

# **ATT LÄRA SIG MUNTLLIG KOMMUNI- KATION GENOM SMÅGRUPPSARBETE**

Ett materialpaket för svenska som B1-språk för årskurs 6

**Kaisa Hamunen**

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Hösten 2016



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Kaisa Hamunen	
Työn nimi: Att lära sig muntlig kommunikation genom smågruppsarbete – Ett materialpaket för svenska som B1-språk för årskurs 6	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Pro gradu -tutkielma
Aika: Syksy 2016	Sivumäärä: 56+38 (liite)
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena oli tuottaa oppimateriaalipaketti ruotsin kielen suullisen viestinnän harjoittelemiseksi B1-oppimäärässä alakoulun kuudennella luokalla. Materiaalin kohde-ryhmänä on äidinkieleltään suomenkieliset oppilaat, jotka opiskelevat ruotsia ensimmäistä lukuvuottaan. Suullista viestintää materiaalissa harjoitellaan pienryhmätyöskentelyn kautta, ja materiaalipakettia varten tarkasteltiin myös viimeisimpien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimistavoitteita tutkielman aiheen suhteen.</p> <p>Tutkielman teoriaosa koostuu suullisen viestinnän ja sen opettamisen, ryhmätyöskentelyn, yhteistoiminnallisen oppimisen ja opetussuunnitelman tarkastelusta. Pohdinnan tuloksena voidaan esittää, että runsas viestinnällisen harjoittelun tarjoaminen, kielen viestinnällisen tehtävän painottaminen ja opettajan rooli oppilaiden rohkaisijana ja kielenpuhujan esimerkkinä ovat tärkeitä tekijöitä suullisen viestinnän opetuksessa. Pienryhmätyöskentelyssä tulee ottaa huomioon muun muassa riittävän pieni ryhmäkokoo, oppilaiden kannustaminen aktiivisuuteen sekä oman ja ryhmän vastuun kantamiseen työskentelystä. Pienryhmätyöskentelyn avulla voidaan opetella myös sosiaalisia taitoja sekä toisten auttamista ja avun pyytämistä.</p> <p>Oppimateriaalipaketti sisältää 12 tehtävää kuudennella luokalla käsiteltäviin aihealueisiin ja tavallisiin keskustelun lausahduksiin liittyen. Oppimateriaalin tarkoituksena on esittää ruotsin kielen opettajille uusia tapoja opettaa suullista viestintää, erityisesti alakoulun B1-ruotsissa.</p>	
Asiasanat: muntlig kommunikation, grupparbete, samarbetsinläring, läroplan	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja: -	



# INNEHÅLL

1	INLEDNING .....	7
2	MUNTLLIG KOMMUNIKATION OCH DESS UNDERVISNING .....	10
2.1	Muntligt språk .....	11
2.2	Kommunikativ kompetens .....	12
2.3	Undervisning av muntlig kommunikation .....	15
3	INLÄRNING I GRUPP .....	20
3.1	Gruppens definition, storlek och elevernas gruppering .....	20
3.2	Samarbetsinläring .....	22
3.3	Samarbetsinläring som metod i undervisningen.....	25
3.4	Utmaningar med samarbetsinläring och grupparbete .....	26
3.5	Smågruppsarbete som metod .....	29
4	LÄROPLANER.....	31
4.1	Bakgrund till språkinläring.....	32
4.2	Svenskundervisning .....	35
4.2.1	Generellt om svenskundervisning på grundskolan.....	35
4.2.2	Mål och innehåll för svenskundervisning i nivå B1 .....	37
4.2.3	Bedömning av muntlig kommunikation .....	40
5	TIDIGARE STUDIER.....	43
6	STRUKTUR OCH GRUNDER FÖR MATERIALPAKETET.....	47
7	AVSLUTANDE DISKUSSION .....	51
	LITTERATUR.....	53
	BILAGA: MATERIALPAKET .....	57



# 1 INLEDNING

Språkundervisning på olika utbildningsnivåer utvecklas kontinuerligt på basis av behov av språkkunskaper i dagens samhälle. Språk i sig själva är mångfacetterade system där det finns flera delområden för en inlärare att behärska, t.ex. ordförråd, grammatik och användning av språket i olika kontexter. Vilket område som än kommer i fråga bör också språkundervisning utvecklas för att kunna erbjuda verktyg för att bearbeta de efterfrågade kunskaperna.

Syften med elevernas språkinlärning i skolan ställs i Finland bl.a. i olika läroplaner. Höstterminen 2016 togs de nya grunderna för läroplanen för grundskolan i bruk för årskurserna 1-6 (GLGU 2014: 3). Numera undervisas språkens B1-lärokurs minst två årsveckotimmar i årskurs 6 (Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen 422/2012). Detta betyder att elever som har finska som modersmål sedan höstterminen 2016 har börjat studera svenskans B1-lärokurs en årskurs tidigare än vad som var fallet tidigare. Eftersom svenskan är ett obligatoriskt ämne för grundskoleelever med finska som modersmål gäller denna ändring ett omfattande antal elever och även lärare som undervisar i det andra inhemska språket. Denna förändring har gjort det nödvändigt att definiera innehållet för svenskundervisning i årskurs 6, bl.a. vad gäller de delområden och kunskaper om språket som betonas i de nya grunderna för läroplanen för grundskolan.

Syftet med min magisteravhandling är att skapa ett materialpaket som stödjer muntlig kommunikation på svenska att användas för svenskundervisning i årskurs 6. Tanken bakom materialet är att öva sig i muntlig kommunikation genom smågruppsarbete. Målgruppen för materialet är finskspåkiga elever i årskurs 6 som nyligen har börjat studera svenska som B1-språk. Som inspirationskälla och bakgrundsmaterial för denna avhandling står den nyaste läroplanen för den grundläggande utbildningen publicerad år 2014 och dess synsätt på muntlig kommunikation och inlärning i grupper. Därtill är uppgifterna i materialpaketet inspirerade av principer för samarbetsinlärning. För att kunna utveckla ett materialpaket är det nödvändigt att först utreda vilken teoretisk grund

den vilar på, vilket innebär att jag i bakgrunden behandlar muntlig kommunikation och dess undervisning (kapitel 2), grupparbete med samarbetsinläring som metod och utgångspunkt (kapitel 3) samt den nyaste läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland (kapitel 4). Syftet med undervisningsmaterialet är att det på basis av teoretiskt resonemang kan erbjuda svensklärare motiverade medel att undervisa i muntlig kommunikation i svensklektioner. Materialet bör även uppmuntra elever att använda deras muntliga språkkunskaper redan i början av deras studier i svenska och sänka tröskeln för muntlig språkanvändning med hjälp av klasskamraternas stöd och gemensamt arbete.

Behovet av att öva sig i muntlig kommunikation som en del av språkutbildningen har inte lämnats utan beaktande på senaste tiden. Tuokko (2011: 38) har konstaterat att både hörförståelse och muntlig kommunikation bör ha en större roll i språkundervisningen, och att uppmärksamhet bör fästas vid undervisning som rör centrala muntliga situationer och hur man effektivt övar sig i dem. På basis av dessa observationer och mitt beslut att koncentrera mig på den nyligen började svenskundervisningen i årskurs 6 gör mitt tema aktuellt att undersöka i en magisteravhandling. Det producerade materialpaketet i slutet av denna avhandling tjänar både ämneslärare och klasslärare som kan undervisa i svenska i årskurs 6, men paketet kan användas även för andra stadier.

I kapitel 2 betraktas först vad som avses med *muntlig kommunikation* respektive *kommunikativ kompetens* och sedan hur muntlig kommunikation kan undervisas. I kapitel 3 granskas grupper i samband med skolundervisningen och presenteras *samarbetsinläring* som är den teoretiska utgångspunkten och inspirationskällan för smågruppsarbete i själva undervisningsmaterialet. I samma kapitel finns det dessutom beskrivning för hurdant smågruppsarbete som sedan tillämpas i materialpaketet.

De nyaste grunderna för läroplanen för grundskolan betraktas i kapitel 4. Detta styrdokument jämförs även med de äldre grunderna för läroplanen för grundskolan för att dels kunna lyfta fram vad som egentligen är nytt i den senaste läroplanen, och dels fastställa vilka syften som har varit med i undervisningen under många år. I samma kapitel behandlas även bedömningskriterier för muntliga kommunikationskunskaper för att fastslå vilka kunskaper bör elever ha uppnått i slutet av årskurs 6. I kapitel 5 presenteras tidi-



gare studier om liknande temaområden som de jag undersöker, och i kapitel 6 redogör jag för processen bakom skapandet av materialpaketet. En avslutande diskussion finns i kapitel 7 och själva materialpaketet förekommer i slutet av avhandlingen som bilaga.

## 2 MUNTLLIG KOMMUNIKATION OCH DESS UNDERVISNING

I detta kapitel betraktas muntlig kommunikation och begreppet kommunikativ kompetens genom olika teoretiska perspektiv. Utöver detta diskuteras i kapitlet hurdana saker en lärare bör ta i beaktande när hen undervisar i muntlig kommunikation på svensklektioner. Med begreppet *muntlig kommunikation* avser jag i denna avhandling språkets talade form som används för att förmedla ett meddelande till en samtalspartner och för att bilda gemensam förståelse av meddelandets innehåll.

Jag anser också att det är viktigt att definiera vad som menas med termerna *andraspråk* och *främmandespråk* och hur termerna används i denna avhandling. Andraspråksinläring betyder en socialisation in i det nya språket och sker i det land där språket talas, medan främmandespråksinläring sker vanligen i skolan, således i någon plats utanför språkmiljön (Hammarberg 2013: 28). I Finland är finska och svenska de två officiella inhemska språken, och de som har finska som modersmål studerar svenska i olika utbildningsnivåer som sitt *andra inhemska språket*. Denna term används i Finland i sin egen kontext och det är därför viktigt att betrakta den vidare.

Frågan om det andra inhemska språket liknar mer definitionen för andraspråk eller för främmandespråk är inte så enkel. För många finskspråkiga kan svenskan beskrivas snarare som ett främmande språk för svenskan hörs och inlärs för det mesta i skolan och den inte är närvarande så ofta i vardagen utanför skolan. I vissa områden i Finland talas svenska mycket förstås, men sådana språkliga miljöer är färre i landet än endast finskspråkiga områden. På basis av detta resonemang bestämde jag mig för att utnyttja i denna avhandling källor som behandlar både andraspråksinläring och främmandespråksinläring. Jag anser att teorier om båda områdena erbjuder väsentliga synvinklar till min avhandling. I avhandlingen används båda termerna relativt fritt eller enligt deras respektive källor, men tanken är att de ställde synpunkterna kan även anknytas till svenskundervisningen i Finland.

## 2.1 Muntligt språk

Bjar och Liberg (2003: 18) menar att man kommunicerar för att göra sig förstådd, för att förstå andra och livsmiljön och för att skapa mening. Människor är med i många meningsskapande situationer där olika budskap förmedlas både med verbala och icke-verbala uttrycksformer och där mening kan återskapas, omskapas eller nyskapas i en fortgående kommunikationsprocess (Bjar och Liberg 2003: 18-19). De ovannämnda funktionerna hos språkbruket utgör en fundamental del av den kommunikativa miljön vi agerar i, och i många situationer fungerar just muntligt språk som verktyg för att förmedla budskap. För att kunna öva sig på ett målinriktat och systematiskt sätt i sin muntliga språkförmåga är det nyttigt att vara medveten om hurdana egenskaper det överhuvudtaget finns i muntlig språkanvändning.

För att belysa olika drag hos talat språk kan det jämföras med en annan modalitet av språkbruket, nämligen skrivet språk. Tiittula (1992: 11) konstaterar att muntligt språk omfattar talandet och lyssnandet och skrivet språk skrivandet och läsandet, och att man bör minnas att olika språkformer oftast tjäna olika funktioner. Förutom funktioner finns det en mängd olika egenskaper som kännetecknar dessa två modaliteter. Som exempel på väsentliga drag hos muntligt språk kan nämnas att talet sker snabbt, det finns egentligen inte tid för dess planering i en kommunikationssituation, och talet är oftast dialogiskt och uppstår i interaktion, ansikte mot ansikte där alla deltagare inverkar på vad som sägs och hur det sägs (Tiittula 1992: 19, 38). Även Mustaparta (2000: 6) jämför muntligt språk med skriftspråk och poängterar att det i talet finns korta satser, det kan fattas centrala satsdelar i dem, de innehåller upprepning och korrigeringar och de kan bli ofullständiga för talaren kan bestämma mitt i talsituationen att omformulera sitt meddelande. Talet kan till och med anses bestå av enheter av tankar som är korta satser eller fraser förbundna av konjunktioner eller endast uttalade efter varandra (Luoma 2004: 12). I ett samtal på främmande språk behöver talare även kunna uttrycka sig till exempel om hen inte förstår talet eller om hen behöver hjälp för att kunna klargöra sitt meddelande (Mustaparta 2000: 7).

En språkbrukare behöver behärska olikartade kunskaper för muntlig kommunikation jämfört med för skriftlig framställning. I fråga om främmandespråksanvändning framför

Hildén (2000: 173) att muntliga språkkunskaper betecknar kunskaper om hur man klarar av sådana kommunikationssituationer där talet produceras i interaktion på främmande språk. De betecknar även kunskaper om hur man kan förmedla sitt eget budskap på främmande språk. Vidare behöver en främmandespråkstalare sociolingvistisk, pragmatisk och språklig kompetens om språket i fråga och även kunskap om hur kompetenserna används strategiskt. (Hildén 2000: 173) Kompetenser för språklig kommunikation kan definieras på olika sätt och teorier om detta område har utvecklats under många årtionden. I följande avsnitt redogörs för huvudpunkter av kommunikativ kompetens som anknyter till själva undervisningsmaterialet och hurdana delkompetenser detta begrepp omfattar enligt olika teoretiska modeller.

## 2.2 Kommunikativ kompetens

Med användningen av begreppet *kommunikativ kompetens* fokuserar man på språkbrukaren och dess språkanvändning för kommunikation. Man introducerade begreppet till tillämpad språkvetenskap för att erbjuda ett annat perspektiv till hög grad grammatiskt fokuserade teorier om språklig kompetens. (Luoma 2004: 97) Begreppet har varit i bruk under cirka fyrtio år (Celce-Murcia 2007: 41): Det introducerades av Hymes (1972) som utvecklade tanken om individens språkkunskaper på basis av Chomskys (1965) definitioner på termerna kompetens och performans.

Chomsky (1965: 4) behandlar relationen mellan kompetens och performans i förhållande till språkbehärskning och menar att *kompetensen* betecknar det mentala, grammatiska systemet som består av regler och kunskap om språket, medan *performansen* betecknar användning av de inlärd språkkunskaperna i konkreta situationer. Faktorer som beskriver språkets realisering i kommunikationssituationer är resultat av den tillägnade språkliga kompetensen och därmed formar performansen inte en del av den lingvistiska teorin (Chomsky 1965: 4). Hymes (1972) reagerade på denna tudelning och introducerade begreppet kommunikativ kompetens som omfattar såväl språkbrukares grammatiska kompetens och som deras sociolingvistiska kompetens. Hymes (1972: 277) menar att både inläring av grammatisk kunskap kring meningar och kunskap om vad som är passande användning av meningar hör till barnets språktillägnande. Ett barn lär sig kompetens bl.a. för när man kan tala, vad man kan tala om med vem, när, var och på

vilket sätt, och som resultat lär sig barnet att genomföra olika talsituationer (Hymes 1972: 277).

På 80-talet strävade Canale och Swain (1980) efter att anknyta kommunikativ kompetens till andraspråksundervisning och bedömning av andraspråkskunskaper. Canale och Swain (1980: 28) beskriver en teoretisk modell av kommunikativ kompetens som består minimalt av tre delområden: *grammatisk kompetens*, *sociolingvistisk kompetens* och *strategisk kompetens*. Den grammatiska kompetensen omfattar kunskap om språkets ordförråd och om regler gällande morfologi, syntax, semantik och fonologi, medan den sociolingvistiska kompetensen består av sociokulturell kunskap om språkanvändning och kunskap om diskurs. Den sociokulturella kunskapen hänvisar till förmågan att kunna använda språket på ett lämpligt sätt i en given kontext. Det tredje delområdet, strategisk kompetens, omfattar användning av verbala och icke-verbala kommunikationsstrategier för att kompensera brister i språklig produktion. (Canale och Swain 1980: 29-30) Några år senare definierade Canale (1983) *diskurskompetensen* som ett eget delområde och således blev kompetenserna fyra i denna modell. Med diskurskompetens hänvisar Canale (1983: 9) till kunskap om att kunna kombinera grammatiska former och betydelser för att uppnå en enhetlig skriven eller talad text i olika texttyper.

Beträffande språkundervisning i dag har kommunikativ kompetens definierats också i Gemensam europeisk referensram för språk (fortsättningsvis GERS) (2009). I början hänvisade begreppet kommunikativ kompetens till den infödda talarens kompetens, men senare vidareutvecklade främst Europarådet det till att det även ska kunna svara på behov av främmandespråksundervisning (Tornberg 2005: 40). GERS (2009: 1) är ett dokument som bildar en gemensam grund i Europa för att producera läromedel, läroplaner, kursplaner och examina för språkinläring. Referensramen omfattar en beskrivning av de färdigheter som en språkinlärare måste behärska för att kunna kommunicera på ett visst språk, och den även beskriver färdighetsnivåer som stödjer mätning av inläringens avancemang i olika perioder av inlärningsprocessen (GERS 2009: 1).

Enligt GERS (2009: 99) kan mänskliga kompetenser generellt anses vara delar av individens kommunikativa kompetens för de alla på något sätt medverkar till språkanvändarens kommuniceringsförmåga. För att kunna klassificera en mängd olika kompetenser

delas de i GERS (2009: 99, 106) in i två grupper: i *generella kompetenser* som inte är så nära knutna till språk och i *kommunikativa språkliga kompetenser* som är avhängiga språket. De generella kompetenserna, som används vid alla slags handlingar och som inte är språkspecifika, består av *kunskaper, färdigheter, existentiell kompetens* och *inlärningsförmåga* (GERS 2009: 9, 11). De kommunikativa språkliga kompetenserna, som möjliggör för en individ att agera i synnerhet genom språkliga medel, omfattar tre delområden som är *den lingvistiska kompetensen, den sociolingvistiska kompetensen* och *den pragmatiska kompetensen* (GERS 2009: 9, 106). Även om dessa två kategorier finns för olika kompetenser behöver en språkbrukare använda både de allmänna, generella färdigheterna och de mer språkrelaterade kompetenserna för att nå en funktionell kommunikativ nivå (GERS 2009: 106).

Beträffande de kommunikativa språkliga kompetenserna definieras den lingvistiska kompetensen som förmåga att använda och kunskap om de formella resurser som möjliggör att bilda meningsfulla och välformulerade språkliga meddelanden. Vidare hör sex olika komponenter, som preciserar det ovannämnda syftet, till den lingvistiska kompetensen: lexikal, grammatisk, semantisk, fonologisk, ortografisk och ortoepisk kompetens. (GERS 2009: 107) Den sociolingvistiska kompetensen gäller den kunskap som behövs för att behandla det sociala området i språkbruk. Sådana kunskaper är olika språkliga markörer i sociala relationer, artighetskonventioner, dialekt, accent, folkliga uttryck och skillnader i stilnivå. (GERS 2009: 115) Den pragmatiska kompetensen anknyter till kunskap om hur olika budskap skall organiseras, ordnas och struktureras, hur de skall används för att uppfylla kommunikativa funktioner och hur de arrangeras enligt schemana för handlingar och interaktion. Dessa tre kunskapsområden kan även kallas i motsvarande ordning diskurskompetens, funktionell kompetens och utformningskompetens. (GERS 2009: 119)

Enligt Lindberg (2005: 36, 232) har olika teoretiska modeller om kommunikativ kompetens ibland kritiserats för de presenterar individens språkliga kompetens som delbara och separata komponenter. I dag anses det att språkfärdigheten i sig själv är ett mångsidigt fenomen som består av kunskaper på olika nivåer av språkbehärskning, och dessa kunskaper påverkar på ett komplicerat sätt i en kommunikationssituation (Lindberg 2005: 36). För att kunna precisera vad som menas med individens kommunikativa

kompetens förefaller det å ena sidan naturligt att dela kompetensen in i olika komponenter, å andra sidan förefaller det betydande att förstå helheten och hur många delfaktorer samtidigt påverkar i mänsklig kommunikation. Angående elevens inläring av muntlig kommunikation i andra- eller främmandespråk i skolan anser jag att det är viktigt att öva sig i olika komponenter av språkkunskap överhuvudtaget, t.ex. grammatik och uttal, men det är lika viktigt att samtidigt öva sig tillämpa sin kunskap om språket i uppgifter, lekar och spel som syftar till betydelsefull kommunikation. På så sätt kan en lärare vänja elever vid att lyssna på och tala målspråket redan i skolmiljön och även öka förståelsen av hur språket framstår utanför skolan i allmänna kommunikationssituationer.

### **2.3 Undervisning av muntlig kommunikation**

Nuförtiden har kommunikation och interaktion en betydande roll i språkinläring som ses som en kreativ process där en elev inverkar aktivt på sin egen inläring med hjälp av lärarens vägledning (Lindberg 2005: 5-6). Lindberg (2005: 237) uppger att inlärare på alla nivåer behöver kommunikativa övningar i sin språkinläring. För att inlärare ska kunna utveckla avancerade kunskaper under alltmer utmanande förhållanden bör de som erbjuder undervisningen veta vilka faktorer som inverkar på kommunikativa uppgifternas svårighetsgrad. Angående t.ex. språkets grammatiska förklaringar eller fokusering på dess form har vuxna och barn delvis olika behov och kapacitet att behandla dessa aspekter. (Lindberg 2005: 237) I detta avsnitt diskuteras hurdana omständigheter en lärare bör beakta när hen behandlar muntlig kommunikationskunskap i undervisningen.

Språklärare som undervisar barn som är nybörjare med språket i fråga behöver beakta vissa omständigheter angående elevernas färdigheter och utvecklingsskede. Mustaparta (2002: 6) uppger att elevernas språkinläring förutsätter att lärare planerar noggrant hur hen delar undervisningsinnehållet in i faser eftersom barnets kapacitet att uttrycka sig på främmande språk är liten i början. Om de använda uppgifterna å ena sidan är för lätta minskar de elevernas uppmärksamhet, men om de å andra sidan är för svåra kan de frustrera elever. Dessutom att lärare avancerar systematiskt med lärostoffet bör uppgifter vara intressanta för respektive åldersgruppen och personlig muntlig och skriftlig kommunikation borde spela en väsentlig roll. (Mustaparta 2002: 5-6)

Utöver de ovannämnda omständigheterna om barnens språkundervisning bör det betraktas hurdana delfaktorer anknyter till undervisning av muntliga kommunikationskunskaper. Med kommunikativa arbetssätt syftas det till att uppmuntra inlärare att använda främmande språk i sociala sammanhang, och väsentligt i arbetet är att det åtminstone uppstår enkel kommunikation mellan inlärare (Vartiainen och Hiidensalo 2002: 88). Beträffande elevernas egen aktivitet framför Mustaparta (2000: 6) att elever bör ha möjligheter att få prata mycket på målspråket i lektioner. Det blir möjligt när alla kan prata samtidigt när de arbetar med uppgifter och lärarens uppgift i klassrummet blir då att lyssna på eleverna och ge råd vid behov (Mustaparta 2000: 6). En lärare bör vidare vara medveten om sitt eget tal i undervisningen. Lärarens användning av målspråket bör vara lätt, klart och konkret men ändå levande språk som används utanför skolan i olika situationer (Kalo och Ylinen 2002: 18). Förutom förenklad målspråksanvändning bör språklig input göras begriplig med hjälp av kontextuella tips, gester och rekvisita (Lightbown och Spada 2006: 113).

Byram och del Carmen Mendéz García (2009: 500-502) betraktar kommunikativ språkundervisning och sammanfattar enligt en mängd forskare och deras forskning de väsentliga principer som beskriver den kommunikativa metoden i undervisning. I det följande sammanfattas kort de centralaste punkterna av Byram och del Carmen Mendéz Garcías (2009: 500-502) översikt:

- Syftet med metoden är att understödja individens utveckling av kommunikativ kompetens. Utöver kunskaper om grammatik ska läroplanen bygga på allmän kunskap om språket och dess möjligheter för kommunikation, lingvistisk kunskap om målspråket och kunskap om sociokulturella aspekter som anknyter till målspråket.
- Inlärarna har möjligheter att öva sig i grammatiska strukturer, diskurs samt sociokulturella och strategiska faktorer. Inlärarnas behov och intressen bör beaktas i undervisningen. Aktiviteter ska passa till elevernas kommunikativa behov och interaktionen som uppstår mellan eleverna ska spegla genuin kommunikation. Bl.a. kreativitet, autenticitet, rollek och drama tillhör undervisningen. Eleverna ska även utveckla olika strategier för att bidra deras inläring, bl.a. att be om information eller om förklaring till ett budskap.



- Lärare behöver kunna kommunicera bra på målspråket. Interaktion och förståelse mellan elever och mellan lärare och elever är viktig. Språkinläring är elevcentrerad och den kräver aktivt deltagande av elever. Syftet är att elever gradvis skulle kunna bli autonoma språkinlärare.
- Flytande och meningsfull språkanvändning prioriteras över grammatisk exakthet. Inlärarnas språkliga fel korrigeras om de förhindrar kommunikation, men om de gör det inte plockas bara sådana fel fram som inlärare upprepar regelbundet. Bedömning av språkkunskaper baserar sig på språkets flyt, begriplighet, företagsamhet och inlärarnas interaktion i kommunikativa aktiviteter.

Olika principer av den kommunikativa undervisningsmetoden framkommer relativt vitt i denna lista. Det är betydelsefullt att såväl kunskap om själva språket, som kunskap om hur man kommunicerar med det finns med i principerna, eftersom de båda behövs för att man ska kunna kommunicera framgångsrikt. I tabellen uppges det att det är viktigt att elevernas intressen och behov beaktas angående lärostoffet, att deras inläring stöds av undervisningsrekvisita och av kreativa övningar och att språkinläring är elevcentrerad. Vad som är framträdande i tabellen är att meningsfull och flytande språkanvändning prioriteras över kommunikationens grammatiska exakthet, och att inte alla språkliga fel behöver korrigeras genast. Emellertid påpekar Lightbown och Spada (2006: 113) att det kan vara lärorikt för elever att förhandla om budskapens betydelser tillsammans när samtalspartnern ber om en förklaring, och därigenom kan elever märka att det är nyttigt att kunna uttrycka sig på ett mångsidigt sätt. Sammantaget syns elevernas företagsamhet i kommunikativa övningar ha en stor betydelse i denna undervisningsmetod.

Innan en inlärare kan kommunicera muntligt på ett andra- eller främmandespråk redan med baskunskaper av språket kan hen möta olika utmaningar angående talande. Dessa utmaningar sammanhänger med det muntliga språkets natur: Bygate (2009: 401) påpekar att talande är tätt knutet till hur en språkbrukare uttrycker sin identitet varför det kan vara utmanande för elever att börja kommunicera muntligt på ett främmandespråk. Som effekt av detta kan lärare känna sig tveksamma till att korrigera elevernas muntliga prestation. Vidare kan muntlig kommunikation generellt upplevas som frustrerande då muntliga meddelanden kan vara oanade och kortvariga i talsituationer. (Bygate 2009: 401-402)

För att inläring av muntliga kommunikationskunskaper i klassrumsmiljön ska upplevas så tryggt som möjligt kan en lärare ta i beaktande vissa saker som redan nämndes ovan: att planera sin undervisning väl, att använda uppgifter som passar elevernas språkfärdigheter och som är motiverande och att låta elever öva sig mycket i talandet och bli vana vid detta. Dessutom ska lärarens egen språkanvändning anpassas till en lämplig nivå under språklektioner och hen kan stödja sin språkanvändning med olika visuella hjälpmedel. Naturligtvis är det också viktigt att ofta berömma elever om deras prestationer. Angående inläring av muntlig kommunikation är både lärarens inledning till temat samt hens egen inställning till muntlig kommunikation viktiga. En lärare bör främja en positiv men ändå realistisk attityd till främmandespråksanvändning och även prata med elever om det muntliga språkets natur på elevernas nivå.

Angående språkets autenticitet och möjligheter att öva sig i främmandespråksanvändning i klassrummet kan diskuteras från olika perspektiv. Å ena sidan uppger Lindberg (2005: 237) att i främmandespråksundervisning kan möjligheterna att använda språket utanför klassrummet vara mycket begränsade i jämförelse med andraspråksundervisning där målspråket finns naturligt utanför klassrummet. Undervisning i främmande språk bör därför försöka kompensera saknad av den stimulans som daglig målspråkskontakten erbjuder (Lindberg 2005: 237). Å andra sidan konstaterar Jakonen (2015: 18-19) att lektioner i skolan erbjuder åt elever möjligheter att öva sig i varierande interaktion på främmande språk fast lektioner i skolan ibland påstås vara icke-autentiska. Även Lightbown och Spada (2006: 113) framför att elever hör mycket varandras interimspråk när de samarbetar i lektioner, och trots de språkliga fel som förekommer erbjuder detta samarbete en mängd tillfällen för att öva sig målspråksanvändning. Tornberg (2005: 48) pekar på vikten att i stället för att betrakta klassrummet som ett övningsutrymme inför verklig användning av språkkunskaper bör klassrummet anses som språklig verklighet här och nu där det främmande språket både övas och används för att behandla olika språkliga utmaningar.

Muntligt språk och dess användning är i verkligheten en mångfacetterad företeelse som bör betraktas från olika perspektiv. För en språklärare är det nödvändigt att förstå det muntliga språkets natur och hurdana kunskaper som behövs för att kunna kommunicera

framgångsrikt. Angående själva språkundervisningen kan man undra vilka språkliga aspekter är då de viktigaste att lära sig och vad bör betonas i språklektioner. Enligt Hildén (2000: 175) bör fördelar av betydelse- och formbetonade undervisningsmetoder så småningom förenas i språklektioner där i början betonas språkets form och senare dess betydelse. Då är det tänkbart att övning av kommunikationskunskaper ska kunna börjas med aktiviteter som betonat övar språkets former och leda till aktiviteter där det betonas autenticitet och budskapens kommunikativa drag (Littlewood 1997: 87-88). Lightbown och Spada (2006: 176) konstaterar att forskare varken rekommenderar undervisningsmetoder som endast är formbetonade eller endast betydelsebetonade utan metoder som anknyter granskning av språklig form till kommunikativa eller innehållsbaserade aktiviteter understöds mest.

När en svensklärare i årskurs 6 beaktar elevernas kunskapsnivå, planerar noggrant sina lektioner och skapar trygg atmosfär för arbetandet anser jag att det är möjligt att börja öva sig i muntlig kommunikation på det andra språket. Eleverna kan börja med mycket enkel kommunikation och bli vana vid att använda det muntliga språket. Mycket viktigt är att eleverna själva får vara aktiva under lektioner och utnyttja varandras närvaro i språkinläring. Läraren kan hjälpa eleverna genom att själv använda enkelt språk i sitt tal på svenska och använda sig av gester som komplement. Det är även viktigt att läraren bestämmer sig för de situationer i klassrummet där hen anser att elevernas fel i språkanvändning bör korrigeras och där det är viktigare att kommunikationen fortsätter utan avbrott. Genom att öva sig i muntliga arbetssätt blir de naturliga del av elevernas användning av svenska och modet att tala språket ökar.

### 3 INLÄRNING I GRUPP

I detta kapitel kommer jag inledningsvis att behandla grupper på en generell nivå (avsnitt 3.1), samarbetsinläring (avsnitt 3.2) och hur principer i samarbetsinläring kan synas i undervisningssituationer (avsnitt 3.3). Sedan reflekterar jag över utmaningar med samarbetsinläring och grupparbete som anknyter just till mitt undervisningsmaterial (avsnitt 3.4), och sist hur smågruppsarbete slutligen har realiserats i materialpaketet (avsnitt 3.5). Jag har *samarbetsinläring* som teoretisk utgångspunkt för min egen definition för grupparbete i materialet och kommer därför att fokusera främst på teori och forskning kring detta.

#### 3.1 Gruppens definition, storlek och elevernas gruppering

Haapaniemi och Raina (2014: 14) konstaterar att interaktion befrämjar inläringen, och att interaktionens roll i inläringen kan antingen förhindras eller stödjas beroende på lärarens pedagogiska val. Grupp- eller smågruppsarbete kan genomföras på många olika sätt i olika skolämnen och vidare i olika kontexter, men en erbjuden möjlighet för interaktion med andra kan motivera elever att delta i grupparbete. Källorna som behandlar grupper och grupparbete ur mer generella synpunkter än utgående från samarbetsinläring i detta avsnitt är Haapaniemi och Raina (2014) och Keyton (2006).

För att kunna betrakta olika sätt att organisera ett grupparbete behövs begreppet *grupp* definieras. Enligt Keyton (2006: 12) består en grupp av minst tre deltagare som arbetar tillsammans, beroende av varandra och mot ett utsatt mål. Deltagare utvecklar strukturen och roller, som baserar sig både på regler och på normer, när de arbetar mot målen och kommunicerar med varandra (Keyton 2006: 12). I lektioner i andra- eller främmandespråk anser jag att det vidare är väsentligt att det finns motiverad och uppmuntrande stämning i smågrupper för att genomföra uppgifter. Utöver detta är det viktigt att alla deltar i kommunikationen på det andra eller det främmande språket, för det är meningsfullt att talandet finns tydligt med i inläringen. Till skillnad från Keytons (2006: 12) definition, inkluderar jag pararbete som en form av grupparbete för jag anser att arbete i

par är ett nyttigt och givande arbetssätt att genomföra flera av uppgifterna i själva undervisningsmaterialet (se vidare nedan för motivering av detta).

En lärare behöver naturligt begrunda hur hen i allmänhet grupperar elever. Att dela elever in i heterogena grupper har sina fördelar för inläringen. I sådana grupper hör elever varandras olika sätt att lösa problem, olika idéer och synpunkter. Gruppens kognitiva obalans stimulerar deras kreativitet, inläring och både kognitiv och social utveckling. Elever får och ger mer förklaringar och deltar i mer detaljerad begrundan och de även bör ta oftare ställning till det som diskuteras. (Johnson och Johnson 1999: 21) Emellertid påpekar Kujansivu (2002: 203) att elever i början själva kan välja sin partner om gruppen är helt ny för läraren. På så sätt känns början av inläringen tryggt i klassrummet och läraren kan observera eleverna under lektioner för att få uppfattning om deras styrkor, svagheter och inläringssätt. Efter att ha fått erfarenheter kan läraren forma heterogena, välfunktionande grupper. (Kujansivu 2002: 203) En lärare kan dela in elever i grupper bl.a. på basis av deras olika egenskaper eller kunskaper så att varje formad grupp består av olika slags elever. Läraren kan också tänka på användning av olika enkla roller i grupper för att gruppmedlemmar vet vad de kan vänta på varandra under arbetandet och vad de själv bör göra. (Johnson och Johnson 1999: 22, 24)

Förutom grupperingen är det viktigt för en lärare att begrunda hur stora grupper hen ska använda i sin undervisning. Johnson och Johnson (1999: 20) påpekar att elever blir mera ansvarsskyldiga för gemensamt arbete, det är lättare att identifiera olika svårigheter i arbetsprocessen och det finns mer interaktion mellan elever i små grupper än i stora grupper. Andra saker som påverkar gruppens storlek är bl.a. tiden reserverad för arbetet, hur mycket har elever kunskaper om grupparbete och kommunikation och hurdana material som finns att använda (Johnson och Johnson 1999: 19-20).

Saloviita (2006: 173) påpekar att ett par är den lättaste gruppstorleken för en lärare att börja arbeta med. Även Haapaniemi och Raina (2014: 164) anser att arbetsfördelningen är lättast i grupper om två, och att man i sådan grupp i början kan öva sig hur man bedömer och ger feedback till den andra och hur man tar ansvar för sina uppgifter. Angående andra- och främmandespråksinläring anser jag att pararbete även kan bidra just utveckling av muntliga kommunikationskunskaper för det finns mycket utrymme för

talet utan att elever behöver spänna sig pratandet framför hela klassen. Ändå är det naturligt att elever får erfarenheter av inläring i större grupper i lämpliga situationer. Man kan börja använda grupper om tre eller fyra personer när både lärarens och elevernas kunskaper av grupparbete har utvecklats. Grupper av fyra eller fem elever kan användas när det är fråga om äldre elever och när uppgifter är kognitivt utmanande. (Saloviita 2006: 173)

### 3.2 Samarbetsinläring

Efter att ha begrundat allmänna drag beträffande grupper presenteras i detta avsnitt själva begreppet *samarbetsinläring* och hurdana delfaktorer den omfattar för att kunna bilda effektivt samarbete. Rötterna till samarbetsinläring (eng. cooperative learning eller collaborative learning) kan redan hittas i flera 1900-talets filosofers och pedagogers arbeten (Røj-Lindberg 2001: 3), men själva begreppet etablerade sig inom pedagogiken först på 1970-talet (Hellström m.fl. 2015: 15). Samarbetsinläring kan definieras på olika sätt: på den mest allmänna nivån är den ett pedagogiskt betraktelsesätt med sin empiriska och teoretiska grund, och på en mer begränsad nivå kan den konstateras bestå av varierande inlärnings- och undervisningsmetoder. Vidare kan samarbetsinläring betraktas på en ännu mer begränsad nivå när den hänvisar till olika tekniker, beteende- och aktivitetsmönster. (Hellström m.fl. 2015: 19) Sahlberg och Sharan (2002a: 11) karakteriserar samarbetsinläring som en övergripande benämning på sådana pedagogiska tillvägagångssätt som har som utgångspunkt att organisera en stor elevgrupp till mindre enheter enligt vetenskapliga grunder.

I detta avsnitt beskrivs Johnson och Johnsons (1999) syn på samarbetsinläring. Av olika teorier och modeller har jag valt att betrakta Johnson och Johnson (1999) för jag anser att de behandlar samarbetsinläring på ett helhetsbetonat och teoretiskt sätt. Denna synpunkt ger mig en relativt omfattande bild av samarbetsinläring och på basis av denna bild kan jag utforma min egen mall för smågruppsarbete i materialpaketet.

Samarbete betyder att arbeta tillsammans för att uppnå gemensamma mål. I samarbetsinläring arbetar deltagarna i smågrupper för att maximera varandras och deras egen inläring. Samarbetsinläring bygger bl.a. på att eleverna inser att alla i en grupp måste

delta i jobbandet för att gruppen ska nå framgång, att alla gruppmedlemmar får nytta av varandras insatser och att det även är viktigt att uppmuntra varandra i arbetandet. (Johnson och Johnson 1999: 5) Det finns tre olika typer av samarbetsinläring (mina översättningar av begreppen): *formell samarbetsinläring* (eng. formal cooperative learning), *informell samarbetsinläring* (eng. informal cooperative learning) och *samarbetande basgrupper* (eng. cooperative base groups). I formella samarbetande grupper kan elever arbeta under en lektion, eller till och med under flera veckor, och många olika slags uppgifter kan utnyttjas. Informella samarbetande grupper används under några minuter, eller högst under en lektion, i samband med t.ex. föreläsningar eller filmer för att få eleverna koncentrera sig på det som undervisas eller behandla lärostoffet i fråga. Samarbetande basgrupper är långvariga grupper där eleverna kan få stöd och hjälp från varandra, som består åtminstone ett år och som har fasta medlemmar. (Johnson och Johnson 1999: 5, 15)

Johnson och Johnson (1999: 75) anger att det finns fem delfaktorer för att kunna bilda effektivt samarbete mellan inlärare (mina översättningar av begreppen): ett positivt ömsesidigt beroende, stödjande interaktion ansikte mot ansikte, individens och gruppens ansvarstagande, lämplig användning av sociala färdigheter och efterföljande av gruppprocessen. *Det positiva ömsesidiga beroendet* omfattar tanken att individen i gruppen lär sig lärostoffet men också att hen säkrar att andra gruppmedlemmar också gör det. Denna delfaktor omfattar även att varje individens insats behövs för att gruppen kan genomföra sitt arbete och att gruppen kan fira deras framgång på något sätt efter att ha arbetat bra. *Stödjande interaktion ansikte mot ansikte* betyder att gruppmedlemmar möter varandra för att befrämja deras jobbande och att bearbeta tillsammans deras uppgifter. Medlemmar stödjer varandra både personligen och med själva uppgifterna. (Johnson och Johnson 1999: 75-76, 82)

*Individens och gruppens ansvarstagande* anknyter till bedömningen av gruppens prestation som t.ex. läraren kan genomföra. Individens ansvarstagande betyder att vars och ens prestation bedöms, individer och gruppen får resultaten för att de kan jämföras med en standardprestation och var och en har fortfarande ansvar för att utföra sin del för arbetet. Gruppens ansvarstagande avviker från individens så att helhetsprestation av alla bedöms och jämförs med standardprestation. Med *sociala färdigheter* anses kommuni-

kationskunskaper och kunskaper att kunna arbeta i smågrupper. I samarbetande grupper bör elever lära sig själva lärostoffet men även sociala kunskaper för att kunna delta i en grupparbete. *Efterföljandet av grupprocessen* innebär att gruppen reflekterar över deras arbete efteråt: vilka aktiviteter fungerade väl respektive mindre väl, och vilka aktiviteter ska gruppen fortsätta använda och vilka ska de förändra. (Johnson och Johnson 1999: 80, 83, 85)

Grupparbetet kan ske på många olika sätt beroende på hurdan teori eller hurdana pedagogiska tankar och syften som generellt ligger bakom sättet att arbeta. Johnson och Johnson (1999: 72-73) jämför de som de kallar *traditionella grupper* (eng. traditional learning groups) med *samarbetande grupper* (eng. cooperative learning groups) (mina översättningar av begreppen). I de traditionella grupperna har gruppmedlemmarna accepterat att de ska arbeta tillsammans men de anser inte att de egentligen får nytta av detta slags arbete. Dessa grupper beskrivs bl.a. med ett lågt positivt ömsesidigt beroende, dvs. att gruppmedlemmar har ansvar för bara sin egen insats, det finns egentligen inte diskussion om varandras inläring under arbetandet, sociala kunskaper exkluderas och grupprocessen reflekteras inte. Betecknande för de samarbetande grupperna däremot är bl.a. att det positiva ömsesidiga beroendet är närvarande och gruppen koncentrerar sig på den gemensamma prestationen, att var och en har ansvar för sin insats men även för varandras insats, gruppmedlemmarna får stöd från varandra, inläring av sociala kunskaper är väsentligt och grupprocessen behandlas. I dessa grupper är gruppmedlemmarna engagerade i det gemensamma målet att maximera alla medlemmarnas inläring. (Johnson och Johnson 1999: 72-73)

På basis av den ovannämnda jämförelsen kan det konstateras att samarbetsinläring betonar mycket gruppens samhörighet och gemensamt ansvar för hela arbetsprocessen. Däremot är sambandet mellan gruppmedlemmar lösare i grupper utan samarbete som arbetsmetod för arbetandet inte är strukturerat lika noggrant i dessa grupper än i samarbetande grupper. Således verkar samarbetsinläring vara tämligen effektiv undervisningsmetod angående inläring av generella kommunikationskunskaper och kunskaper om hur man generellt arbetar framgångsrikt med sina klasskamrater. Angående detta anger även Gillies (2007: 1-2) att genom samarbetsinläring elever lär sig lyssna på andra och hur de uttrycker deras meddelande, ge och få hjälp, dela ut deras synpunkter



och idéer, arbeta för att skapa ny kunskap och inläring och leta efter olika sätt att lösa problem.

### **3.3 Samarbetsinläring som metod i undervisningen**

När en lärare använder samarbetsinläring som metod i sin undervisning får hen vissa delområden att betrakta hos elevernas arbetande. En av lärarens roller i samarbetsinläring är att observera elevernas interaktion för att bedöma deras avancemang i inläringen. Samtidigt bör en lärare bedöma elevernas kommunikationsfärdigheter och kunskaper i smågruppsarbete, men även komma ihåg att koncentrera sig på elevernas positiva prestationer. (Johnson och Johnson 1999: 43) Jag anser att dessa allmänna färdigheter i grupparbete är viktiga att observeras i alla skolämnen, och utöver dem man kan i språkundervisning koncentrera sig på att betrakta hur elever stödjer varandra i deras kommunikation på främmande språk och att berömma elever för deras deltagande i situationer.

Kujansivu (2002: 201) konstaterar att det för en språklärare som är nybörjare med samarbetsinläring kan vara utmanande att förbereda inläringssituationer som följer samarbetsinläringens principer. För att skapa en tolerant och trygg stämning för samarbetsinläring kan läraren i början betrakta tillsammans med klassen hur man beter sig eller hurdan arbetsro behövs i klassrummet. Sådana kunskaper som hur man diskuterar med eller lyssnar på andra, uppskattning av klasskamrater och acceptering av olikhet är bra att öva sig på i smågrupper. Det är viktigt att elever vågar framföra sina färdigheter i klassrummet utan att vara rädd för fel eller för att göra bort sig. (Kujansivu 2002: 201-202)

Beträffande samarbetsinläring framför Sahlberg och Sharan (2002b: 381) bl.a. att det är viktigt att reservera tillräckligt tid för eleverna att värma upp i början av varje samarbetsinläringsskede och att reflektera över inläringen och handlingarna i slutet av inläringssuppgiften i fråga. Ett lyckat grupparbete förutsätter uppvärmning, orientering och förberedning. Det är även viktigt att arbetssätt och uppgifter har beskrivits på ett klart och förståeligt sätt, och på grund av detta bör lärare lita på sina elever att de klarar av uppgiften. Läraren bör berätta för sina elever vad hen förväntar av deras arbete och

hurdana kriterier som finns för ett lyckat genomförande. (Sahlberg och Sharan 2002b: 381-382)

Utöver de ovannämnda dragen av lyckad samarbetsinlärning kan den sociala sidan av inlärning läggas till dem. Gillies (2007: 9) uppger att elever samarbetar lättare när de tror att alla gruppmedlemmar har förstått hur de bör arbeta och att uppgiften är intressant och betydelsefull för deras inlärning. Beträffande smågruppsarbete i allmänhet konstaterar Palmér (behandlar grupparbete mer generellt än utgående från samarbetsinlärning) (2010: 72) att elevernas goda ömsesidiga relationer kan vara en av flera förutsättningar för lyckat arbete. Ändå antar många forskare att smågruppsarbete i sig leder både till elevernas villighet att använda varandra som resurser i inlärning och till förbättrade relationer mellan dem (Palmér 2010: 72). Således är det viktigt att en lärare kan välja sådana uppgifter till elever som stödjer deras behov med inlärning och att satsa på elevernas goda relationer regelbundet i skolarbetet.

### **3.4 Utmaningar med samarbetsinlärning och grupparbete**

I detta avsnitt betraktas sådana aspekter i grupparbete generellt och i grupparbete baserat på samarbetsinlärning speciellt, som kan bereda utmaningar för utarbetandet av själva materialpaketet. Utöver detta motiverar jag mitt val att definiera en passande modell av smågruppsarbete som delar inlärningssyften med mitt material. I detta avsnitt behandlar igen Haapaniemi och Raina (2014) temat mer generellt än utgående från samarbetsinlärning.

I Johnson och Johnsons (1999) modell av samarbetsinlärning utvecklar lärare individuella lektioner som baserar sig på teorins utgångspunkter och som hen bearbetar för att de passar i situationen i fråga. Samarbetsinlärning fyller lektionerna som helhet och sociala kunskaper i grupparbetande kan faktiskt studeras tillsammans. (Saloviita 2006: 127) Dessutom påpekar Kujansivu (2002: 219) att samarbetsinlärning bör betraktas som vittomfattande helhet av olika arbetssätt. Slutligen kan samarbetsinlärning som inlärningsteori utvecklas så att den omfattar hela skolan och dess verksamhet (Johnson och Johnson 1999: 180). Eftersom mitt eget materialpaket innehåller övningar av muntlig kommunikation på svenska, som bara utgör ett delområde av språkstudier och av allmänna

kunskaper som man övar sig i klassrummet, anser jag att jag bara kan inkludera *drag* av samarbetsinläring till dessa övningar men inte generellt för allt skolarbete som annars är en grundläggande idé i samarbetsinläring.

Utöver de ovannämnda observationerna konstaterar Johnson och Johnson (1999: 70, 91) att inte alla slags grupper automatiskt kan kallas samarbetande, och för att kunna skapa samarbetsinläring i klassrummet behöver man använda alla tre typer av samarbetande grupper i undervisningen (se s. 23). Johnson och Johnson (1999: 163) anger även att olika slags inlärningsstrukturer (mina översättningar av begreppen) – *samarbetande* (eng. cooperative), *tävlingsmässig* (eng. competitive) och *individuell* (eng. individualistic) *inläring* – bör användas omväxlande i undervisningen även om de alla inte används i likadan utsträckning. Angående språkinläring poängterar också Kujansivu (2002: 210) att det krävs långsiktigt arbetande för att lära sig studera på samarbetande sätt och tid för att nå synliga inlärningsresultat med metoden. Dessa definitioner för samarbetsinläring visar att metoden faktiskt är mycket omfattande och kräver långsiktig övning för att behärskas väl. Enligt definitionerna kan det konstateras att mitt materialpaket inte är samarbetande även om det är inspirerat av metoden. Således beskrivning av hurdant slags grupparbete tillämpas i mitt materialpaket behandlas närmare i följande avsnitt.

Beträffande språklärares arbetsvillkor, i de fall de arbetar som ämneslärare, behöver man beakta vissa utmaningar som påverkar deras möjligheter att tillämpa grupparbete i praktiken. I den finländska skolan arbetar klasslärare och ämneslärare ofta med olika antal grupper, och på basis av detta faktum kan det frågas hurdant grupparbete skall passa bäst just för ämneslärare. Ämneslärare arbetar med olika elevgrupper under arbetsdagen och det kan finnas relativt långa perioder under läsåret när en ämneslärare inte arbetar med någon viss grupp. Om detta jämförs med klasslärares situation, som arbetar med samma klass en längre period, har klasslärare mer spelrum för ledning och bildning av grupper i deras arbete än ämneslärare. Dessutom har klasslärare andra fördelar angående grupparbete: de kan bl.a. se på och handleda smågrupper längre tid, växla lättare mellan olika sammansättningar av grupper och växla flytande mellan undervisning i smågrupper och i hela klassen på basis av temat som undervisas. (Haapaniemi och Raina 2014: 136-137) Således kan det konstateras att situationer blir annorlunda om

det är elevernas egen klasslärare i årskurs 6 som undervisar i svenska till dem, men eftersom svensklärare i detta skede kan vara antingen ämneslärare eller klasslärare ska situationen betraktas även ur ämneslärarens synvinkel.

När en ämneslärare undervisar i svenska i årskurs 6 behöver hen fundera på de bästa sätten att tillämpa smågruppsarbete som metod just i svensklektioner. Ett förslag för att främja elevgruppens pedagogiska utveckling är att öka samarbete mellan ämneslärare och klasslärare. Detta kan göras på olika sätt, t.ex. genom att dela klassföreståndarens uppgifter mellan ämneslärare och klasslärare när elever fortfarande studerar på lågstadiet, eller genom att undervisa i centrala arbetssätt och former angående gruppinlärning redan på lågstadiet så att de stödjer även ämneslärarnas undervisning. Ändå är det naturligtvis möjligt att genomföra varierande grupparbeten i ämneslärarens lektioner, men det är viktigt att läraren kontrollerar möjligheter och villkor för aktiviteter i kortvariga grupper. I sådana grupper är det viktigt att elever har tydlig och förstått mål för uppgiften, att olika förbehåll för att genomföra uppgiften har beaktats, hurdan kvalitet och kvantitet förväntas av resultatet och hur mycket det finns tid för att genomföra arbetet. Dessutom bör interaktionen i gruppen vara demokratiskt, varje grupp behöver en ansvarig person och varje gruppmedlem bör ha sin egen roll och bör göra sin insats för arbetandet. (Haapaniemi och Raina 2014: 162-163)

På basis av begrundan i detta avsnitt kan man märka att samarbetsinlärning i sin helhet inte kan utnyttjas i denna avhandling för att planera ändamålsenliga uppgifter just för inlärning av muntlig kommunikation genom fristående grupparbeten. Dessutom är det viktigt att ämneslärare beaktar sina möjligheter för att organisera grupparbete i de givna förhållanden. Samarbetsinlärning fungerar ändå som relevant bakgrundsteori och inspiration för min egen definition för inlärning i smågrupper, och det är viktigt att språklärare i allmänhet kan utnyttja grupparbete för det är mycket nyttigt för att öva sig i kommunikativa kunskaper. I följande avsnitt redogörs för hur inlärning i grupper och närmare i smågrupper slutligen definieras i denna avhandling och hur den syns i själva materialpaketet.

### 3.5 Smågruppsarbete som metod

Huvudsyftet med smågruppsarbete i mitt materialpaket är att få alla elever delta i arbetandet och märka att vars och ens insats behövs för att olika uppgifter kan genomföras. Ett annat syfte är att få elever märka att de kan lära sig från varandra och således använda varandras olika kunskaper som resurs i grupparbete. Genom arbetande i grupper bör alla gruppmedlemmar få tillfällen att uttrycka sig muntligt på svenska i en trygg atmosfär.

Smågruppsarbete i mitt materialpaket betyder att elever arbetar huvudsakligen parvis och i grupper om tre eller fyra personer. I sådana grupper får elever tillräckligt rum och tid att öva sig i sina muntliga kommunikationskunskaper. Angående gruppmedlemmarnas deltagande får de även ansvaret att de genomför uppgifterna tillsammans. Detta uppfyllas genom att läraren kan kontrollera gruppens prestation både under och efter arbetandet och ge feedback till dem. Det är även viktigt att läraren ger tydliga instruktioner för uppgifter, uppmuntrar elever att ge positiv feedback till varandra och delar ut olika roller för elever om det finns sådana. På detta sätt lär sig eleverna hur uppgifter i grupper bör genomföras. Beträffande pararbete, som också finns i materialpaketet, anser jag att eleverna deltar i detta aktivt för sådana uppgifter naturligt inte kan genomföras ensam.

När elever arbetar tillsammans förverkligas samtidigt arbetande ansikte mot ansikte där elever har möjlighet att stödja varandra och i allmänhet genomföra kommunikativa uppgifter på svenska i ett familjärt område. Angående elevernas gruppering under språklektioner föreslår Kujansivu (2002: 203) att elever kan delas in i grupper om fyra så att varje par sitter ansikte mot ansikte. På så sätt blir det lätt att organiseras självständigt arbete, par- och grupparbete. Ögonkontakt är viktigt mellan par när man studerar språk för det underlättar diskussionen när man ser varandras uttryck och ansikten. När elever övar sig muntlig kommunikation ska det vara bra om talsituationer kändes så naturliga som möjligt. (Kujansivu 2002: 203) I arbetande som sker ansikte mot ansikte har elever även tillfällen att öva sig i sociala kunskaper, och för detta syfte kan läraren bilda heterogena grupper för att elever lär sig arbeta med olika slags klasskamrater som

är i olika kunskapsnivåer också. Heterogena grupper kan också användas i grupparbeten alltid när läraren anser att elever har nytta av detta för utveckling av deras kunskaper.

De viktigaste punkterna som själva läraren behöver beakta med smågruppsarbete är att alltid på förhand ha tänkt hur uppgifter ska genomföras, att tänka på hur stora grupper hen bildar för varje uppgift, att ge tydliga instruktioner till elever, reservera tillräckligt tid för uppgifter och att satsa på positiv och trygg stämning i klassrummet. Det är viktigt att läraren ger positiv feedback till elevernas grupparbete och muntliga kommunikation, och med sina handlingar kan visa elever att inläring i grupper är både nyttigt och roligt. Jag anser att inläring av muntlig kommunikation i smågrupper är lättillgängligt eftersom eleverna kan gradvis vänja sig vid användning av språket redan från början av deras svenska studier och med ringa språkkunskaper. Utöver detta får de tillräckligt stöd i undervisningsmiljön och lär sig om kommunikationens natur på ett annat språk än på modersmålet.

## 4 LÄROPLANER

I detta kapitel betraktar jag de två grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen publicerade år 2014 respektive år 2004. Definitionen för vad grunderna för läroplanen innebär i den finländska kontexten har Utbildningsstyrelsen (2016) givit:

Grunderna för läroplanen är en föreskrift, som förpliktar utbildningsanordnaren att innefatta undervisningens mål och centrala innehåll i den läroplan som uppgörs enligt skola eller utbildningsanordnare. Med föreskriften garanteras de grundläggande rättigheterna i utbildningen, jämlikheten, enhetligheten i undervisningen, kvaliteten och rättsskyddet.

Jag koncentrerar mig på att granska svenska som B1-språk och att utreda vad som konstateras om inläring av muntliga kommunikationskunskaper och om inläring i grupper i dessa dokument. Jag kartlägger vilka innehåll som är desamma i båda läroplanerna och följaktligen fortsatt är aktuella. Utöver detta kartlägger jag vilka innehåll som är helt nya på basis av den nyaste läroplanen. Syftet med jämförelsen av läroplanerna är att framföra hurdana synpunkter egentligen har format målen för skolarbetet över tid och hurdana synpunkter som har framkommit som nya aspekter för grundskoleundervisning. Med jämförelsen kan man dels ange huvudlinjerna i den nyaste läroplanen, och dels framföra även de aspekter som har ingått i läroplanen för grundskolan för en längre tid och som ännu kvarstår där.

I detta kapitel är undersökningen av läroplanerna avgränsad till synpunkter som enligt min granskning anknyter till muntlig kommunikation på ett andra- eller ett främmandespråk och inläring i grupper. Jag jämför läroplanernas innehåll i den ordning som de behandlas i själva dokumenten och betraktar dem på basis av mindre ämnesområden, t.ex. värdegrunden, synen på lärande och mål för svenskundervisning. Jämförelsen börjar med de allmänna målen i grundskoleutbildningen som även anknyter till mina teman, och fortsätter med undersökning av svenskans B1-lärokurs i årskurs 3-6 enligt läroplanen publicerad år 2014, och av samma lärokurs i årskurs 7-9 enligt läroplanen publicerad år 2004. Jag anser att jämförelsen mellan dessa årskurser i olika läroplaner formar en bra utgångspunkt för att producera och motivera ett undervisningsmaterial i denna avhandling eftersom inläring av svenska just som B1-språk nuförtiden börjar i årskurs 3-6 och tidigare har börjat i årskurs 7-9. På detta sätt kan det konstateras att begynnelse-skedet av svenska studier med samma lärokurs har beaktats i avhandlingen. I fortsatt-

ningen använder jag förkortningen ”GLGU 2014” för *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* och förkortningen ”GLGU 2004” för *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*.

#### **4.1 Bakgrund till språkinläring**

I detta avsnitt förklarar jag den allmänna bakgrunden för grundskoleutbildningen i den mån som den anknyter till språkinläring och särskilt till temana muntlig kommunikation och inläring i grupper. Både i GLGU 2014 och i GLGU 2004 finns det beskrivningar av *värdegrunden*, *synen på lärande* och *arbetssätten* angående grundskolan. I dessa innehåll finns det vissa aspekter som anknyter till temana i denna avhandling och som jag valde att betrakta närmare i följande tabell. I tabell 1 presenteras dessa enligt två kolumner varav i den första presenteras innehåll som är desamma för både GLGU 2004 och 2014, och i den andra kolumnen de som enbart finns i GLGU 2014 och således presenteras nya aspekter.

Det kan observeras av tabell 1 att läroplanerna har många gemensamma innehåll och att skillnaderna finns i vissa synpunkter som GLGU 2014 betonar. När värdegrunden betraktas, betonas det i båda läroplanerna intresse och förståelse gentemot andra kulturer samt stödande av kulturell mångfald, medan man i GLGU 2014 dessutom betonar kulturell och interkulturell kommunikation. På så sätt finns en tanke på elevers kommunikativa färdigheter med redan i början av GLGU 2014, och det finns en synvinkel som beaktar tydligt kommunikativa kunskaper. Behovet av dessa kunskaper stödjer även tanken i GLGU 2014 (2014: 15) att det finländska kulturarvet har formats och ständigt formas genom interaktion mellan olika kulturer.



Tabell 1 Värdegrunden, synen på lärande och arbetssätt (GLGU 2004: 12, 16-18, GLGU 2014: 15-16, 30-31)

	Gemensamt i GLGU 2004 och 2014	Endast i GLGU 2014
Värdegrunden	skolan förmedlar tolerans och stödande om den kulturella mångfalden  förståelse och intresse mot andra kulturer	stödande om kulturell och interkulturell kommunikation och kulturellt hållbar utveckling
Synen på lärande	lärandet sker både självständigt och tillsammans med lärare och andra elever	
Arbetssätt	förmågor till tänkande, inläring och socialt samarbete  elever tar ansvar för individuella och gemensamma mål, kollaborativt lärande och konstruktivt samarbete  olika arbetssätt och lekar för olika åldrar  färdigheter i informations- och kommunikationsteknik  beakta elevernas individualitet och skillnader i flickornas och pojkarnas utveckling  målinriktat arbete  lära sig behandla information på olika sätt (bl.a. bedömning, tillämpning, framförande)  eleverna lär sig ta ansvar för deras egen inläring och utvärdera deras arbetssätt	eleverna får genom mångsidiga arbetssätt möjlighet att visa på olika sätt sina kunskaper  identifiera och förändra könsbundna rutiner och attityder vid val av arbetssätt  spel och spelifiering [!] som arbetssätt  eleverna får dela uppgifter med varandra och agera i olika roller i arbete

Befrämjande av kommunikationskunskaper syns även i inläringssyftena för lågstadiel elever i GLGU 2014. Vid definiering av mångsidig kompetens i årskurs 3-6 anges det i GLGU 2014 (2014: 156): "Undervisningen ska stödja eleverna att växa till skickliga språkbrukare som använder både sitt modersmål och andra språk på ett mångsidigt sätt. Eleverna ska uppmuntras att uttrycka sig på ett mångsidigt sätt även med ringa språk-

kunskaper.” De här tankarna hänvisar till livslångt lärande och att utvecklande av språkkunskaper och språkligt medvetande är något som skolan bör ta till sig som en av sina uppgifter. Även tanken att språket faktiskt kan användas med ringa språkkunskaper, finns med, och på så sätt anser jag att språkets fundamentala användningsändamål framhävs och den konkreta nyttan av språkkunskap lyfts fram.

Beträffande arbetssätt i GLGU 2004 och 2014 har användning av informations- och kommunikationsteknik samt mångsidiga arbetssätt fortsatt varit syften och en del av den grundläggande utbildningen. Till dessa mål tilläggs i GLGU 2014 att vid valet av arbetssätt skall man utnyttjas de möjligheter som spel och spelifiering [!] erbjuder. Angående elevcentrerade principer och elevernas individualitet i undervisning konstateras i GLGU 2014 att eleverna genom mångsidiga arbetsmetoder får möjlighet att visa sina kunskaper på olika sätt, och att könsbundna rutiner skall förändras vid val av arbetssätt. Dessutom poängteras det i GLGU 2014 (2014: 31) att läraren skall välja arbetsmetoderna i samarbete med elever. Dessa ovannämnda tankar utvidgar den tidigare synpunkten i GLGU 2004 att elevernas individualitet och skillnader i deras utveckling skall beaktas generellt i undervisning.

I dessa innehåll som gäller värdegrunden, synen på lärande och arbetssätt i undervisning har det redan framförts kunskaper som befrämjar själva inläring och aspekter som stödjer inläring i grupper. Allmänna kunskaper som är nyttiga för inläring, finns med både i GLGU 2004 och GLGU 2014. Sådana kunskaper är bl.a. förmågan till socialt samarbete, att kunna behandla ny information mångsidigt och att kunna utvärdera sina egna arbetssätt. Beträffande inläring i grupper konstateras det i båda läroplanerna att elever skall ta ansvar för individuella och gemensamma mål och arbeta på ett målinriktat sätt. Vidare anges det i GLGU 2014 att elever får agera i olika roller i arbete och på så sätt får varje elev sitt ansvarområde angående den gemensamma uppgiften. Sålunda kan det konstateras att inläring i grupper ingår i båda läroplanerna medan det dessutom motiveras i GLGU 2014 (2014: 16) varför gemensamt lärande är viktigt i skolan: ”[Det] främjar elevernas problemlösningsförmåga och förmåga att tänka kreativt och kritiskt samt förmågan att förstå olika perspektiv. Det bidrar också till att vidga elevernas intresseområden.” Dessa motiveringar för gemensamt lärande kan även tänkas peka på att skolundervisning kan erbjuda ideala tillfällen för att lära sig sådana kunskaper som kan

vara svåra att behandla ensam. Även kommunikativa färdigheter lärs naturligt in just genom arbete i grupper i skolmiljön.

På basis av de ovannämnda observationerna kan det konkluderas att temana i denna avhandling, *muntliga kommunikationskunskaper* och *inläring i grupper*, finns med som grundläggande aspekterna i båda läroplanerna. GLGU 2014 betonar dessutom interkulturell kommunikation och mångsidig uttrycksförmåga genom användning av olika språk. Angående inläring i grupper betonar båda läroplanerna elevernas ansvar för att uppnå individuella och gemensamma mål. Elevcentrerade principer syns i den nyaste läroplanen genom att elever erbjuds möjlighet genom mångsidiga arbetsmetoder att visa sina kunskaper på olika sätt och att arbetsmetoderna skall väljas tillsammans med elever. Sålunda bör lärare kunna erbjuda mångsidiga arbetssätt, inte endast skrivning och läsning utan även undervisning med hjälp av varierande redskap och genom olika lekar och spel som känns som intressanta för en mängd elever. Dessa aspekter och arbetssätt syns kräva relativt mycket planering och arbete av en lärare, och förstås kan inte alla metoder och verktyg inkluderas i varje lektion. Ändå inspirerar de att utveckla undervisning och att pröva nya idéer och arbetssätt med elever, så dessa aspekter syns även i bakgrunden av materialpaketet i denna avhandling.

## 4.2 Svenskundervisning

I detta avsnitt kartlägger jag hurdana teman beträffande arbetande, syften och innehåll det uppställs för svenskundervisning både i GLGU 2004 och GLGU 2014. Som jag konstaterade i inledningen av detta kapitel koncentrerar jag mig på att betrakta svenskans B1-lärokurs i årskurs 3-6 enligt GLGU 2014 och att jämföra denna information med synpunkter om svenskans B1-lärokurs i årskurs 7-9 enligt GLGU 2004. Även om man i praktiken börjar studera svenskans B1-lärokurs först i årskurs 6 definieras perioden för dessa studier i GLGU 2014 (2014: 217) redan från årskurs 3 uppåt, och således samma definition för perioden används i detta avsnitt.

### 4.2.1 Generellt om svenskundervisning på grundskolan

Angående den generella bilden om svenskundervisning på grundskolan är det väsentligaste konstaterat relativt kortfattat i GLGU 2004. Syftena med svenskundervisningen

är att vänja eleven vid att nyttja sin språkkunskap, fostra eleven att uppskatta det nordiska levnadssättet och tvåspråkigheten i Finland och att ge eleven färdigheter både för nordiskt samarbete och interaktion med den svenskspråkiga befolkningen i Finland. Utöver detta påpekas det att långsiktig och allsidig kommunikativ träning utgör en del av språkinläring. (GLGU 2004: 127)

I den nyaste läroplanen finns det en tämligen bred beskrivning av huvudlinjerna i svenskundervisning på grundskolan. Temana *språkpedagogik* och *språkutveckling* (GLGU 2014: 196-197) lyfts fram som väsentliga delfaktorer i läroplanen i samband med undervisning av det andra inhemska språket, och de erbjuder olika syften till språkinläring. Liksom i GLGU 2004 är aspekter om modigt språkbruk, uppskattning av olika språk och kulturer samt långsiktig språkinläring och syftet att kunna kommunicera i autentiska miljöer också med i beskrivningar i GLGU 2014 (2014: 196-198), men därtill är många av dessa tankar utvidgades i den generella beskrivningen av svenskundervisning. I den mån som det gäller temana i avhandlingen sammanfattas i den följande listan dessa aspekter som finns med i beskrivningarna om läroämnets uppdrag samt språkpedagogik och språkutveckling i GLGU 2014 (2014: 196-198):

- språkets användning och utveckling i olika sammanhang
- förstärkning av elevernas språkliga medvetenhet, stödjande av språkbruk på olika språk
- identifiering och förståelse av elevens egen och andras mångskiftande språkliga och kulturella identitet
- utnyttjande av olika sätt att lära sig språk
- användning av elevernas kompetens i olika språk som stöd för lärande i olika läroämnen
- tillfällen till kreativitet, lek och glädje i språkundervisning
- mångsidig behandling av temana i undervisning och ur olika synpunkter, praktiska och varierande arbetsmetoder
- digitala verktyg som hjälp med att genomföra språkinläring i autentiska situationer
- möjlighet att kunna avancera i elevens egen takt i studier och få stöd till dem

I läroplanernas beskrivningar om svenskundervisning betonas mestadels samma teman som i samband med deras värdegrund, syn på lärande och arbetssätt. I jämförelse med GLGU 2004 kan det ändå konstateras att mer specifika syften har definierats för svensk-inläring och för språkinläring generellt i den nyaste läroplanen. Det syns att elevernas mångspråkighet tas mer i beaktande så att de blir mer medvetna om deras förmågor och att de kan utvidga deras språkbruk utanför språklektioner. Det betonas också att språkinläring skall allmänt vara kreativt och att eleverna erbjuds varierande arbetsmetoder och även möjligheter att kunna avancera i undervisning i deras egen takt.

#### 4.2.2 Mål och innehåll för svenskundervisning i nivå B1

I detta avsnitt utreder jag det som har konstaterats om *mål* och *innehåll* för svenskundervisning i nivå B1 såväl i GLGU 2014 i årskurs 3-6 som i GLGU 2004 i årskurs 7-9. Tyngdpunkten i observationerna ligger på GLGU 2014 och i årskurs 3-6. I tabell 2 presenteras inlärningsmål för B1-svenska i läroplanerna angående muntliga språkkunskaper och inläring i grupper. Tankarna presenteras även här i två kolumner med samma logik som i tabell 1.

På basis av tabell 2 kan det konkluderas att definitioner för mål är lite mer omfattande i GLGU 2014 än i GLGU 2004. Tankar om temana språkpedagogik och språkutveckling syns i GLGU 2014 bl.a. i målen att kunna öva sig gott om kommunikation, att använda kreativa arbetssätt samt att befrämja elevernas egna språkliga resurser. Beträffande mål med språkinläring framhävs i GLGU 2004 (2004: 132) att elever bör lära sig använda inlärningsstrategier och arbetssätt som befrämjar allmän språkinläring, kommunikation och förståelse samt lära sig granska och korrigera sin språklig produktion. Likadana tankar finns även i GLGU 2014 med mål med språkfärdighet, så inlärningsstrategier har beaktats i båda läroplanerna. Kunskaper i muntlig kommunikation betonas mycket i den nyaste läroplanen och dem även har betraktats angående arbetssätt och lärmiljöer. I båda läroplanernas mål syns det samspel mellan språkinläring och grupparbete på så sätt att skolundervisning naturligen syftar till att utnyttja inläring i grupper när det är möjligt.

Tabell 2 Mål för svenskundervisning i nivå B1 angående språkfärdighet, språkinläring, arbetsätt och lärmiljöer (GLGU 2004: 132, GLGU 2014: 217-218)

	Gemensamt i GLGU 2004 och 2014	Endast i GLGU 2014
Språkfärdighet	kunna berätta om grundläggande fakta om sitt liv i vardagliga situationer	utnyttja olika strategier, bl.a. non-verbala medel som stöd vid kommunikation
	förstå all dagliga händelser som behandlas med hjälp av sammanhanget	använda olika uttryck för artighet
	få samtalpartners stöd i kommunikation	få många tillfällen för att öva sig muntlig kommunikation genom små samtal som är lämpliga för olika åldrar
Språkinläring	utvärdera sina kunskaper och ta ansvar för sina studier	lära sig kommunikativa kunskaper i en tillåtande atmosfär och med hjälp av digitala verktyg
		ansä färdigheter i svenska som en viktig del av livslångt lärande och utökade språkresurser
		söka och utnyttja svenska lärmiljöer även utanför skolan
Arbetsätt och lärmiljöer		naturligt, korrekt och relevant språkbruk för elever
		grupp- och pararbete
		spel, lek, sång och drama som arbetssätt
		möjligheter att öva sig kunskaper i internationell kommunikation
		svenska används alltid när möjligt

Utöver tabell 2 sammanfattas i tabell 3 innehåll för svenskundervisning i nivå B1. I denna tabell syns det att läroplanernas innehåll för svenskundervisning har beskrivits från relativt olika synpunkter. Det som är gemensamt i båda läroplanerna är vardagliga ämnesområden i undervisning, men sedan betonas det i GLGU 2014 dessutom olika områden såsom jämförelse mellan svenska och andra språk, att utreda svenska språkets synlighet och användning samt att öva sig i varierande kommunikationssituationer. Det

är intressant att notera att det i stället har framförts i GLGU 2004 (2004: 133) några tydliga delområden i inläring, bl.a. ordböjning, satsutformning och hurdana olika kommunikationsstrategier elever bör lära sig använda. Dessa teman har även nämnts i GLGU 2014 men på mer generell nivå, och tyngdpunkten i innehållen syns ligga vid ökning av elevernas språkmedvetenhet.

Tabell 3 Innehåll för svenskundervisning i nivå B1 (GLGU 2004: 132-133, GLGU 2014: 217)

Gemensamt i GLGU 2004 och 2014	Endast i GLGU 2014
vardagliga ämnesområden i betraktande, bl.a. vänner, familj, fritid och skola	<p>planera arbetet och välja intressanta temaområden tillsammans</p> <p>lära sig ordförråd och strukturer i samband med olika teman</p> <p>utreda var svenska språket syns, används och behövs</p> <p>jämföra skillnader och likheter mellan svenska och andra språk</p> <p>lära sig de viktigaste svenska fonetiska tecknen, lära sig uttala dem</p> <p>öva sig i olika kommunikationssituationer</p>

Vid betraktande av såväl tabell 2 som tabell 3 kan det observeras att deras innehåll anknuter till varandra, och det kan vara svårt att åtskilja exakt vilken del som bäst beskriver innehåll och vilken mål för svenskundervisning. Emellertid kan man konstatera att vissa aspekter är aktuella i båda läroplanerna medan andra är helt nya i den senare. Temana angående språkfärdighet, dvs. att elever kan berätta om grundläggande fakta om sig själva och om vardagliga situationer, har kvarstått, men den nyaste läroplanen betonar även att det bör finnas många möjligheter för muntlig kommunikation i undervisning. Att kunna utvärdera sina kunskaper och ta ansvar för sin inläring kvarstår i mål angående språkinläring, och till detta tillägger GLGU 2014 syftet att utvidga sin egen syn på inläring av svenska i allmänhet. I GLGU 2014 har det även samlats många tankar om arbetandet: mångsidiga arbetsätt, grupp- och pararbete, elevernas aktiva deltagande och undersökning av själva språket finns med.

#### 4.2.3 Bedömning av muntlig kommunikation

I föreliggande avsnitt betraktar jag bedömningskriterierna för goda kunskaper eller för vitsordet åtta i B1-svenska i slutet av årskurs 6. Enligt GLGU 2014 (2014: 219) är båda sätten för bedömning, verbal bedömning som beskriver goda kunskaper eller vitsordet åtta, möjliga, och de båda består av samma kriterier i GLGU 2014. I detta avsnitt koncentrerar jag mig bara på bedömning av muntliga kommunikationskunskaper eftersom de är de väsentligaste kunskaperna för mitt materialpaket. Jag väljer att kortfattat behandla dessa kriterier då de ger en riktning för hurdana inlärningsmål som kan sättas till elever beträffande deras muntliga kommunikation på svenska. Givetvis inverkar kriterierna även på hurdana uppgifter som ska tas med till undervisningsmaterialet.

I Finland har man utarbetat en tillämpning av de nivåskalor för språkkunskaper som ingår i den allmänneuropeiska referensramen för undervisning, inläring och bedömning av språk, utvecklats av Europarådet (GLGU 2004: 278). Dessa färdighetsnivåer finns med som bedömningskriterier för kunskaper i svenska i den nyaste läroplanen (GLGU 2014: 219). Således betraktar jag kunskaper i svenska med hjälp av bilagan av dessa i Finland utarbetade nivåer i GLGU 2004 (2004: 278-295). I detta avsnitt använder jag denna bilaga från GLGU 2004 för den beskriver vad menas med olika mellansteg av färdighetsnivåer i den finländska inlärningskontexten, och för det inte finns en sådan bilaga i GLGU 2014. Jag betraktar kriterierna för språkkunskaper under kategorierna *hörförståelse* och *tal* färdighetsnivåbeskrivningarna (GLGU 2004: 278-295) då jag anser att de anknyter närmast till kunskaper i muntlig kommunikation.

Beträffande kunskaper i kommunikation anges det i GLGU 2014 att elever sporadiskt bör kunna klara av rutinmässiga, oftast upprepade kommunikationssituationer, och de kan få mycket stöd till kommunikation av sin samtalspartner eller behöver andra hjälpmedel. Dessutom bör elever kunna använda några av de allra vanligaste artighetsfraserna och de centralaste uttrycken och orden i sin kommunikation, och kunna fråga samtalspartnern att prata långsammare eller upprepa meddelandet. Om det betraktas förmågan att tolka talat språk bör elever kunna förstå långsamt tal som består av bekanta, inövade uttryck och ordförråd och kan identifiera enskilda fakta i meddelandet. (GLGU 2014: 219)



Enligt GLGU 2014 (2014: 219) de ovannämnda definitionerna för elevernas kunskaper anknyter till färdighetsnivå A1.2. För denna nivå, som kallas *elementär språkfärdighet stadd i utveckling*, finns det en beskrivning i GLGU 2004. Det som beskrivningen av färdighetsnivå A1.2 lägger till definitionerna i GLGU 2014 är att olika avbrott och pauser kan förekomma i talet, uttalet kan orsaka förståelseproblem och alla slags fel förekommer i hög grad i talet. Dessutom i denna nivå måste en elev anstränga sig för att förstå till och med enkla yttranden som inte klart anknyter till situationen. Angående kunskaperna som elever bör behärska i denna nivå tilläggs i bilagan en del av den elementära grammatiken av språket. (GLGU 2004: 278)

Förutom kunskaper i kommunikation och att tolka talat språk betraktas i GLGU 2014 även kunskap att producera tal. Beträffande denna kunskap har elever som syftena att kunna uttala förståeligt några inövade uttryck och att hen kan uttrycka sig kortfattat med inövade uttryck och ordförråd. (GLGU 2014: 219) Enligt GLGU 2014 (2014: 219) ligger kunskap att producera tal på färdighetsnivå A1.1. Denna nivå kallas i GLGU 2004 *de första grunderna i språket* och innefattar dessutom de ovannämnda kunskaperna förståelsen och användning av bara det mest elementära språkstoffet, ett stort behov av hjälp för att kunna förstå meddelanden och kunskap att kunna uttrycka sig med korta satser och med få klichéartade uttryck. Utöver detta konstateras det att avbrott, långa pauser och upprepningar kan finnas i talet, att uttalet kan vålla stora förståelseproblem och att kommunikationen är beroende av diskussionspartnern. Språkinlärare kan inte ännu uttrycka sig ledigt och fritt i denna nivå, men hen kan svara kort på enkla frågor som handlar om en själv. (GLGU 2004: 278)

Angående dessa bedömningskriterier kan det konstateras att syften med undervisning i muntliga kommunikationskunskaper i början är att göra elever bekanta med svenska språket och bli så småningom vana vid att tala och lyssna på språket. Naturligt övar elever sig i olika slags kommunikationssituationer redan från början, och på så sätt lär de sig att använda varierande kommunikationsstrategier för att kunna agera på ett lämpligt sätt i motsvarande, framtida situationer.

Det är intressant att i GLGU 2014 har det givits olika färdighetsnivåer för kunskaper i kommunikation och för kunskap att producera tal även om kunskaper i båda områdena

överlappar i någon mån. Emellertid kan det vara nyttigt att visa att kommunikationskunskaper består av varierande delområden, t.ex. av non-verbala tillvägagångssätt, och att dessa delområden är viktiga att öva sig för att de stöder på ett heltäckande sätt hela kommunikationssituationen. Det är även bra att märka att tala ett annat språk än ens modersmål kräver många olika kunskaper som måste övas sig mycket (se avsnitt 2.1 om muntligt språk), och talet kan inte direkt jämföras med andra kommunikationskunskaper som är olika av sin natur. På detta sätt kan det skiljas kunskap att tala språket och generella kunskaper som handlar om kommunikationen. I allmänhet kan det märkas av bedömningen att eleverna behöver mycket stöd i deras kommunikation och upprepning av lärostoffet. Det är viktigt att elever har tillräckligt tid i början att bekanta sig med svenska språket och att läraren minns att beakta deras kunskapsnivå när hen planerar sina lektioner.

Beträffande inläring i grupper och inläring av muntlig kommunikation finns det både gammalt och nytt med i syften av den nuvarande läroplanen. Att eleverna sätter individuella och gemensamma mål för deras inläring och tar ansvar för egna studier utgör syften som kvarstår i GLGU 2014. På basis av elevernas gemensamma mål och olika arbetssätt som kräver inläring i grupper framhävs det gemensamt inläring i den nyaste läroplanen. GLGU 2014 presenterar många nya tankar och poängterar vissa bekanta synpunkter angående grundskoleutbildningen och språkinläring, bl.a. ökning av elevernas språkmedvetenhet och elevens central ställning i arbetandet, men även interkulturell kommunikation, mångsidig språkanvändning och aktiv muntlig språkanvändning betonas mycket i dokumentet.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att innehåll för svenskundervisning med mångsidiga arbetssätt, lekar, och elevernas färdighet att kunna berätta grundläggande fakta på svenska kvarstår desamma i dag, men behovet av kommunikativa färdigheter har framförts ännu starkare i den nyaste läroplanen. För en lärare är det även viktigt att minnas att eleverna i årskurs 6 har bara börjat studera svenska och syften med språkkunskaper bör sättas i en lämplig nivå under denna årskurs. Dessa utgångspunkter erbjuder mig relevanta teman för att bearbeta i själva undervisningsmaterialet och även motiveringar för behovet att öva sig muntliga språkkunskaper genom inläring i grupper.

## 5 TIDIGARE STUDIER

I detta kapitel presenteras några tidigare studier som behandlar liknande temaområden som min magisteravhandling. I sin doktorsavhandling forskar Harjanne (2006) i övning av svenskans kommunikativa muntliga färdigheter med hjälp av samarbetande schema- och elaboreringsuppgifter. För att nå en djupare förståelse om teman för undervisningsarbete är syftet med studien att analysera och beskriva övning av svenskans kommunikativa muntliga färdigheter på högstadie- och gymnasienivå med hjälp av de två ovan nämnda samarbetande uppgiftstyperna (Harjanne 2006: 4). Närmare utreder Harjanne (2006: 193) elevers engagemang, strategier i interaktion och i kommunikation, vokabuläranvändning, uppfattningar och erfarenheter angående övning av kommunikativa muntliga färdigheter med hjälp av samarbetande schema- och elaboreringsuppgifter. Studien är kvalitativ och material för att svara på de ovannämnda områdena samlades in med bandinspelningar på klassrummet och med ett frågeformulär. Två undervisningsgrupper var med i forskningen: en gymnasiegrupp av nio elever som studerade svenska som A-språk och en högskolegrupp av tretton elever som hade svenska som B-språk. Eleverna använde både finska och svenska utanför svensklektioner, men finskan var i dominerande ställning i deras omgivning. (Harjanne 2006: 193, 195, 198, 205)

Beträffande elevernas engagemang i övning rapporterar Harjanne (2006: 311) att båda nivågrupperna satte sig ansvarsfullt in i arbetandet: de pratade inte om oväsentliga ämnen under övningen, de utnyttjade tiden reserverad för övningen bra och de förhandlade aktivt om genomförandet av uppgiften i fråga. Eleverna använde dock relativt mycket modersmålet när de förhandlade hur de ska genomföra en uppgift. Gymnasisterna förhandlade även om uppgiftens innehåll och kom med egna åsikter och egen livsmiljö till övningen vilket kan tolkas att uppgiften i fråga var intressant. Elevergruppernas interaktion och samarbete var målinriktat, de jobbade enligt instruktioner, de förhöll sig allvarligt till arbetandet och de även hade roligt med övningen. Dessutom använde eleverna respektive ämnesområdets centrala, nya ordförråd i deras kommunikation. (Harjanne 2006: 311-312, 314)

Angående elevernas interaktion och kommunikation i övningstillfällen konstruerade gymnasisterna gemensamt deras samtal, medan grundskoleelevernas samtal inte innehöll likadan aktivitet för deras övningar var av olika typ än gymnasisternas och deras språkkunskaper i denna fas naturligt ställde begränsningar till kommunikation. Typiskt för övning i båda nivågrupperna, även om vanligare hos gymnasister, var att be om hjälp och ge den, och dessa aktiviteter riktades mot ordförråd i främsta rummet. Eleverna bad hjälp både direkt och indirekt, men samtalspartnern reagerade oftare på den direkta än på den indirekta begäran. I resultaten framkommer det även att eleverna ofta frågade lärare eller lärarkandidat om hjälp när de ville få den. I situationer där eleverna bad om hjälp eller gav den använde de deras modersmål, men dess användning oftast var hjälpsamt och meningsfullt i övningstillfällen. Problem med uttal eller grammatiken avbröt inte elevernas kommunikation utan de bara hoppades över. (Harjanne 2006: 312-314)

Som den största svårighet för att tala svenska ansåg elevgrupperna otillräckligt ordförråd, men enligt dem övning i samarbete fungerade bra som ett sätt att öva sig just vokabulär och den stödde talandet. Huvudsakligen tyckte eleverna att de var tillräckligt modiga att tala svenska. Eleverna ansåg även att kunskaper som behövs i samarbete är nödvändiga och att svenskans kommunikativa muntliga övning levde upp deras behov och förväntningar. Dessutom betonade grundskoleeleverna att övning i samarbete befrämjar kunskaper i social interaktion. (Harjanne 2006: 314-315)

I Harjannes (2006) studie framgår det att samarbetande arbetssätt fungerar bra för att öva sig i kommunikativa muntliga språkkunskaper. När man ska planera muntliga uppgifter för elever är det nyttigt att observera att det behövs något slags elementär ordförråd för att kunna överhuvudtaget tala med ett andra- eller främmandespråk, och naturligtvis är äldre och yngre elever på olika nivåer angående detta. Med andra ord behövs elevernas språkliga nivå beaktas i planeringsfas av uppgifter. När eleverna jobbar i samarbete är det viktigt att uppmuntra dem att söka efter ett svar aktivt tillsammans för på detta sätt kan de lära sig arbeta med varandra och i grupper och lita på deras färdigheter att klara av uppgifter. Svar eller exempelmeningar till respektive uppgifter kan betraktas i klassrummet även efteråt vid behov. Det är också viktigt att lära sig hur man diskuterar

på ett andra- eller främmandespråk i en viss kultur, t.ex. hurdana sociala drag det finns i diskussioner mellan människor.

Under de senaste åren har det producerats några svenska undervisningsmaterial som magisteravhandlingar vid Jyväskylä universitet med anknytning till samarbetsinläring och inläring i grupper. Salomäki (2015: 9) undersökte två gymnasistgrupper och två svensklärare och deras uppfattningar om det av henne utarbetade övningspaketet med stationsundervisning som undervisningsmetod. Som forskningsmetoder användes intervjuer och en enkät: lärarna intervjuades och gymnasisterna först undervisades genom att använda stationsundervisning och sedan svarade de på enkäten om deras uppfattningar om övningspaketet, undervisningsmetoden och lektionen. Enligt Salomäki hade svensklärarna en positivare inställning till den använda undervisningsmetoden än gymnasisterna. Gymnasisterna tyckte att bara enskilda stationer som inte var bekanta till dem var på något sätt dåligt planerade, och lärarna konstaterade att paketet intresserade eleverna och var mångsidig. På basis av gymnasisternas uppskattningar ansågs de använda stationsövningarna relativt lätta och delvis lärorika. (Salomäki 2015: 10, 83, 85)

I sin magisteravhandling betraktade Erkama (2013: 6) hur musik och kooperativt arbete kan utnyttjas i språkinläring. Erkama producerade ett undervisningsmaterial som grundar sig på kooperativa och musikaliska arbetsmetoder och som är avsett att behandlas vid sidan av vanliga läroböcker i lågstadiets svenskundervisning. I undervisningsmaterialet syftas det med kooperativa övningar att öva sig i muntligt språk i naturliga situationer, och med musikövningar syftas det att öka elevernas motivation, kulturkunskap, påverka klassrummets stämning och befärma muntlig språkanvändning och särskilt uttal. Behovet av detta material motiveras med tanken att de utvalda undervisningsmetoderna ska både motivera elever på ett annat sätt att lära sig än mer traditionella övningar och befärma språkinläring. Emellertid konstateras det att materialet i fråga baserar sig på musik och olika lekar, och samtidigt har traditionella metoder sin viktiga ställning i språkundervisning. (Erkama 2013: 6, 8-9)

Av Salomäkis (2015) studie framgår det att både lärare och elever hade i sin helhet positiv inställning till den använda undervisningsmetoden, och Erkamas (2013) avhandling uppmuntrar andra lärare att utnyttja kreativa arbetssätt i språkundervisning. Ibland

är det bra för en lärare att fundera på sina egna undervisningsmetoder och -material och tänka på vad som är ett motiverat sätt för elever att lära sig språket. Man kan även be- grunda vad som kan undervisas med hjälp av traditionella metoder, t.ex. läroböcker, och vad som ska kunna undervisas på något annat sätt.

## 6 STRUKTUR OCH GRUNDER FÖR MATERIALPAKETET

I detta kapitel beskrivs hur materialpaketet är planerat och hurdana aspekter jag har beaktat under bearbetningen av uppgifter. Utöver detta sammanfattas de teoretiskt motiverade principer som formar grunden för materialpaketet.

I början av planeringsfasen utredde jag först hurdana temaområden och ordförråd som finns i de nyaste läroböckerna för årskurs 6. Jag betraktade böckerna för denna årskurs eftersom det var naturligt och meningsfullt för mig att basera materialpaketet på motsvariga teman och ordförråd som finns för B1-svenskundervisning på lågstadiet. På detta sätt ska det vara nyttigast också för lärare, som vill använda detta material, att ha likadana teman både i de läroböckerna för lågstadiet och i materialpaketet. Jag granskade sammanlagt tre läroböcker: *Hallonbåt 1-2* (Sanoma Pro 2016), *Megafon 1 övningsbok för lågstadiet* (Otava 2015), och *Megafon 1 textbok* (Otava 2012). Jag ögnade igenom böckerna och funderade på temana som skulle passa till materialpaketet och för att öva sig i muntlig kommunikation på svenska. På basis av denna granskning valde jag att uppgifter i materialet behandlar följande fyra teman som jag har nämnt själv: *jag och mina kompisar*, *hobbyer och fritid*, *andra vardagliga teman* och *fraser och småprat*.

Temat *jag och mina kompisar* består av uppgifter där man övar sig i att presentera sig själv och sina kompisar och att prata om några grundläggande personliga saker. Inom det andra temat, *hobbyer och fritid*, övar man sig i att prata om hobbyer och vardagen. Dessa två teman innehåller relativt många uppgifter i materialpaketet då jag anser att temana är intressanta för elever just i början av studier i svenska. Genom temana har elever möjlighet att uttrycka sina egna intressen och göra språkanvändning personlig vilket även kan befrämja inlärning.

Det tredje delområdet i materialpaketet, *andra vardagliga teman*, innehåller kommunikativa uppgifter bl.a. av ordförråd angående mat, kläder, att köpa något och väder. Syftet med de här uppgifterna är att erbjuda elever möjligheter för muntlig kommunikation om bekanta temana som först har behandlats i svensklektioner. Det fjärde delområdet i

materialpaketet är *fraser och småprat* som koncentrerar sig på att träna allmänna fraser, reaktioner till dem och att repetera och upprepa muntliga svar till redan bekanta frågor. Jag anser att detta delområde är också nyttigt för det är en viktig kunskap att kunna använda vanliga fraser i sitt tal redan från början. Att känna till vanliga fraser erbjuder också möjligheten att svara på ett flytande och artigt sätt i diskussionen.

Angående själva bildning av uppgifter i materialet sökte jag inspiration för dem från olika läromaterial och källor som är Hakkarainen och Turpeinen (2008), Kotka (2016), Leskinen (2009) och Leskinen m.fl. (2016). Först sökte jag efter uppgifter som baserar sig på intressanta och lämpliga grundidéer och som även skulle kunna fungera som grunder för uppgifter i materialpaketet. Sedan bearbetade jag grunderna av de utvalda uppgifterna. Jag bearbetade dem så att de passar för min målgrupp, elever som studerar svenska som B1-språk i årskurs 6, och för mina syften med materialet, dvs. att elever skulle lära sig muntlig kommunikation genom smågruppsarbete. Min definition för smågruppsarbete omfattar även drag av samarbetsinläring, och sådana drag ville jag också inkludera i uppgifter i mitt materialpaket. Det som blev karakteristiskt för mina uppgifter är bl.a. att de uppmuntrar elever aktivt att använda de muntliga kunskaper i svenska som de har lärt sig, att uppgifter huvudsakligen genomförs i smågrupper och att alla elever verkligen behöver delta i grupparbete t.ex. genom en meningsfull arbetsfördelning. Tillsammans finns det 12 uppgifter i paketet med instruktioner och tips om hur uppgifter kan anpassas vid behov.

Under processen att skapa materialpaketet begrundade jag också hur jag förhåller mig till uppgifterna som andra författare redan har skapat, dvs. till mina källor, och hur de egentligen fungerar som inspiration för mitt materialpaket. Som konstaterades ovan hittade jag grundidéer för mina uppgifter från dessa källor och bearbetade uppgifterna så att de passar för mina syften med materialpaketet. Lika viktigt är att jag har angivit källorna och beskrivit här hur jag har arbetat med dem. Jag anser att det inte är nödvändigt att man försöker komma på något som redan finns, men att man anger på vilket sätt man har utarbetat sina egna uppgifter och respekterar de författare man har hämtat inspiration från genom att ange källorna. Det är även väsentligt att man kan visa i sina bearbetade uppgifter vad som är nytt i dem i jämförelse med de uppgifter som man blev inspi-



rerad av, och på så sätt framföra hur de realiserar de syften som de är avsedda att realisera.

I denna avhandling har jag betraktat både muntlig kommunikation och inläring i grupper av ett teoretiskt och ett pedagogiskt perspektiv. Dessutom har jag utrett synpunkter i GLGU 2014 angående muntlig kommunikation och inläring i grupper i den mån som de anknyter till svenskundervisning i årskurs 6. På basis av den undersökta teorin och läroplanen har jag bestämt de principer som är närvarande i mitt materialpaket. Dessa principer är:

- Elever erbjuds möjligheter att öva sig mångsidigt i olika muntliga kommunikationssituationer och kommunikationsstrategier. Huvudvikten ligger på övning av de allra vanligaste situationer, fraser och ordförråd av svenska språket.
- Kommunikativt tal och språkanvändning är det viktigaste målet med uppgifter i materialet, efter detta kommer betraktande av språkets exakthet.
- Elever uppmuntras till muntlig kommunikation med de språkkunskaper som de har.
- Elever arbetar huvudsakligen parvis och i grupper om 3-4 personer. Heterogena grupper används alltid i smågruppsarbeten när det är meningsfullt.
- Alla elever deltar aktivt i arbetandet och är ansvariga för deras insats och även gruppens insats.
- I smågruppsarbete har eleverna en meningsfull arbetsfördelning mellan dem.
- Klasskamrater får stöd av varandra för deras inläring och läraren stöder elever aktivt och ger uppmuntrande feedback. Läraren kommunicerar på svenska på ett förståeligt sätt med elever.

Syftet med de ovannämnda principerna är att de skulle förverkligas i undervisning när en lärare använder uppgifter av materialpaketet. För att principerna kan förverkligas i svenskundervisning är det viktigt att läraren är medveten om och aktivt agerar enligt dem. Betydelsefullt är att läraren själv kommunicerar tydligt och aktivt med elever, använder även gester som hjälpmedel i sin kommunikation och ger tydliga instruktioner om uppgifter innan de genomförs. Lärarens uppgift är också att förklara vad hen väntar

på elevernas grupparbete, bl.a. hurdana syften det finns med prestationen och hurdant är fungerande och uppmuntrande arbetande i smågrupper.

Lärostoffet i materialpaketet fokuserar på övning av språkets kommunikativa sida, och meningen med materialet är att det stöder den allmänna svenskundervisning i årskurs 6 när läraren anser att det är dags att öva sig i muntlig kommunikation. Eftersom materialets roll är stödjande är det naturligt viktigt att svensklärare kan bilda tillräckliga grunder av svenskan så att elever kan utnyttja materialet gott. Exempelvis kunskaper av svenskans uttal är något som läraren bör ta i beaktande i den allmänna undervisningen för uttal anknyter relativt tätt till muntlig kommunikation. Som redan har konstaterats i kapitel 2, behövs både kunskap om språket och kunskap om kommunikation för att språkanvändare kan kommunicera framgångsrikt, och därför kan materialpaketet utnyttjas när elever i årskurs 6 först har introducerats till respektive temana och ordförråd i lektioner. Med uppgifter i materialpaketet kan elever sedan tillämpa deras kunskaper tillsammans i muntlig kommunikation.

## 7 AVSLUTANDE DISKUSSION

I denna avhandling har jag betraktat muntlig kommunikation och dess undervisning, grupparbete med samarbetsinlärning som utgångspunkt och den nyaste läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland. På basis av den teoretiska bakgrunden har jag skapat ett materialpaket. Syftet med detta material är att kunna erbjuda motiverade medel att undervisa i muntlig kommunikation i svensklektioner i årskurs 6. Som resultat av denna forskningsprocess finns det både kritik och starkare sidor att framföras beträffande avhandlingen.

Jag ansåg kritisk granskning av läroplanerna utmanande för dokumenten är relativt omfattande och det krävde mycket koncentration att hitta och samla in de väsentligaste punkterna av mitt ämne. För att inte upprepa samma punkter för ofta och för att skriva om endast relevanta saker var det nödvändigt att välja vilka delar ska betraktas noggrannare. På så sätt gjorde jag mina val subjektivt, och det är bra att märka att en annan forskare ska kunna granska något annat i läroplanerna för vår upplevelsevärld påverkar våra val. Även om jag granskade mina val av läroplansdelarna objektivt och anser att jag lyckades beskriva de väsentligaste synpunkterna, är några punkter i läroplanerna konstaterats på ett mycket generellt sätt, så det lämnas rum för olika tolkningar.

Utöver de ovannämnda sakerna kan några andra aspekter angående läroplanerna reflekteras över. Det är värt att notera att jag inte har behandlat kommunala läroplaner i Finland, som har bearbetats på grundval av GLGU 2014, och det kan konstateras att det möjligen kan finnas mer information om ämnet för min studie i dem. En aspekt som ytterligare skulle ha varit intressant att begrunda i avhandlingen är hurdana förändringar det finns i elevernas utveckling från barn till ungdomar mellan årskurs 6 och 7, och om något finns, hur det möjligen påverkar elevernas intressen och på så sätt teman i svenskundervisning. Frågan om de utvalda temana i svenskundervisning och deras behandling, t.ex. ordförråd av hobbyer och fritid, skulle skilja sig mellan dessa årskurser är generellt intressant för elever i dessa nivåer är nästan i samma ålder, men andra är på lågstadiet och andra redan på högstadiet.

Om jag hade mer tid ska jag ha kunnat testa materialpaketet på några svensklektioner eller samla in feedback av det från svensklärare för att bearbeta det litet vidare. På basis av mitt eget arbetande anser jag ändå att materialet erbjuder teoretiskt motiverade medel att undervisa i muntlig kommunikation genom smågruppsarbete och att materialet kan i svensklektioner anpassas på olika sätt vid behov. Generellt ger materialpaketet idéer till svensklärare hur muntlig kommunikation kan tränas med elever och vad som bör beaktas när elever har bara nyligen börjat studera svenska. Dessutom anser jag att detta tema var i sin helhet aktuellt att forska i för samma delområden i språkinlärning spelar en väsentlig roll i den nyaste läroplanen för den grundläggande utbildningen, och kommunikativa språkkunskaper behövs alltmer i dagens samhälle.

Dagens svenskundervisning i Finland och dess relation till läroplanssyften skulle vara ett intressant ämne att forska i vidare. Eftersom de nyaste läroplansgrunderna har tillämpats i språkundervisningen bara litet tid ska det vara intresseväckande efter några läsår att forska i hur läroplanssyften har verkligen realiserats i undervisningen. Detta ska vara särskilt intressant angående årskurs 6 där svenskundervisning i nivå B1 är något nytt både för elever och för svensklärare. Språkundervisning utvecklas fortsättningsvis på grund av samhällets behov av språkliga färdigheter, och det är viktigt att språklärare kan rapportera vad de anser är fungerande undervisningsmetoder och meningsfulla lärostoff beträffande målspråket. För den skull är det relevant att betrakta regelbundet vad olika beslutfattare anser är viktigt att lära sig om målspråket och hur dessa uppfattningar förenas i skolundervisningen.

## LITTERATUR

- Appel, M., Johansson, K., Lötjönen, A., Määttä, O., Nordman, L., Salo, O.-P. & Wallinheimo, K. 2016. *Hallonbåt 1-2*. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.
- Bjar, L. & Liberg, C. 2003. Språk i sammanhang. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.): *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. 17-28.
- Blom, A., Friis, M., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2012. *Megafon 1 textbok*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Blom, A., Friis, M., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2015. *Megafon 1 övningsbok för lågstadiet*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Bygate, M. 2009. Teaching the spoken foreign language. I: Knapp, K., Seidlhofer, B. (red.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. New York: Mouton de Gruyter. 401-438.
- Byram, M. & del Carmen Méndez García, M. 2009. Communicative language teaching. I: Knapp, K., Seidlhofer, B. (red.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. New York: Mouton de Gruyter. 491-516.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J.C. & Schmidt R.W. (red.): *Language and Communication*. London: Longman. 2-27.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M. 2007. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. I: Alcón Soler, E. & Safont Jordà, M. P. (red.): *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer. 41-57.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Erkama, M. 2013. Spel, sång och skoj – det är vad språkinlärning består av! : Kooperation och musik i språkundervisning – ett undervisningspaket. Pro gradu - avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201308052112>
- GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (Hämtad: 2.3.2016)
- Gillies, R. M. 2007. *Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 20.1.2016)
- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. [http://oph.fi/download/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkojulkaisu.pdf](http://oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf) (Hämtad: 20.1.2016)
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, M. & Turpeinen, K. 2008. *Idébank. Kommunikativa aktiviteter för undervisning i svenska*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hammarberg, B. 2013. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 27-84. Andra upplagan.
- Harjanne, P. 2006. "Mut ei tää oo hei midsommarista!" – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Doktorsavhandling. Helsingfors: Institutionen för lärarutbildning vid Helsingfors universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2990-0>
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsingfors: Into.
- Hildén, R. 2000. Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. I: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.): *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 169-180.
- Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. I: Pride, J. B. & Holmes, J. (red.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. 269-293.
- Jakonen, T. 2015. Luokkatoverit oppimisen tukena. *Tempus*, 2, 18-19.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1999. *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon. Femte upplaga. Femte upplagan.
- Kalo, A. & Ylinen, U.-K. 2002. Ruotsia luontevasti kommunikoiden. I: Hiidensalo, M., Juuti, S., Kalo, A., Kannisto, L., Kilpelä, E., Pirkkama, K., Santaholma, K., Vartiainen, K. & Ylinen, U.-K.: *Puhumaan pienestä pitäen. Vieraiden kielten suullisia harjoittelutapoja perusopetuksen 1.-6. luokille*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. 18-74.
- Keyton, J. 2006. *Communicating in Groups. Building Relationships for Group Effectiveness*. Oxford: Oxford University Press. Tredje (reviderad) upplaga.

- Kotka, R. 2016. Kielteisten tunteiden käsittely. I: Norrena, J. (red.): *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 71-106.
- Kujansivu, A. 2002. Vieraiden kielten oppiminen yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. I: Sahlberg, P. & Sharan, S. (red.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsingfors: WSOY. 199-220.
- Leskinen, E. 2009. *Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskinen, E., Jaakkola, T., & Norrena, J. 2016. Tehtäväkehyksiin soveltuvia toiminnallisia työtapoja. I: Norrena, J. (red.): *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-52.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. 2006. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press. Tredje upplaga.
- Lindberg, I. 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur. Andra upplaga.
- Littlewood, W. 1997. Self-access: why do we want it and what can it do? I: Benson, B. & Voller, P. (red.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. 79-91.
- Luoma, S. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mustaparta, A.-K. 2000. Miksi suullinen harjoittelu on tärkeää? I: Heikkilä, S., Mustaparta, A.-K., Mäkelä, R., Reijula, J. & Valojää, P.: *Opi puhumalla*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. 5-9.
- Mustaparta, A.-K. 2002. Johdanto. I: Hiidensalo, M., Juuti, S., Kalo, A., Kannisto, L., Kilpelä, E., Pirkkama, K., Santaholma, K., Vartiainen, K. & Ylinen, U.-K.: *Puhumaan pienestä pitäen. Vieraiden kielten suullisia harjoittelutapoja perusopetuksen 1.-6. luokille*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. 4-8.
- Palmér, A. 2010. Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning. Lund: Studentlitteratur.
- Røj-Lindberg, A.-S. 2001. Samarbetsinläring – metoder för undervisning och kollegialt samarbete. I: Røj-Lindberg, A.-S. & Wikman, T. (red.): *Att lära i samarbete. Samarbetsinläring i teori och praktik*. Vasa: Fortbildningscentralen vid Österbottens högskola. 3-10.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002a. Johdanto. I: Sahlberg, P. & Sharan, S. (red.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsingfors: WSOY. 10-22.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002b. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien oppiminen. I: Sahlberg, P. & Sharan, S. (red.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsingfors: WSOY. 367-384.

- Salomäki, S. 2015. *"Oli kerrankin hauskaa mutta oppi samalla" : Stationsundervisning på gymnasienivå. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201601051017>*
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatust. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012)
- Tiittula, L. 1992. Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä. Helsingfors: Finn Lectura.
- Tornberg, U. 2005. *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups. Tredje upplagan.
- Tuokko, E. 2011. Hur behärskar elever svenska i den finska grundläggande undervisningen? En utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9 våren 2008. I: Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (red.): *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Tavastehus: Hämeen ammattikorkeakoulu. 23-40.
- Utbildningsstyrelsen. 2016. *Läroplans- och examensgrunder*. [http://oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans-\\_och\\_examensgrunder](http://oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-_och_examensgrunder) (Hämtad: 2.9.2016)
- Vartiainen, K. & Hiidensalo, M. 2002. Lähtökohtia saksan kielen opetuksen suullistamiseen ala-asteella. I: Hiidensalo, M., Juuti, S., Kalo, A., Kannisto, L., Kilpelä, E., Pirkkama, K., Santaholma, K., Vartiainen, K. & Ylinen, U.-K.: *Puhumaan pienestä pitäen. Vieraiden kielten suullisia harjoittelutapoja perusopetuksen 1.-6. luokille*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. 88-103.



## **BILAGA**

Muntlig kommunikation och smågrupps-  
arbete i svenskundervisning – ett materi-  
alpaket för årskurs 6

Utarbetat av: Kaisa Hamunen

## Till läraren

I det här materialpaketet fokuseras på muntlig kommunikation på svenska med smågruppsarbete som arbetsmetod. Målgruppen för materialet är elever i årskurs 6 som studerar svenska som B1-språk. Materialet är således riktad till nybörjare för att öva upp grundläggande färdigheter i muntlig kommunikation, men uppgifterna i paketet kan även användas för andra stadier. Meningen med det här materialpaketet är att det fungerar som en komplement till svenskundervisningen i årskurs 6, och läraren kan använda materialet när hen anser att det är dags att träna muntlig kommunikation.

Syftet med materialpaketet är att det erbjuder lärare några nya medel att undervisa i muntlig kommunikation på svenska. Uppgifterna i det här paketet kan användas för att uppmuntra eleverna att använda muntlig svenska genast i början av svenskstudierna, med de kunskaper som de har lärt sig. Arbete i smågrupper och den stöd som gruppmedlemmarna får av varandra kan även sänka tröskeln för att tala svenska under lektionerna. Genom smågruppsarbete kan elever lära sig också att ta ansvar för både sin egen och gruppens insats och öva sig i sociala kunskaper.

Materialpaketet består av 12 uppgifter som alla innehåller instruktioner, behövliga bilagor och eventuellt tips om hur uppgiften kan anpassas. Uppgifterna har delats in i fyra teman som heter *jag och mina kompisar*, *hobbyer och fritid*, *andra vardagliga teman* och *fraser och småprat*. Inom de två första temana, *jag och mina kompisar* och *hobbyer och fritid*, övar eleverna upp sin färdighet att prata om grundläggande personlig information, såsom att presentera sig själva och sina kompisar, hobbyer och vardagen. Eleverna får möjligheter att uttrycka sina egna intressen genom de här temana. Under de här kategorierna finns det relativt många uppgifter för att erbjuda möjligheter till sådan personlig språkanvändning.

Det tredje temat, *andra vardagliga teman*, består av kommunikativa uppgifter bl.a. av ordförråd för mat, kläder, att köpa sig något och väder. Med de här uppgifterna kan elever öva upp muntlig kommunikation om temana som har gemensamt behandlats under de tidigare lektionerna. I det fjärde temat, *fraser och småprat*, fokuserar övningarna på vanligt förekommande fraser, reaktioner till dem och på att repetera muntliga svar till redan bekanta frågor från de tidigare svensklektionerna. För elever är det en viktig förmåga att kunna utnyttja fraser i sin kommunikation för de kan användas i många situationer och de hjälper eleven att uttrycka sig på ett artigt och flytande sätt i diskussionen.

Innan du börjar utnyttja materialpaketet finns det några nyttiga tips för dig att bli bekant med:

- Ge tydliga instruktioner för varje uppgift: vad är syftet med övningen, vad som förväntas av elevernas smågruppsarbete, vilka arbetsfaser det finns, osv.
- Reservera tillräckligt med tid för att genomföra en uppgift. Meningen är att elever uppnår syftet med uppgiften och att det inte blir för bråttom. En del av smågruppsarbeten tar mer tid än de andra.
- Kommunicera tydligt, enkelt men också aktivt med elever på svenska, ge ett gott exempel på muntlig kommunikation. Använd gester som hjälpmedel i din kommunikation.
- Ge positiv och uppmuntrande feedback till elever på deras muntliga språkanvändning och grupparbete. Påminn eleverna ibland om att de själva bär ansvaret både för sitt eget lärande och för de andras lärande, för på så sätt hjälper elever bäst varandra i inläringen.
- Använd heterogena grupper när det är meningsfullt. I sådana grupper lär sig eleverna att arbeta med olika slags personer och byta idéer och förslag.

Läraren har huvudansvaret för hur eleverna delas in i smågrupper. När du delar in eleverna i smågrupper för respektive uppgifter är det värt att reflektera över bl.a. elevernas ömsesidiga relationer, kunskapsnivå, personliga egenskaper och färdigheter i grupparbete. Du kan bilda smågrupperna utgående från de färdigheter som behöver tränas upp: gruppindelningen kan användas exempelvis för att öva upp sociala färdigheter. Det är bra att byta par och grupper regelbundet, men ibland kan det vara fruktbart att använda samma grupper under flera lektioner så elever får träna ett färdighet längre med samma klasskamrater. I materialpaketet varierar arbetsformen mellan par, smågrupper och hela klassen tillsammans, men med hjälp av varje uppgift kan någon väsentlig färdighet beträffande grupparbete tränas med elever. Ett exempel på uppgifterna är att få alla elever delta aktivt i arbetandet. Smågruppsarbete som baserar sig på ett par eller en grupp av tre eller fyra elever spelar en viktig roll i materialet.

Huvudmålet med uppgifterna i materialpaketet är att uppmuntra elever att tala svenska, att använda olika kommunikationsstrategier som stödjer talet och att förstå att klasskamrater skapar en resurs för gemensam inläring. Det är bra att beakta elevernas nivå på språkkunskaperna i denna årskurs, och minnas att huvudvikten i dessa övningar ligger på kommunikation och senare följer språklig korrekthet.

Jag önskar lärorika och roliga stunder med materialpaketet!

Kaisa Hamunen

## Innehåll

Tema 1: Jag och mina kompisar	1
1. Vad heter du?	1
2. Krets	1
3. Vad vet du om dina klasskamrater?	2
4. Presentera din kompis och din grupp!	5
Tema 2: Hobbyer och fritid	6
5. Gallup om hobbyer och fritid	6
6. Rader	9
7. Intervju och videoklipp	10
Tema 3: Andra vardagliga teman	15
8. Att prata i telefon	15
9. Vår resa utomlands	17
Tema 4: Fraser och småprat	20
10. Kan du reagera?	20
11. Alldagliga talsituationer	23
12. Hitta bilderna!	28
Källor	32



## Tema 1: Jag och mina kompisar

### 1. Vad heter du?

*Mål:* att lära sig berätta sitt namn och fråga samtalspartners namn

*Deltagare:* alla elever tillsammans

*Förkunskaper:* att känna till fraser "Jag heter..." och "Vad heter du?"

*Instruktioner:* Elever börjar med att gå runt i klassrummet. När två elever möts skakar de hand och den första säger "Hej. Vad heter du?" Den andra svarar med sitt namn och ställer samma fråga, t.ex. "Jag heter Maria. Vad heter du?" Den som började svarar sedan med sitt namn, t.ex. "Jag heter Kalle." Elever lägger samtalspartners namn på minnet och fortsätter gå runt. I nästa möte presenterar elever sig med den föregående elevens namn, t.ex. Kalle presenterar sig som Maria. På detta sätt får elever ett nytt namn i varje möte och leken fortsätter. När en elev hör sitt eget namn från sin samtalspartner lämnar hen leken. Klassen fortsätter tills alla har "fått tillbaka" sitt eget namn.

### 2. Krets

*Mål:* att lära sig berätta sitt namn, något av sig själv och om sin kompis

*Vad behövs:* ett stort garnnystan

*Deltagare:* alla elever tillsammans

*Förkunskaper:* att kunna berätta sitt namn och berätta någon personuppgift, t.ex. "jag gillar...", "jag bor i...", "jag har...", "jag är ... år gammal", att kunna pronomen *han* och *hon*

*Instruktioner:* Elever sitter i en cirkel och den som har garnnystanet börjar. Hen presenterar sig och berättar en sak av sig själv, t.ex. "Jag heter Mikael och jag

gillar matematik." Sedan håller eleven fast i ändan på garnnystanet och kastar själva nystanet till en annan elev. Den andra eleven fortsätter och berättar också sitt namn och något annat av sig själv. Leken fortsätter på samma sätt tills alla håller fast i nystanet och har haft ordet. Efter detta börjar elever rulla ihop garnnystanet i omvänd ordning och upprepa de saker som den föregående eleven sade. Nu behöver de använda pronomen *han* eller *hon*, t.ex. "*Han* heter Mikael och *han* gillar matematik." Leken slutar när alla har fått berätta om sin klasskamrat.

*Tips:* Vid behov kan läraren välja den sak som elever berättar av sig själv utöver namnet, t.ex. alla berättar sin hobby. Valet kan göras på grund av hurdan vokabulär elever har lärt sig nyligen.

### 3. Vad vet du om dina klasskamrater?

*Mål:* att lära sig prata om personuppgifter med andra

*Vad behövs:* bilaga 1, pennor

*Deltagare:* alla elever tillsammans, senare elever parvis

*Förkunskaper:* att kunna berätta några personuppgifter, att kunna siffrorna 1-9

*Instruktioner:* Först översätter läraren frågorna i bilagan tillsammans med elever. Varje elev får bilagan där de först skriver sina egna svar på frågorna 1-8. Sedan börjar de gå runt i klassrummet och fråga sina klasskamrater samma frågor och fyller i rutfältet med deras namn och svar. Varje fråga kan ställas bara en gång och ett och samma namn kan finnas bara en gång i rutfältet. Elever pratar och skriver på svenska. Efter att eleverna har fyllt i sina papper, skapar de själva, eller med hjälp av läraren, par. Paren byter sina papper och ställer frågorna till varandra om de kunskaper som de har skrivit om sina klasskamrater. Den första eleven kan t.ex. fråga "Vilka hobbyer har Erik?", och den andra eleven svarar "Han spelar fotboll." Innan elever börjar arbeta parvis är det bra att lära-



ren påpekar vilka delar i frågorna måste ersättas så att de kan tillämpas i detta skede, t.ex. "Var bor *du*?" blir "Var bor *Erik*?".

*Tips:* Om läraren inte har hunnit behandla ordförråd angående några frågor i denna uppgift så är det lätt att lämna bort ett par frågor och genomföra uppgiften t.ex. med sex olika frågor.

Du:

1. Var bor du?

---

2. Hur gammal är du?

---

3. När är du född (i vilken månad)?

---

4. Hurdan familj har du?

---

5. Vad är ditt telefonnummer?

---

6. Vad gillar du?

---

7. Vilka hobbyer har du?

---

8. Vilka språk talar du?

---

Kompisar:

1. namn:  svar:	5. namn:  svar:
2. namn:  svar:	6. namn:  svar:
3. namn:  svar:	7. namn:  svar:
4. namn:  svar:	8. namn:  svar:

#### 4. Presentera din kompis och din grupp!

*Mål:* att lära sig prata om grundläggande information om sig själv och presentera sin kompis

*Vad behövs:* pennor

*Deltagare:* elever i par och senare i grupper om fyra

*Förkunskaper:* att kunna berätta baskunskaper av sig själv och pronomen *han* och *hon*

*Instruktioner:* Först översätter läraren de utvalda diskussionsfrågorna med elever så att alla förstår dem. Elever pratar parvis på svenska och skriver anteckningar av varandra. De måste kunna presentera sitt par och berätta två eller tre detaljer av hen till deras grupp senare. Paren kan diskutera t.ex. med hjälp av följande exempel frågor:

- Var bor du?
- Vilka hobbyer har du?
- Vilket ämne gillar du i skolan?
- Hurdan familj har du?
- Har du husdjur? Vilket djur? Vad heter det?
- Vilken artist eller band gillar du?
- Vad gör du i dag efter skolan?

När paren har diskuterat och skrivit några anteckningar bildar läraren grupper med fyra elever. I dessa grupper presenterar varje elev sitt par på svenska med två eller tre olika detaljer. Här kan de även öva upp att använda prepositioner *han* och *hon* t.ex. "*Hon* heter Camilla och *hon* gillar historia.". Efter detta skede ska elever i gruppen diskutera och hitta ett par detaljer som är gemensamma för dem alla. Elever kan turvis ställa påståenden om sig själv, t.ex. "Jag spelar ishockey" och gruppmedlemmar kan svara antingen "jag med" eller "inte jag" (eller bara "jag" och "nej") till påståendet. När gruppen hittar några saker som är gemensamma skriver de ner dem. Till slut berättar varje grupp till hela klas-

sen vad de hade gemensamt. De kan börja påståenden genom att säga "Vi alla", t.ex. "Vi alla har en bror, vi alla gillar matematik", osv.

*Tips:* I denna uppgift är det nyttigt att eleverna känner till frågeord från förr, men om läraren anser att det är bra att erbjuda någon hjälp på pappret till elever så kan hen utarbeta en stencil där de utvalda frågorna finns på svenska, utrymme för att skriva översättningar till dem och ytterligare utrymme för parets svar.

## Tema 2: Hobbyer och fritid

### 5. Gallup om hobbyer och fritid

*Mål:* att lära sig berätta om sina hobbyer och prata om dem med de andra

*Vad behövs:* bilaga 2, pennor, IKT (informations- och kommunikationsteknik)

*Deltagare:* elever i grupper om fyra

*Förkunskaper:* att kunna vokabulär om hobbyer och fritid, siffror, frågeord och några uttryck för tid och plats (t.ex. på morgonen, hemma, i skolan, osv.)

*Instruktioner:* Innan en lärare genomför uppgiften med elever är det viktigt att översätta frågorna och träna respektive vokabulär genom att elever skriver egna svar på frågorna som framkommer i själva muntliga uppgiften (se bilaga 2). Uppgiften börjar med att eleverna delas in i grupper om fyra. Varje grupp får ett tema av bilaga 2 att arbeta med. Eleverna kollar att alla i gruppen har förstått frågorna i sitt tema innan de börjar. Meningen är att elever genomför en gallup av deras tema i klassrummet och förbereder en liten presentation av resultaten som de får.

Gruppmedlemmarna får olika roller: två elever i varje grupp börjar gå runt i klassrummet och de två andra stannar kvar vid gruppens bord. De som går

runt ställer frågor i sitt tema till dem som sitter och hör till en annan grupp än intervjuarnas egen. Intervjuarna skriver ner svaren och går tillbaka till sin grupp när de har intervjuat alla som sitter (t.ex. i klassen av tjugo elever intervjuar båda eleverna av paret fem klasskamrater, så sammanlagt blir det tio intervjuade, hälften av hela klassen). Eleverna som intervjuar ska komma överens om vilka klasskamrater de intervjuar så att de väljer olika personer och intervjuar slutligen alla som sitter. Eftersom alla eleverna tidigare har skrivit sina svar på varje fråga borde intervjusituationerna ske relativt flytande.

I grupper om fyra förbereder elever en liten presentation av de svar som de har fått i sitt tema. I detta skede kan grupperna utnyttja ITK (t.ex. surfplattor, datorer, dataprogram) i utarbetning av sin presentation. Till presentationen inkluderar varje grupp frågorna, svaren och hur många elever har svarat på samma sätt till en viss fråga. De två av gruppmedlemmar som satt i intervjuskedet presenterar resultaten inför klassen muntligt och med stöd av den visuella hjälpen som de förberedde. Läraren kan kommentera resultaten på ett enkelt sätt eller ställa enkla frågor om dem och ge positiv och konstruktiv feedback om arbetandet till varje grupp.

*Tips:* Om klassen har hunnit studera antingen uttryck för tid eller för plats kan läraren anpassa intervjufrågorna så att de innehåller bara frågor av en typ (t.ex. *När läser du/ tittar du på filmer/ lyssnar du på musik?*). Intervjuerna kan genomföras så att elever går parvis vid ett bord åt gången: ett par intervjuar ett annat par och när hela klassen är färdig byter intervjuarna borden och uppgiften fortsätter.

1. Läser du? Var läser du? Vad gillar du att läsa (t.ex. böcker, tidningar, nyheter, bloggar)?

---

---

2. Sportar du? Hur många gånger per vecka? Vad är din gren (t.ex. simning, fotboll, skejting, dans)?

---

---

3. Tittar du på filmer? Var tittar du på filmer? Hurdana filmer gillar du (t.ex. actionfilmer, romantiska filmer, komedier, skräckfilmer, dokument)?

---

---

4. Lyssnar du på musik? När lyssnar du på musik? Hurdan musik lyssnar du på (t.ex. popmusik, rockmusik, rap, klassisk musik)?

---

---

5. Surfar du på nätet? Hur många timmar per dag? Vad gör du på nätet (t.ex. surfa på youtube, spela dataspel, titta på serier, chatta, vlogga, blogga)?

---

---

## 6. Rader

*Mål:* att lära sig berätta om sina hobbyer och fritid

*Deltagare:* alla elever tillsammans

*Förkunskaper:* att kunna grundvokabulär om hobbyer och fritid

*Instruktioner:* Läraren delar elever in i två lika långa rader där elever står mittemot varandra. På så sätt har varje elev sitt par framför sig i den motsatta raden. Läraren ställer frågor angående hobbyer och fritid och elever svarar på frågorna till varandra muntligt på svenska. Efter att båda elever i paret har svarat på en fråga lyfter de upp handen för att visa att de är färdiga. När alla par är färdiga visar läraren vilken rad som tar sig ett steg till höger eller vänster så att varje elev får ett nytt par av den motsatta raden. Den yttersta eleven av den raden som rörde sig tar sig till den andra änden och hittar ett nytt par där. På så sätt fortsätter leken med en annan fråga och med ett nytt par. Leken slutar när läraren har frågat alla sina frågor. Om läraren vill kan hen visa sina frågor i skriven form under leken och visa även vokabulär angående varje fråga.

Lärarens frågor till elever:

- Vad är din favorithobby?
- Vad gör du inte på fritiden?
- Går du ofta på bio? Vilken film gillar du?
- Vad gör du tillsammans med dina kompisar?
- Spelar du något instrument? Vilket instrument?
- Lyssnar du på musik? Hurdan musik?
- Vad gör du på nätet?
- Har du appar i din mobil? Vilka appar?

## 7. Intervju och videoklipp

*Mål:* att kunna tillämpa ordförrådet om hobbyer och fritid muntligt i en dialog

*Vad behövs:* bilaga 3, rekvisita (bl.a. kläder) något redskap för att filma (t.ex. surfplattor)

*Deltagare:* elever i grupper om tre eller fyra

*Förkunskaper:* att kunna vokabulär om hobbyer och fritid, siffror och vissa tidsuttryck (t.ex. veckodagar och årstider)

*Instruktioner:* Läraren bildar grupper med tre eller fyra elever, och varje grupp får en mall av olika intervjuer på finska (se bilaga 3). Först läser gruppen intervjun och översätter den på svenska. I denna fas kan läraren dela varje grupp i två par som båda översätter hälften av intervjun. Sedan kontrollerar gruppen hela dialogen och de punkter som de var osäkra på. Läraren kan också kontrollera intervjuerna.

Läraren delar olika roller till eleverna i smågrupperna: en som blir intervjuad, en intervjuare och en som filmar dialogen. Om gruppen består av fyra elever så kan det finnas två intervjuare som delar frågorna tillsammans. Eleverna kan använda rekvisita för sina roller, bl.a. olika kläder och föremål som finns på platsen. Det är bra om skolan kan erbjuda sådan rekvisita till eleverna för idén med uppgiften är att eleverna ska ha roligt och kasta sig i rollerna med hjälp av lite humor. När eleverna har övat intervjun några gånger filmar de den och visar till läraren som kontrollerar resultatet. Om det känns som en bra idé kan filmerna visas till hela klassen också.

*Tips:* Beroende på elevernas kunskaper och behov av övning i olika delområden kan läraren bestämma vem som filmar dialogen och vem som spelar intervjuare och den intervjuade.



### Bilaga 3

#### Ryhmä 1:

- A) Olet ruotsinkielisten uutisten toimittaja.
- B) Olet ruotsalainen oopperalaulaja vierailulla Helsingissä. Keksikää nimet haastattelijalle, uutisille ja oopperalaulajalle.

#### Haastattelu:

A) Tervehdi katsojia, kerro nimesi ja uutisten nimi. Kerro ketä haastattelet. Tervehdi oopperalaulajaa ja toivota hänet tervetulleeksi Helsinkiin.

B) Kiitä toimittajaa. Sano jotakin Helsinkiin liittyen.

A) Reagoi siihen, mitä laulaja sanoo Helsingistä. Kysy laulajalta, laulaako hän joka päivä.

B) Vastaa toimittajalle. Kerro minä viikonpäivinä laulat.

A) Kysy laulajalta, kuunteleeko hän rockmusiikkia.

B) Kerro, että kuuntelet rockmusiikkia. Kerro myös millaisesta musiikista et pidä.

A) Kysy, minne laulaja matkustaa Helsingin jälkeen.

B) Kerro, minne matkustat.

A) Kiitä haastattelusta.

B) Esitä kiitokset.

#### Sanastoa:

nyheter = uutiset

jag intervjuar = minä haastattelen

en operasångare = oopperalaulaja

sjunger du = laulatko sinä

lyssnar du på = kuunteletko sinä

efter = jälkeen

Ryhmä 2:

A) Olet vloggaaja, joka tekee urheilu- ja liikunta-aiheisia haastatteluja kanavalleen. Päättät tehdä haastattelun seuraavasta henkilöstä ruotsiksi.

B) Olet ruotsalainen skeittaaja, joka on tullut vierailulle Suomeen.

Keksikää nimet vloggaajalle, tämän kanavalle ja skeittaajalle.

Haastattelu:

A) Tervehdi katsojia, kerro nimesi ja kanavasi nimi. Kerro ketä haastattelet. Tervehdi skeittaajaa ja kysy mitä hänelle kuuluu.

B) Vastaa haastattelijalle. Kerro, että sinulla on kavereita Suomessa ja skeittaat heidän kanssa.

A) Kysy, skeittaako haastateltava joka päivä.

B) Vastaa kysymykseen.

A) Kysy, mikä on hänen lempikaupunkinsa Suomessa.

B) Kerro, mikä on suosikkisi. Kerro myös kaksi muuta kaupunkia, joista pidät Suomessa.

A) Kysy haastateltavalta, skeittaako hän myös talvella.

B) Vastaa, että et skeittaa usein talvella. Kerro jokin toinen urheilulaji, jota harrastat enemmän talvella.

A) Kiitä haastattelusta.

B) Esitä kiitokset.

Sanastoa:

en kanal = kanava

jag intervjuar = minä haastattelen

en skejtare = skeittaaja

med dem = heidän kanssa

din favoritstad = sinun lempikaupunkisi

Ryhmä 3:

- A) Olet toimittaja ruotsinkielisessä kulttuuriohjelmassa.
- B) Olet Tukholmassa toimiva tanssinopettaja ja olet vierailulla Helsingissä. Keksikää nimet toimittajalle, kulttuuriohjelmalle ja tanssinopettajalle.

Haastattelu:

A) Tervehdi katsojia, kerro nimesi ja kulttuuriohjelman nimi. Kerro ketä haastattelet. Tervehdi tanssinopettajaa ja kysy, mitä hän tekee Helsingissä.

B) Tervehdi takaisin. Kerro, että tapaat ystäviäsi Helsingissä.

A) Kysy tanssinopettajalta, kuinka usein hän tanssii.

B) Vastaa kysymykseen. Kerro myös kolme tanssilajia, joita tanssit.

A) Kysy, millaisia oppilaita opettajalla on Tukholmassa.

B) Vastaa, että oppilaasi ovat tosi mukavia ja kaikki pitävät paljon tanssimisesta.

A) Kysy, kuinka paljon opettajalla on oppilaita.

B) Vastaa kysymykseen.

A) Kiitä haastattelusta.

B) Esitä kiitokset.

Sanastoa:

ett kulturprogram = kulttuuriohjelma

jag intervjuar = minä haastattelen

en danslärare = tanssinopettaja

hur ofta = kuinka usein

hurdana elever = millaisia oppilaita

hur många = kuinka monta

Ryhmä 4:

A) Olet ruotsinkielisten uutisten toimittaja.

B) Olet suomenruotsalainen runoilija.

Keksikää nimet toimittajalle, uutistoimistolle ja runoilijalle.

Haastattelu:

A) Tervehdi katsojia, kerro nimesi ja uutisten nimi. Kerro ketä haastattelet. Tervehdi runoilijaa ja kysy, mitä hänelle kuuluu.

B) Tervehdi ja vastaa haastattelijalle.

A) Kysy runoilijalta, kirjoittaako hän joka päivä.

B) Kerro, että kirjoitat melkein joka päivä. Kerro myös, minä vuorokauden aikoina kirjoitat.

A) Kysy, lukeeko runoilija paljon.

B) Vastaa toimittajalle. Kerro mitä luet.

A) Kysy, mitä runoilija aikoo tehdä seuraavaksi.

B) Kerro, että matkustat Ruotsiin ja lomaillet.

A) Kiitä haastattelusta.

B) Esitä kiitokset.

Sanastoa:

skriver du = kirjoitatko sinä

nästan = melkein

nästa = seuraavaksi

jag firar semester = minä lomailen

## Tema 3: Andra vardagliga teman

### 8. Att prata i telefon

*Mål:* att lära sig diskutera om mat, att lära sig använda fraserna "vad kostar" och "den kostar"

*Vad behövs:* bilaga 4, papper, pennor (något redskap för att spela in dialogen, t.ex. surfplattor)

*Deltagare:* elever parvis

*Förkunskaper:* att känna till ordförråd om mat, att känna till fraserna "vad kostar" och "den kostar"

*Instruktioner:* Olika par tilldelas ett av de meddelandena från bilaga 4. Paret skapar ett telefonsamtal utgående från meddelandet och lärarens möjliga instruktioner. Läraren kan ställa krav på dialogen såsom att båda deltagare bör ha minst fyra repliker, båda bör ställa minst en fråga till den annan under samtalet, osv. När paret har skrivit ner och övat sig i sitt samtal spelar de in den genom att skapa en ljudfil t.ex. med hjälp av surfplattor. Sådana filer kan senare spelas upp under lektionen och eleverna som inte hade samma meddelande får beskriva vad de tycker dialoger handlar om. Om läraren tycker att det räcker med att eleverna diskuterar så läser ett par sitt telefonsamtal högt till ett annat par som sedan beskriver vad samtalet handlar om. Efter detta byts paret så att alla får lyssna på och beskriva olika samtal.

## Bilaga 4

### Meddelande 1:

Hej, det är pappa här! Jag går till matbutiken efter jobbet. Vad vill du äta i dag?  
Ring mig.

en matbutik = ruokakauppa

### Meddelande 2:

Hej, det är Lisa här! Vad kostar en biljett till konserten? Jag vill komma med!  
Och ska vi äta något före konserten? Ring mig!

komma med = tulla mukaan

före = ennen

### Meddelande 3:

Hej, det är Lars här! Vad vill du äta när vi tittar på filmen i dag? Och vad kostar  
det att hyra en film? Ring mig snart!

hyra = vuokrata

snart = pian

### Meddelande 4:

Hej, det är Kristina här! Ska vi köpa en födelsedagspresent till Anton tillsammans?  
Vet du vad en biljett till ishockeymatch kostar? Ring mig så kan vi fundera!

vet du = tiedätkö sinä

vi kan fundera = voimme pohdiskella

### Meddelande 5:

Hej, det är mormor här! Jag lagar mat på onsdagen när ni kommer på besök.  
Vad vill du äta? Vill du också ha någon efterrätt? Ring mig.

när ni kommer på besök = kun te tulette vierailulle

dessert = jälkiruoka

## 9. Vår resa utomlands

*Mål:* att repetera och tillämpa tillsammans de redan bekanta temana

*Vad behövs:* bilaga 5

*Deltagare:* elever i grupper om tre

*Förkunskaper:* att känna till ordförråd om mat, kläder, vädret, hobbyer, fritid och några tidsuttryck

*Instruktioner:* Eleverna delas in i grupper om tre och varje grupp får en kopia av bilaga 5. Gruppernas uppgift är att planera en resa utomlands. Först bestämmer gruppen tillsammans vart de vill åka (ett land eller en stad) och hur lång resa de vill planera. Sedan delas frågorna 2, 3 och 4 till gruppmedlemmar så att en elev får bestämma svaret på ett delområde av resan.

Efter detta delas eleverna i nya grupper igen: alla elever som svarar på samma fråga formar "en temagrupp". Om det finns många elever i klassrummet som svarar på samma fråga kan läraren dela dessa elever t.ex. i två olika temagrupper. Idealet är att det finns 3-4 elever i dessa grupper så att de har mer tillfällen att prata om sitt delområde. Läraren ger varje temagrupp de relevanta sidorna i läroboken där temana behandlas för att grupperna kommer i gång. Läraren bestämmer antalet av meningar eller information som eleverna skriver om sitt delområde. Tanken i dessa grupper är att eleverna funderar tillsammans på vad man kan skriva om olika teman och att de kan få stöd och råd av sina gruppmedlemmar. Innan eleverna får gå tillbaka till sina ursprungliga grupper läser varje medlem i temagrupper sina svar högt och de får möjligheten att kontrollera dem en gång till med hjälp av kommentarer.

Eleverna går sedan tillbaka till de ursprungliga grupperna. Där läser de sina svar på nytt och kontrollerar att de olika delområdena bildar en bra helhet (helheten kan vara rolig också!). Sedan producerar grupperna något konkret av sina svar, t.ex. en poster eller en video. I produkten borde de inkludera bilder, ljud

och även nyckelord om de vill, men det viktigaste är att deras muntliga berättelse om resan är med och att alla gruppmedlemmar pratar. Till sist presenterar grupper sin produkt: om de är videor kan läraren visa dem på lektionen, om de är postrar kan eleverna visa dem och berätta om dem. I denna uppgift är det viktigt att läraren ger positiv feedback igen och kontrollerar elevernas deltagande så att de kan utveckla sina färdigheter i att arbeta i grupper.



## Bilaga 5

1. Vart åker ni (ett land/en stad)? Hur många dagar/veckor stannar ni där?
2. Hurdant är vädret där? Vad har ni på er? Hurdana kläder?
3. Vad gör ni där?
4. Vad dricker ni och vad äter ni där?

## Tema 4: Fraser och småprat

### 10. Kan du reagera?

*Mål:* att lära sig reagera på några vanliga meningar i en diskussion

*Vad behövs:* bilaga 6

*Deltagare:* elever parvis

*Förkunskaper:* att kunna några av de vanligaste uttryckena i vardagliga diskussioner

*Instruktioner:* Mellan två elever står en bunt på 16 kort där varje kort innehåller en mening och en reaktion till meningen i fråga. Eleverna lyfter turvis ett kort från bunten och läser högt den första meningen i kortet. Den som inte har lyft kortet svarar på meningen muntligt och den andra kontrollerar svaret från sitt kort. Svaren på meningarna är skrivna med en blå färg i korten. Spelet fortsätter så tills korten tar slut. Eleverna kan ge varandra tips om det känns svårt att förstå hurdan situation det är fråga om i korten.

## Bilaga 6

<p>Tack för hjälpen! Ingen orsak!</p>	<p>Det här är min kompis Ida. Hej!/Hejsan!/Trevligt att träffas!</p>
<p>Trevligt veckoslut! Tack detsamma!</p>	<p>Jag går nu, vi ses i morgon! Vi ses!/Hejdå!</p>
<p>Hej! Hur är det? Bra, tack!/Tack, bara bra!/Så där.</p>	<p>Jag har min födelsedag i dag. Grattis (på födelsedagen)!</p>
<p>Kan du ge mig en penna? Här, var så god!</p>	<p>Vi kan tyvärr inte träffas i morgon. Så synd!/Vad synd!</p>

<p>Här, jag har fixat din cykel!</p> <p>Tack så mycket!/ Tack för hjälpen!</p>	<p>Jag går till sängs nu. God natt!/Sov gott!</p>
<p>Oj, förlåt att jag knuffade!</p> <p>Det gör inget./ Det gör ingenting.</p>	<p>Ska vi ses i dag klockan 15?</p> <p>Det går fint./ Det passar bra.</p>
<p>Jag ska åka till Norge i morgon.</p> <p>Trevlig resa!</p>	<p>Pizzan är färdig. Vi kan äta nu!</p> <p>Smaklig måltid!</p>
<p>Kan du hjälpa mig lite?</p> <p>Javisst!/Ja, förstås!</p>	<p>Jag har matteprov i morgon.</p> <p>Lycka till!</p>

## 11. Alldagliga talsituationer

*Mål:* att kunna reagera på några vardagliga kommunikationssituationer

*Vad behövs:* bilaga 7

*Deltagare:* elever i grupper om fyra

*Förkunskaper:* att känna igen de vanliga kommunikationssituationerna som har övats in under årskurs 6 (den här uppgiften strävar efter att repetera det vanligaste innehållet i årskurs 6)

*Instruktioner:* 28 kort som finns i bilaga 7 blandas och delas ut mellan gruppmedlemmar så att varje medlem får sju kort. På korten finns antingen instruktioner om vilken sorts mening eleven bör bilda eller en fråga eller en mening på vilken eleven behöver reagera på. På några kort finns det också svaret till frågan med blå färg och detta svar kan eleverna kontrollera, annars behöver de själv godkänna svaret som de får. Eleverna läser korten och alla ger sina svar muntligt på svenska. En elev börjar genom att lyfta ett kort av sin bunt och läser texten till den som sitter till vänster om hen. Eleverna kan hjälpa till och ge varandra tips om någon fråga känns svårt. Den som sitter till vänster svarar, men om hen inte känner till svaret kan andra elever i gruppen svara på frågan. När det rätta svaret har hittats läggs kortet bort och den som frågades först fortsätter genom att lyfta ett annat kort av sin bunt och fråga en annan elev som sitter till vänster om hen. Spelet fortsätter på samma sätt tills korten tar slut.

*Tips:* Om det känns lämpligt kan den här uppgiften organiseras även som en liten tävling. Eleverna läser turvis ett av sina kort högt och den som sitter till vänster kan försöka svara först. Om hen inte känner till svaret kan de två andra eleverna svara på frågan, t.ex. i den ordning som de hinner räcka upp handen. Den som har reagerat på korrekt sätt till kortet får det. När korten tar slut får eleverna ett poäng per kort, och den som har mest poäng vinner spelet.

## Bilaga 7

<p>Hej! Hur är det? Bra, tack!/Tack, bara bra!/Så där.</p>	<p>Köpa något på en kiosk. Kan jag få en/ett ___? En/ett ___, tack.</p>
<p>Vad gör du på fritiden?</p>	<p>Hur gammal är du? Jag är ___ (år gammal).</p>
<p>Fråga priset på en hamburgare. Vad kostar en hamburgare?</p>	<p>Hurdana kläder har du på dig?</p>
<p>Ska vi träffas i morgon klockan 12? Det går fint./ Det passar bra.</p>	<p>Hurdan musik lyssnar du på?</p>

<p>Trevligt sommarlov! Tack detsamma!</p>	<p>När är du född (i vilken månad)?</p>
<p>Vad är din favoritmat?</p>	<p>Hälsa på ditt par på två olika sätt. Hej!/Hejsan!/ Tjäna!/Tjänare!</p>
<p>Säg adjö till ditt par på två olika sätt. Hejdå!/Vi ses!</p>	<p>Vad är ditt telefonnummer?</p>
<p>Vad är din favoritfärg?</p>	<p>Hurdan familj har du?</p>

<p>Får jag låna din penna? Här, var så god!/Javisst!</p>	<p>Vad gör du inte på fritiden?</p>
<p>Vad äter du till frukost?</p>	<p>Vad gör du på datorn?</p>
<p>Hurdana kläder har din kompis på sig?</p>	<p>Hej! Det här är min kompis Maja. Trevligt att träffas!</p>
<p>Vad äter du när du tittar på en film?</p>	<p>Ska vi gå på kaffe? Ja, varför inte!/Gärna!</p>



<p>Hurdana filmer tittar du på?</p>	<p>Jag åker till Stockholm i morgon. Trevlig resa!</p>
<p>Hur ofta sportar du?</p>	<p>Vad gör du med dina kompisar?</p>

## 12. Hitta bilderna!

*Mål:* att repetera olika muntliga situationer på svenska

*Vad behövs:* bilaga 8, något redskap för att filma med (t.ex. surfplattor)

*Deltagare:* elever i grupper om tre

*Förkunskaper:* att kunna kommunicera i vissa vardagliga kommunikationssituationer

*Instruktioner:* Eleverna delas in i grupper om tre. Läraren har ställt fram fem olika bilder (se bilaga 8) på olika platser i skolan och gruppernas uppgift är att hitta dem. När de hittar en bild ska de presentera en dialog som anknyter till bilden i fråga muntligt på svenska och filma den. I varje situation filmar en elev den och två elever demonstrerar den. Rollerna ska bytas om efter varje situation så att alla gruppmedlemmar får filma och prata i situationerna. Läraren kan även ställa ett krav till grupperna på hur många fraser eller meningar borde finnas på varje videoklipp. När grupperna har hittat och demonstrerat alla situationerna visar de filmerna till läraren som kontrollerar dem och ger feedback till grupperna.

*Tips:* Om läraren tycker att eleverna behöver tips om vad som står i bilderna kan hen ge beskrivningarna (t.ex. "att presentera sig") i samband med bilderna.

## Bilaga 8: Förslag för bilderna i uppgiften



1. att presentera sig



2. att köpa något på kiosken



3. att gå på bio



4. att berätta om sina hobbyer



5. att resa utomlands

## Källor som har fungerat som inspiration för uppgifterna:

Hakkarainen, M. & Turpeinen, K. 2008. *Idébank. Kommunikativa aktiviteter för undervisning i svenska*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Kotka, R. 2016. Kielteisten tunteiden käsittely. I: Norrena, J. (red.): *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 71-106.

Leskinen, E. 2009. *Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskinen, E., Jaakkola, T. & Norrena, J. 2016. Tehtäväkehyksiin soveltuvia toiminnallisia työtapoja. I: Norrena, J. (red.): *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-52.

## Källor för bilderna:

<https://pixabay.com/en/hand-the-hand-welcome-gesture-427509/>

<https://pixabay.com/en/värmland-kiosk-old-sky-blue-blue-83253/>

<https://pixabay.com/en/bollywood-movie-cinema-india-1687410/>

<https://pixabay.com/en/board-game-competition-strategy-761586/>

<https://pixabay.com/en/aircraft-landing-reach-injection-513641/>