper hos soldater som skulle skickas till Europa. Metoden utgår från att språk är tal och att språk är det som de infödda säger. Språket betraktas som en vana som förvärvas genom upprepning och imitation. Grammatiska regler lärs in genom så kallade ”pattern-drills”. Synsättet byggde bland annat på behaviourismens teorier om stimulus och respons. Undervisning med hjälp av bandspelare och inlärningsstudios blev vanligt förekommande på 1960-talet i Sverige.

The cognitive code -learning theory, insiktsmetoden, kom i mitten på 1960-talet som en reaktion mot den audio-linguala metoden som framförallt hade koncentrerat sig på den språkliga formen. Förklaringar på modersmålet ansågs nu nödvändiga för språkinläringen, två språkiga ordlistor förespråkades också. Synen på språket som resultat av en vanebildning skulle kompletteras med förklaringar av språkliga regler.

På 1970-talet försköts intresset från språket som form till språket som innehåll. Språkundervisningen skulle syfta till att uppnå en kommunikativ kompetens. Läromedlen fick en funktionell och situationsmässig uppbyggnad. *The functional-notional approach* innebar

att grammatiken underordnades ett naturligt sammanhang i och med att man utgick från de situationer när språket skulle användas.

Europarådet började under 1970-talet att arbeta för att förändra undervisningen i kommunikativ riktning. Utgångspunkten är att språk är medel för kommunikation, språk är handling och innehåll och att kommunikation lärs genom att kommunicera. Detta förmedlas också av den läroplan som gäller i Sverige idag.

Styrdokument

I Skolverkets ämneskommentarer till kursplaner för engelska och moderna språk (Skolverket, 2000) betonas språket som medel för kommunikation. Det som eftersträvas är en funktionell kompetens, det vill säga att kunna använda det främmande språket i ett socialt samspel och kunna variera det i förhållande till mottagare och tillfälle. Synsättet innebär att den språkliga kompetensen byggs upp genom att språket används för att ta emot och förmedla information och uttrycka åsikter. Den språkliga formen tillägnas genom att man arbetar med ett meningsfullt innehåll.

I läroplanen Lpf 94 betonas att muntliga och skriftliga bevis på kunskaper ska värderas lika i betygsättningen. Där saknas föreskrifter om vilka arbetsformer som ska förekomma i skolan. Däremot framhålls att man bör låta eleverna prova olika arbetssätt och förordar ”flexibla lösningar” vad gäller sättet att arbeta. Man framhåller också vikten av att tillsammans med eleverna planera, genomföra och utvärdera undervisningen.

Arbetssättet ska utgå från att eleven kan och vill ta ett personligt ansvar och skolarbetet ska ske i demokratiska arbetsformer som utvecklar elevens förmåga att arbeta såväl självständigt och tillsammans med andra.

Läroplanens kunskapssyn innebär att kunskap inte är något som kan ”läras ut”. Kunskap förvärvas genom egen aktivitet, det vill säga genom de kognitiva processerna hos den lärande. Människan ses som en varelse som ”bildar sig” (Lpf 94).

Arbetsformens budskap

Läroplanen lämnar frågan om hur målen ska uppnås till den enskilda kommunen eller skolan att formulera. I realiteten är det omöjligt att skilja mellan innehåll och metod eftersom arbetssättet har ett budskap i sig (Skolverket, 2000). Hur man arbetar säger något om rollerna i klassrummet och vad som förväntas av aktörerna. Budskapet till eleverna i det ena arbetssättet är att de ska vara passiva, ta emot och minnas, medan ett annat sätt förmedlar andra förväntningar, till exempel att man ska vara aktiv, reflektera, bedöma och komma med förslag.

Det anses idag att lärandet är intimt kopplat till uppläggningsen av undervisningen (Skolverket, 2002) Genom att organisera arbetet i klassrummet på olika sätt åstadkommer man olika resultat. Man talar i det sammanhanget om ytinriktat och djupinriktat lärande som två motpoler. Det ytinriktade lärandet handlar om att på ett ytligt sätt lära in fakta för att sedan kunna reproducera dem. I det djupinriktade lärandet ligger tyngdpunkten på sammanhang och

förståelse, vilket ökar möjligheterna att minnas det man lärt under lång tid (Hedin & Svensson, 1997).

Storyline som arbetsätt

För att ge elever som läser franska på gymnasiet mer utrymme att tala franska och själva aktivt söka kunskap ville jag göra ett försök med arbetsättet Storyline.

Storyline utvecklades i slutet av 1960-talet i Skottland av läraren Steve Bell för att möta krav på ämnesintegrering i motsvarigheten till vår grundskola. I Skottland har metoden mest använts för elever i åldern 5-14 år eftersom det visat sig svårt att arbeta ämnesintegrerat i högre utbildning med en mer akademisk ämnestradition (Lindberg, 2000).

I Sverige började metoden spridas på 90-talet. Östlyckeskolan (åk 7-9) i Alingsås har arbetat med att utveckla metoden sedan 1995.

Storyline kan liknas vid ett ”lärarstyrt, problembaserat rollspel” (Lindberg, 2000) där elevens aktivitet står i centrum. Den grundar sig på berättelsens byggstenar: en tid, en plats, personer och händelser. Läraren planerar en ramberättelse, olika anhalter och en avslutning.

Vanligt är att klassen delas in i grupper som sedan bildar varsin ”familj”. Varje elev tillverkar en familjemedlem som sedan blir elevens följeslagare under hela förloppet. Eleverna skriver personernas biografi och berättar efter hand i olika form hur olika händelser påverkar deras personer och familj.

De överraskande händelserna planeras av läraren för att täcka in de kunskapsområden som bör behandlas. En händelse kan till exempel vara att familjen vinner en summa pengar. Hur ska pengarna användas? Om det blir till en resa – vart går den i så fall?

Produkten, elevernas arbete kan vara skriftlig i form av brev, dagboksanteckningar eller berättelser, samt muntliga rollspel och presentationer inför gruppen eller klassen.

Viktig är också den så kallade ”frisen”, vanligen ett utrymme på väggen, där texter och bilder som eleverna gör ”publiceras”.

Fördelarna med metoden är att eleverna hela tiden arbetar i en meningsfull kontext (berättelsen). Arbetet sker i basgruppen som diskuterar och löser problem även om uppgifterna kan vara individuella. Det ger också möjlighet till individualisering eftersom alla kan lyckas på sin nivå. Arbetsättet utgår från elevernas förkunskaper som sedan byggs på eftersom de försätts i ett behov av att lösa ett problem, eller lära sig nya ord (Falkenberg, 2000).

Även om Storyline utformades som ett ämnesövergripande arbetsätt, används metoden också för främmande språk. Händelserna används för att erövra ordförråd från för eleverna nya områden och eleverna tvingas experimentera med språket för att göra sig förstådda med varandra under gruppens diskussioner (a.a.).

Under ett förlopp sprängs också gemensamma genomgångar in av grammatiska moment som eleverna har svårigheter med. Det kan exempelvis handla om futurumformer som eleverna behöver när de sedan ska beskriva personernas framtidsplaner.

Frågan jag ställde mig var: kan Storyline bidra till en mer jämlik relation mellan lärarens tal och elevernas och ge dem större talutrymme i klassrummet?

SYFTE

Syftet med examensarbetet är att undersöka hur elevernas utrymme och förmåga att uttrycka sig muntligt utvecklas när man använder arbetssättet Storyline.

METOD

Traditionellt skiljer man mellan två synsätt inom forskningen, det kvantitativa respektive kvalitativa synsättet. Ett kvantitativt synsätt innebär att man samlar data och analyserar dem i syfte att finna fördelningen av en företeelse eller lagbundenheter som antas gälla generellt. Man är intresserad av omfattningen av en företeelse och hur den är fördelad i en population.

Ett kvalitativt synsätt innebär att forskaren inriktar sig på att förstå mer än att kvantifiera. Han/hon är inte intresserad av generella lagbundenheter utan riktar sin forskning på det enskilda fallet eller en liten grupp människor. Syftet är att ta reda på människors upplevelser och erfarenheter (Johansson & Svedner 1998, Patel & Davidson, 1994).

I den kvalitativa traditionen accepteras att forskaren är subjektiv eftersom det handlar om att tolka och dra slutsatser om innehåll och betydelse av människors utsagor eller texter. Forskaren ses där som en del av historien som berättas.

I undervisningsforskningen dominerade länge det kvantitativa synsättet. Det ansågs stå för vetenskaplighet medan kvalitativ forskning klassade ”intuition” eller ”mjukdata” (Dysthe, 1995). Idag har dessa motsättningar slätats ut och edet är vanligt att båda synsätten kombineras i forskningsarbeten.

Föreliggande examensarbete är med Johansson & Svedners (1996) terminologi att beteckna som ett ”försök”. Ett försök innebär att man upprepar en etablerad arbetsmetod – i detta fall Storyline – inom ett etablerat område, ”men där man genom att göra en detaljerad analys av utfallet har möjlighet att komma fram till ny kunskap” (Johansson & Svedner, 1998).

I undersökningen kombineras datainsamling som är av både kvantitativ och kvalitativ karaktär. Tyngdpunkten i analysen är dock kvalitativ, det vill säga att förstå och hitta mönster: hur utvecklas elevernas utrymme och förmåga att uttrycka sig muntligt och varför? Genom att använda flera olika undersökningsmetoder, så kallad metodtriangulering, kan det som man undersöker belysas ur flera synvinklar. Metoderna kompletterar varandra och ger möjlighet till en djupare förståelse.

Den första delen av undersökningen var en enkät (bilaga 1) som bestod av frågor både med fasta svarsalternativ (nr. 1-9,11-14) och frågor där eleverna skulle svara med egna ord (nr 10,15, 16). Eftersom Skolverkets rapport 1995 som tidigare refererats innehöll en enkät som delvis speglade mitt problemområde valde jag att ta delar ur den och komplettera med egna frågor, ett tillvägagångssätt som rekommenderas i litteraturen (Johansson & Svedner, 1998).

Enkät med fasta svarsalternativ som undersökningsmetod är bra för att ge basfakta om ett antal personer och är lämplig när man vill göra en kvantitativ analys av resultaten (Patel

&Davidsson, 1994). För att också erhålla elevernas tankar och förhållningssätt valdes ett antal öppna frågor (nr 10, 15,16, bilaga 1) vilka lämpar sig för en kvalitativ analys (a.a.).

Den avslutande utvärderingen (bilaga 2) bestod endast av öppna frågor som lämnar svarsutrymmet fritt, vilket ger underlag för en kvalitativ analys (a.a.).

Förutom dessa två metoder användes dagboksanteckningar (Johansson& Svedner, 1998) i form av korta noteringar om hur arbetet förlöpt under lektionerna.

Försökspersoner

Undersökningen genomfördes i en gymnasieskola i Luleå under den nio veckor långa praktiken våren 2003 inom ramen för Praktisk Pedagogisk Utbildning för gymnasielärare läsåret 2002-03. Försökspersoner var 19 elever, tio flickor och nio pojkar, som läste franska på Naturvetenskapligt program årskurs ett.

Bortfall

Samtliga 19 elever besvarade den inledande enkäten. Två elever var frånvarande vid den avslutande utvärderingen. Klassen som helhet hade mycket hög närvaro på lektionerna i franska.

Genomförande med elever

Tidplan för examensarbetet:

PM-skrivning hösttermin 2002.....	v. 44-45
Litteraturläsning, bakgrund syfte metod.....	v. 46-51
Genomförande av undersökning vårtermin 2003.....	v. 5-9
Analys, sammanställning av resultat.....	v. 14-16
Slutseminarium.....	v. 22-23

Utvecklingsarbetet inleddes med att alla elever i klassen fick besvara en enkät anonymt med mestadels fasta svarsalternativ (bilaga 1) om sin inställning till ämnet franska samt hur de bedömer /värderar utrymmet för den muntliga kommunikationen i undervisningen.

Utvecklingsarbetet avslutades med ett antal öppna enkätfrågor som eleverna fick diskutera med varandra och besvara individuellt i de grupper som de haft under Storyline-förloppet. Frågorna (bilaga 2) rörde hur de upplevt arbetssättet, vad som var bra och dåligt, och om de tyckte att fått större utrymme för muntlig kommunikation.

Dessutom fördes dagboksanteckningar i form av kortfattade noteringar efter varje lektion om hur det hela förlöpt.

Arbetet med Storyline förutsatte att eleverna indelades i fyra grupper eller "familjer". Gruppindelningen gjordes i samarbete med handledaren. Syftet med indelningen var dels att få könsblandade grupper, dels att splittra upp några elever som ofta satt långt bak och pratade under lektionerna. I klassen fanns också två elever som oftast satt ensamma och som inte på ett naturligt sätt fick en partner när någon uppgift skulle utföras två och två. Varje grupp fick en egen mapp med elevernas namn för att förvara pågående arbeten till nästa lektion.

Efter en allmän information om arbetssättet där eleverna fick tillfälle att ställa frågor fick eleverna fylla i den inledande enkäten. Försöksperioden begränsades till fem veckor. På grund av att en del lektioner föll bort blev försöksperioden i praktiken inte mer än fyra veckor. Eleverna hade franska måndag, onsdag och fredag. Inget pass var längre än 55 minuter.

Nedan följer en beskrivning av hur genomförandet med eleverna var upplagt veckovis:

Första veckan:

- Allmän information och inledande enkät.
- Grupperna blir "familjer". Alla gör varsin medlem med hjälp av papper, tyg, klister och sax. Eleverna bestämmer vad för slags familj de ska ha och vilka relationer till varandra de olika personerna har. En del bildar traditionella familjer, andra består av en centralperson som har olika inneboende.
- Alla börjar skriva sin persons biografi; omkring 100 ord om ålder, bakgrund, relation till familjen, intressen mm.

Andra veckan:

- Personerna presenteras först i den egna gruppen, sedan i de andra grupperna med det skrivna som stöd.
- För att öva perfekt och imperfekt får eleverna i läxa att skriva en kort redogörelse för vad deras person gjorde "igår". Texten ska innehålla ordet "väckarklocka", något om vädret och verbet "gå". Denna text presenteras inte muntligt.
- Personerna får ett rum som eleverna ska beskriva med stöd av en text. De arbetar med bilder ur möbelkataloger och klipper och klistrar ett rum som de sedan ska presentera muntligt. De får välja mellan att göra ett rum per person eller ett gemensamt rum. Alla väljer att göra sitt eget rum.

Tredje veckan:

- De skriver på texten om rummet och får igen tidigare texter som korrigerats.
- Eleverna presenterar rummen i den egna gruppen. Alla är inte klara, men berättar det de kan.

- På fredagen har eleverna ett prov i imperfekt och perfekt, något de arbetat med tidigare och under arbetet med Storyline.

Fjärde veckan:

- Eleverna får igen korrigerade texter och börjar med att montera sina familjemedlemmar och rum med texter på klassrummets anslagstavla.
- Klassen får besök av en lärare från Frankrike som håller en lektion om fransk musik.

Femte veckan:

- Eleverna får igen provet med genomgång. Texter och bilder monteras färdigt på anslagstavlan.
- En lektion faller bort. Eleverna arbetar självständigt med ett material om skolsystemet i Frankrike.
- Utvärdering av Storyline. Eleverna får sitta i sina grupper, diskutera med varandra och fylla i enkäten.

Sammanlagt skrev eleverna tre texter, en biografi, en text om en vanlig dag i förfluten tid och en beskrivning av personens rum. Vi hann med två muntliga presentationer, en av personen och en av rummet.

RESULTAT

Elevernas utgångsläge

Eftersom syftet med försöket var att undersöka hur elevernas utrymme och förmåga att uttrycka sig muntligt utvecklas med arbetssättet Storyline, var det av intresse att få veta hur eleverna själva bedömde hur ofta de talar franska på lektionerna och om de ansåg det vara tillräckligt eller för litet. I det följande redovisas endast resultat som kan anses relevanta för undersökningens syfte. För ytterligare resultat hänvisas till bilaga 1.

Den inledande enkäten (bilaga 1) visar att de flesta elever i klassen tycker att det är mycket arbetsamt att läsa franska (11 st.). Ingen tycker att det är mycket roligt med franska. Tio av 19 elever kan tänka sig att fortsätta studera språket på universitet. I det följande redovisas endast de frågor som anses mest relevanta för frågeställningen (Nyberg, 2000).

(siffror inom parentes anger antal elever som valt detta alternativ)

2. Tycker du att det är roligt att läsa franska?

Inte speciellt (5) Ganska (14) Mycket (-)

6. Hur arbetsamt tycker du att det är att läsa franska?

Inte speciellt (-) Ganska (8) Mycket (11)

7. Kan du tänka dig att fortsätta studera franska på universitet efter gymnasieskolan?

Ja (10) sätt kryss Nej (9)

På frågan om vilket som är det bästa sättet att lära sig ett främmande språk svarar de flesta ”bo i det landet”. Andra formulerar det så att man måste ”utsättas” för språket hela tiden så att man blir ”tvungen” att använda det:

10. Vilket är det bästa sättet tror du att lära sig ett främmande språk?

Att bo i landet där språket talas.

Genom att konstant utsättas för språket.

Att lära sig av någon som har det främmande språket som första språk.

Att vara tvungen att använda språket i nya situationer, men även att lära sig ord/grammatik på traditionellt sätt.

Att man utsätts för det genom att få läsa , lyssna, prata, skriva osv. Man måste nog ”nöta ” ganska mycket också.

Ha en grund och sedan fara till det landet.

Frågorna som handlar om elevernas muntliga utrymme under lektionerna (nr 12-16) visar en nedslående bild. En överväldigande majoritet av eleverna (17 st.) anser att de bara yttrar sig varannan lektion eller mer sällan än så:

12. Hur ofta ungefär brukar du säga något på franska?

Varje lektion (2) varannan (6) mer sällan (11)

13. När du talar franska på lektionerna, hur många ord uppskattar du att du vanliga fall säger i en följd?

Enstaka ord (-) 2-3 ord i följd (10) En hel mening (11)

Flera meningar efter varandra (-)

14. Anser du att du får tillfälle att tala franska tillräckligt mycket under lektionerna?

Ja (13) Nej (5) (en har svarat ”vet ej”)

Mer än hälften av eleverna anser att de yttrar sig mer sällan än varannan lektion. Vidare anser ingen av dem att de någonsin yttrar flera meningar efter varandra. Ändå anser en stor majoritet (13 st.) att det ges tillfällen att tala franska under lektionerna. Här kan eventuellt svaren med egna ord ge någon ledtråd:

15. Om du svarat nej på förra frågan; vad tror du det beror på?

Jag tycker att vi får tillfällena, men ofta blir det ändå att man låter bli, eftersom det känns som om man inte kan.

Om man är en hel klass blir det inte så mycket pratande för varje person. Men å andra sidan kanske man inte är riktigt ”mogen” att prata så mycket än.

Vi har inte så många muntliga uppgifter.

Flera elever uttrycker osäkerhet om den egna förmågan. Detta kommer också fram när eleverna svarar på frågan om vilka förändringar de önskar.

16. Om du fick önska någon förändring av lektionerna i franska, vad vill du då önska?

Att vi hade fler hörövningar.

Att man får hjälp att känna sig trygg i franskan,...

Mer praktiskt arbete.

Kanske att få prata lite mer, för det är det svåraste.

Att jag fick höra mer franskt tal.

Mer muntliga övningar.

Det är bra som det är .

Jag känner att jag ...inte har ett tillräckligt stort ordförråd för att förstå och få ut någonting av t.ex. hörövningar.

Just nu skulle jag nog vilja bygga upp mitt ordförråd och läsa grammatik för att senare kunna uttrycka mig bättre muntligt och skriftligt.

(utdragen är något förkortade)

Utvärdering av försöket med Storyline

Försöket med Storyline så som det utfördes i detta fall tyder inte på att arbetssättet skulle vara lämpat för att utveckla den muntliga förmågan. Eleverna uppger i sin utvärdering (bilaga 2) att de främst tränat sig i att skriva. Nedan följer elevernas svar i stora drag:

Om arbetssättet:

Roligt som omväxling till bara vanlig katederundervisning.

Det var bättre än jag trodde. Men vi kanske skulle ha haft längre tid så man kom in i arbetssättet mer.

För lite tid och lite barnsligt, men annars bra.

Bra träning att skriva mycket.

Bättre än genomgångar, inte så fruktansvärt svår nivå.

Trevlig omväxling, hög arbetstakt i början. Bra blandning av muntligt och skriftligt.

Bra att fritt skriva franska.

Det som inte var bra:

Det fungerade inte bra när vi skulle presentera för varandra, det borde ha varit mer strukturerat.

Lite enformigt, kanske.

Allt blev ofullständigt troligen pga för lite tid.

Lite tid, svårt att komma igång seriöst.

Jag tyckte jag fick mindre chans att lära mig nya saker. Arbetet baserades mest på det man redan kunde.

Klippa och klistra var kanske lite onödigt ibland, det kändes lite slöseri med tid kanske.

Mycket tid gick bort på att renskriva.

Att vi hade för lite tid till att rita och klippa och sånt.

Det kändes som att vi slösade tid.

Är arbetssättet bra för att träna den muntliga förmågan?

Det kändes som att det mest gick ut på att skriva.

Det ger nog mer skriftlig träning men det behöver inte vara nåt dåligt.

Vi har inte pratat så jättemycket.

Jag måste säga det här arbetssättet just som pratövning.

Ja. Fast jag tror att man måste ha kommit till en viss nivå innan det fungerar.

Till viss del.

Ingen lyssnade på det som man skrivit.

”För lite tid”, ”bra att träna sig att skriva” och för mycket tid till att ”klippa och klistra” är de vanligaste omdömena bland eleverna.

På frågan om att arbeta i grupper är klassen genomgående positiv, även om många tycker att man borde fått välja arbetskamrater själv.

DISKUSSION

Reliabilitet och validitet

Inom kvalitativ forskning ses en undersöknings tillförlitlighet och giltighet som beroende av det sammanhang i vilken undersökningen eller mätningen utförs. Enligt Svensson & Starrin (1996) uttrycker validitet relationen mellan en redovisning och någonting utanför denna redovisning. Detta "utanför" kan vara forskarens uppfattning om verkligheten, eller respondentens sinnesstämning vid tillfället för undersökningen. Med detta synsätt accepterar man att samma frågor kan ge olika svar vid olika tillfällen eftersom olika faktorer kan påverka den som svarar.

I detta fall kan man tänka sig att eleverna i den första enkäten (bilaga 1) påverkats av den föregående informationen som betonade behovet av mer muntlig kommunikation. Enkätresultatet visar att eleverna anser att de får tala franska för lite på lektionerna. För att undvika påverkan hade enkäten kunnat besvaras före informationen.

Även om enkäten besvarades anonymt kan det faktum att läraren delar ut enkäten påverka elevernas svar. Det kan tänkas att de mer tydligt markerar sitt intresse för ämnet, sitt intresse för att få bra betyg mm. eftersom de vet vem som frågar.

Valet av frågor och deras utformning är förmodligen den viktigaste faktorn för att mäta det som var avsett att mätas. Mer kunskap och erfarenhet av att göra enkäter bidrar till mer precisa och adekvata formuleringar.

Vid utvärderingen efter försöksperioden (bilaga 2) uppmanades eleverna att skriva namn på sina svarpapper. Anledningen var att jag som lärare noterat att de alltid lade ner mer arbete på uppgifter som skulle "lämnas in". Syftet var att de skulle ta ansvar för vad de skrev och vara utförliga.

Här kan man tänka sig risken att eleverna, av hänsyn till läraren som genomfört försöket med dem, skulle dra sig för att kritisera arbetssättet. Detta kan eventuellt spåras i försiktiga formuleringar som "kanske" i enkätsvaren. Men när det gäller huvudfrågan, om arbetssättet är bra för att träna den muntliga förmågan, märks inte mycket tvekan eller förmildrande formuleringar. De flesta tycks svara ärligt nekande på frågan.

Resultatdiskussion

Syftet med detta arbete var att undersöka hur elevernas utrymme och förmåga att uttrycka sig muntligt på franska utvecklas när man använder arbetssättet Storyline.

Den inledande enkäten (bilaga 1) visar till att börja med en stor enstämighet när det gäller frågan hur man lär sig ett främmande språk. Elevernas svar handlar inte om att lära in grammatiska strukturer i första hand, utan att man ska "utsättas" för språket, "bo i det landet" och tvingas använda det i "nya situationer". Eleverna är alltså medvetna om att det är genom att tvingas kommunicera på språket som man tillägnar sig det. Detta tyder på att det hos eleverna finns en hög grad av motivation för att arbeta med språket utifrån ett kommunikativt perspektiv. Det vill säga att använda språket på ett funktionellt sätt i vardagliga situationer, så som föreskrivs i ämneskommentarerna till moderna språk tidigare i detta arbete (s. 5).

Men enkäten visar också att en stor del av gruppen, 13 av 19 elever, bedömer att de endast yttrar sig varannan lektion eller mer sällan än så. När de yttrar sig på lektionerna säger de enligt enkäten 2-3 ord i följd eller en hel mening, aldrig flera meningar i följd. Det låga antalet undersökta elever gör att man inte kan dra några generella slutsatser. Men svaren bekräftar den bild som ges i Skolverkets undersökning 1995 som tidigare refererats (s. 3). Trots att hälften av undervisningstillfällena av lärarna definierades som ”talträningssituation”, ansåg eleverna i undersökningen att de fick tala för lite på lektionerna. Enligt undersökarna tyder detta bland annat på att elever och lärare inte har samma definition på vad som är ett samtal.

Med förbehåll för det begränsade antalet respondenter i denna undersökning, ligger det nära till hands att anta att det fortfarande är den tidigare nämnda ”fråga-svars-pedagogiken” (Dysthe, 1995) som dominerar i skolan. Det är läraren som talar mest i klassrummet. Eleverna blir medaktörer genom att svara på lärarens kontrollerande frågor.

Målet för arbetet i klassrummet under försöksperioden var att öka elevernas talutrymme och att få en positiv utveckling av deras förmåga att tala franska. Detta blev dock inte fallet. I utvärderingen (bilaga 2) anser eleverna att de mest tränat sig i att skriva.

Så som arbets sättet utformades under försöksperioden kom det muntliga att få en underordnad betydelse. Eleverna lade ner mycket arbete på bilden av sin persons rum och på texterna, vilket gjorde att varje sekvens tog längre tid än planerat. Energin kom att läggas på texter och bilder istället för på det muntliga.

I efterhand kan man konstatera att arbetet i klassrummet borde utförts med betydligt starkare fokusering på det muntliga. De olika avsnitten skulle ha kortats ner och förenklats för att resultera i någon muntlig aktivitet varje lektion. Uppgifterna borde också utformats så att de blev gemensamma för gruppen. Grupperna kunde ha gjort ett rum per familj istället för ett per individ och skrivit åtminstone någon text tillsammans. I det här fallet gavs eleverna frihet att välja och det resulterade i mestadels individuellt arbete, fast det skedde i grupp.

Man kan också uttrycka det så att själva metoden eller formen kom att dominera över de mål som jag satt för arbetet i klassrummet att öka det muntliga utrymmet för eleverna. De synliga och påtagliga delarna (bild och text) av arbetet fick dominera över det mindre påtagliga: att tala franska. Som lärare är det tryggt att kunna visa på och mäta synliga saker. Det kan vara en förklaring till att tyngdpunkten kom att förskjutas från det muntliga till det skriftliga.

Den inledande enkäten (bilaga 1) visar på viktiga faktorer som man måste vara medveten om för att kunna lyckas med ett förändringsarbete som syftar till ökad muntlig kommunikation i språkundervisningen. Eleverna uttrycker där otrygghet i den stora gruppen (klassen), osäkerhet om den egna förmågan och många har inställningen att det muntliga är något som kommer sedan, när man har ett tillräckligt stort ordförråd och kan de grammatiska grunderna. Det kan tolkas som om de inte fått träning i att uttrycka sig muntligt och därför hellre avstår. En annan faktor kan vara att man känner otrygghet i gruppen. Eleverna kommer från olika grundskolor och känner inte varandra så bra.

En av lärarens viktigaste uppgifter är att ”stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära” (Lpf 94, s. 13). Som lärare måste man stärka vi-känslan och tryggheten i klassen, och stärka självförtroendet hos de enskilda eleverna för att få ett tillåtande klimat i gruppen. Man kan tänka sig olika former av kontaktövningar, gissningslekar och uppgifter

som går ut på att beskriva en kamrat. Först när man lagt denna grund kan man börja arbeta på ett sätt som visar att muntlig kommunikation på franska är fullt möjlig också med ett begränsat ordförråd.

Det går inte att säga något generellt om möjligheten att utveckla den muntliga förmågan med arbetsättet Storyline utifrån det här resultatet. Storyline kan exempelvis användas för att skapa ett tillåtande klimat i klassen och för att stärka gruppkänslan. Arbetsättet utgör en ram eller ett skelett som kan fyllas med olika innehåll och användas som verktyg för olika mål i undervisningen.

Fortsatt forskning

Undersökningen visar på skillnader i gruppen mellan pojkar och flickor när det gäller bland annat inställningen till ämnet franska. Fler flickor än pojkar säger sig stimuleras hemifrån att lära sig språket. Flickor tycker det är viktigt med bra betyg i franska. För pojkar är det inte lika viktigt. På frågan om vad som är svårt med språket anger pojkar mest ”grammatik” medan flickor anger ”att göra sig förstådd”. Förutsatt att dessa skillnader mellan könen kan generaliseras, kan ökad kunskap och medvetenhet om flickors och pojkars eventuella olika syn på ämnet och dess delar kan vara en hjälp i utformningen av undervisningen i franska.

Litteraturförteckning

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, E. (1989) *Undervisa i språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Falkenberg, C. & Håkonsson, E. (2002). *Storylinebogen*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Johansson, B.& Svedner, P.O. (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Nyberg,R. (2000). *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar med stöd av IT och Internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R.& Davidson, B.(1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P-G. & Starrin,B. (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, U. (1997). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, E. (2000) *Storyline – den röda tråden*. Solna: Ekelunds förlag
- Lundgren, U.P. (1983). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber Förlag.
- Hedin & Svensson (1997). *Nycklar till kunskap. Om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1996). *Undervisningsprocessen i främmande språk*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket& Fritzes.
- Skolverket. *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm. Skolverket & Fritzes.
- Skolverket. (2002) *Bildning och kunskap*. Stockholm: Liber distribution

Bilaga 1**Enkät med elevernas svar.**

Siffror inom parentes anger hur många som valt det alternativet.

Skola.....klass.....

Pojke(9) sätt kryss flicka(10)

1. Hur intresserad är du av att lära dig franska?

Inte speciellt (2) Ganska (11) Mycket (6)

2. Tycker du att det är roligt att läsa franska?

Inte speciellt (5) Ganska (14) Mycket (-)

3. Blir du stimulerad hemifrån att lära dig språket?

Inte speciellt (8) Ganska (9) Mycket (2)

4. Hur aktiv är du på lektionerna?

Inte speciellt (1) Ganska (16) Mycket (2)

5. Är du nöjd med din egen insats?

Inte speciellt (3) Ganska (15) Mycket (1)

6. Hur arbetsamt tycker du att det är att läsa franska?

Inte speciellt (-) Ganska (8) Mycket (11)

7. Hur bra anser du att du är i ämnet franska?

Inte speciellt (12) Ganska (7) Mycket (-)

8. Är det viktigt att du får bra betyg i franska?

Inte speciellt (4) Ganska (8) Mycket (7)

9. Kan du tänka dig att fortsätta studera franska på universitet efter gymnasieskolan?

Ja(10) sätt kryss Nej (9)

Svara med egna ord:

10. Vilket är det bästa sättet tror du att lära sig ett främmande språk?

.....

.....

11. Vad är svårast när man ska lära sig franska?

(flera alternativ har valts)

Grammatik (9) att förstå talad franska (6) att göra sig förstådd på franska (12)

Att kunna läsa bra (2)

Annat.....

12. Hur ofta ungefär brukar du säga något på franska?

Varje lektion (2) varannan (6) mer sällan (11)

13. När du talar franska på lektionerna, hur många ord uppskattar du att du vanliga fall säger i en följd ?

Enstaka ord (-) 2-3 ord i följd (10) En hel mening (10) (1 enkät med två kryss)

Flera meningar efter varandra (-)

14. Anser du att du får tillfälle att tala franska tillräckligt mycket under lektionerna?

Ja (13) Nej (5) (1 "vet ej")

15. Om du svarat nej på förra frågan: vad tror du det beror på?

.....

.....

16. Om du fick önska någon förändring av lektionerna i franska, vad vill du då önska?

.....

.....

Tack för din medverkan!

Bilaga 2

Namn.....

Frågor att diskutera i grupp Skriv individuella svar.

Vad tycker du om det arbetssätt som vi har arbetat med?

Vad var bra?

Vad var mindre bra?

Hur bedömer du din egen insats?

Är det något du hade velat göra annorlunda?

Tror du att det här arbetssättet är bra för att träna den muntliga förmågan?

Hur var det att arbeta i grupp?