

Att undersöka elevers förmåga att anpassa sitt språk genom learning study

Per Selin
Doktorand
Institutionen för didaktik och
pedagogisk profession
GÖTEBORGS UNIVERSITET

Innehåll

Inledning.....	3
Learning Study.....	4
Variationsteori.....	5
Noticing theory.....	7
Resultat.....	8
Lektion 1.....	8
<i>Planerat lärande.....</i>	<i>9</i>
<i>Iscensatt lärande.....</i>	<i>9</i>
<i>Erfaret lärande.....</i>	<i>12</i>
Lektion 2.....	12
<i>Planerat lärande.....</i>	<i>12</i>
<i>Iscensatt lärande.....</i>	<i>12</i>
<i>Erfaret lärande.....</i>	<i>14</i>
Lektion 3.....	14
<i>Planerat lärande.....</i>	<i>14</i>
<i>Iscensatt lärande.....</i>	<i>14</i>
<i>Erfaret lärande.....</i>	<i>15</i>
Diskussion.....	16
Diskussion i relation till variationsteori.....	16
Diskussion i relation till noticing theory.....	17
Diskussion i relation till sambandet mellan variationsteori och noticing theory.....	17
Referenser.....	17

Inledning

Det är viktigt att behärska främmande språk. Det är viktigt ur ett samhällsperspektiv och det är viktigt ur ett individperspektiv. Detta påstående är knappast kontroversiellt och det är inte heller vanligt att man möter på motargument, definitivt inte om det främmande språket råkar vara engelska. I den svenska läroplanen anges att det "[e]ngelska språket omger oss i vardagen och används inom så skilda områden som politik, utbildning och ekonomi. Kunskaper i engelska ökar därför individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i internationellt studie- och arbetsliv." (Skolverket, 2011 s.30). Även i den norska läroplanen kan man läsa om vikten av kunskaper i engelska. "For å klare oss i en verden der engelsk benyttes i internasjonal, mellommenneskelig kommunikasjon, er det nødvendig å mestre det engelske språket." (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Hur kan man undersöka främmandespråklärande, och framförallt vad kan en learning study med variationsteori som teori om lärande förklara vad gäller (en viss del av) främmandespråklärande? Det är denna fråga som skall försöka ges ett svar på i denna text genom att använda en genomförd learning study (teoribildning kring en sådan och metod i den presenteras längre fram i texten) och genom att kontrastera variationsteori med en psykologingvistisk teori som noticing theory.

Olika idéer och teorier om språklärande i allmänhet och främmandespråklärande i synnerhet råder det ingen brist på, men den grupp av teorier om språklärande som skall behandlas här är den som brukar kallas för psykologingvistiska. Det utmärkande för psykologingvistiska teorier om språklärande är att de separerar intag (*intake*), tillägnande (*acquisition*) och produktion (*production*). Den specifika teori om språklärande som kommer att diskuteras i denna text är den som kallas för noticing theory (Schmidt, 1990). Ett grundantagande i denna teori är att man måste få möjlighet att bli medveten om det som man skall lära sig på en nivå som ligger över den där man enbart uppfattar (*perceive*). Denna nivå kallar Schmidt för den iakttagande (*noticing*) och beskriver den som en med fokuserat medvetande.

Att använda psykologingvistiska teorier för att förklara språklärande kom som en reaktion mot Krashens (1985) teorier om omedvetet språktillägnande som skulle vara det äkta språklärandet kontrasterat mot det medvetna språktillägnandet som i bästa fall skulle kunna fungera som en monitor för att korrigera det automatiskt tillägnade språket i tal och skrift. Analogt med att teorier om lärande i stort har olika stort genomslag och relevans i olika tider gäller detta även för teorier om språklärande, men så sent som 2009 använde Sundqvist (2009) just psykologingvistiska teorier om språklärande för att förklara varför extramural engelska, det vill säga engelska som man lär sig utanför skolans väggar, är viktig för elevers engelsklärande.

Det sista exemplet som gavs i stycket ovan skulle kunna ses som synnerligen effektivt argument för att klassrumsgengelskan inte är nödvändig. Engelska lär man sig ändå och på samma sätt skulle man kunna argumentera för att engelsklärare är den mest lämpad till som har engelska som modersmål. Lyckligtvis fanns det fler resultat i Sundqvists forskning och ett av dem var att extramural engelska framförallt var viktig för elevernas vokabulär. Den var inte lika viktig för deras muntliga förmåga. Skolan är alltså viktig för att utveckla denna. Skolan är också en plats där undervisning är menad att vara för alla, till skillnad från den engelska som tillägnas på fritiden, som bygger på kustens fritidsintressen och sociala vanor. Det finns fortfarande all anledning att intressera sig för det som faktiskt händer i klassrummet.

Att studera det som händer i ett klassrum är också något som i allra högsta grad är aktuellt för den grupp av forskning som kan kallas för lärarledd (till skillnad från den som leds av forskare från institutioner). Den specifika typ av lärarledd forskning som kommer att användas i denna text är learning study (Pang & Marton, 2003; Holmqvist, 2011; Lo, 2012). Learning study kan förklaras som en iterativ modell för forskning om lärande där man genom att designa en lektion utifrån ett antagande om den eller de kritiska aspekter som är avgörande för att eleverna skall förstå ett visst innehåll, lärandeobjektet, vill få innebörden av dessa kritiska aspekter belyst. Ursprunget till learning study finns dels i den aktionsforskningsrelaterade traditionen lesson study (Lewis, 2000)

som utvecklats i Japan och dels i design experiment (Brown, 1992). Kopplingen till design experiment finns i den del där man, genomgående i processen, använder sig av en teori om lärande för att planera, genomföra och analysera resultaten. I studien som empirin till denna text är hämtat från användes variationsteori (Marton & Booth, 1997; Marton et al, 2004; Lo, 2012) som teori om lärande.

Den del av främmandespråklärande som undersöks i denna text är den muntliga. Elevernas förmåga att uttrycka sig muntligt skall studeras och diskuteras och den del av muntlig förmåga som fokuseras är den som handlar om att kunna anpassa sittspråk utifrån mottagare och situation. I den svenska läroplanen anges att eleven skall kunna ”anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang” (Skolverket, 2011 s.30) och i en norska motsvarigheten heter det att eleverna skall kunna använda sig av ”tilpasning av språket til mottaker og situasjon” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som resultaten av Sundqvists (2009) forskning visade är den muntliga förmågan en del av engelskan som man framförallt lär sig i skolan, eller åtminstone inte i lika utsträckning som vokabulär kan lära sig på fritiden. En rapport från Skolverket (2012) som baseras på resultaten i en internationell jämförelse visar på att svenska skolelever är duktiga på engelska i förhållande till elever i andra länder. Man hade dock enbart undersökt förmågan att läsa, skriva och lyssna och förstå engelska, inte att prata. En tidigare rapport (Skolverket, 2005) visar att svenska elever tycker att engelska är intressant, men svårt, och att ett av de mer problematiska områdena var just att uttrycka sig muntligt.

Sammantaget kan man se att det finns ett utrymme för att studera främmandespråklärande ur ett psykologiskt perspektiv och att detta har relevans även år 2013. Man kan även se att det finns ett utrymme för studera förmågan att anpassa språket till situation och mottagare. Användningen av learning study i sammanhanget kan dessutom leda till utvecklingen av en skolforsknings- och skolutvecklingsmodell som rönt ett visst intresse de senaste åren.

Learning study

Learning study är en modell för att planera, genomföra, bedöma och utvärdera lärande som ursprungligen kommer från den japanska lesson study-traditionen (Pang & Lo, 2011). I denna modell (lesson study) planerar, genomför och utvärderar en lärargrupp en undervisningssekvens med antagandet att när man gör det kollektivt kommer det att öka sannolikheten för att det blir positivt och utvecklande för såväl elever som övriga lärarkolleger. Learning study-modellen lägger till detta till en lärandeteori, ofta variationsteori (Marton & Booth, 1997). En teori om lärande hjälper till att förklara varför aspekterna av ett givet innehåll, det så kallade avsedda lärandeobjektet, måste varieras för att eleverna skall lära sig det. Detta betyder att learning study är en lesson study med en systematiserad teori om när, varför och hur lärande uppstår.

Learning study som skolutveckling och att använda det som en forskningsmetod för att utveckla undervisningspraktik grundar sig på fundamentala antaganden i modellen (Pang & Lo, 2011). För det första att det är ett starkt fokus på lärandeobjektet och för det andra att en uttalad teori om lärande används genomgående i processen. Tillsammans med den grundläggande strukturen från lesson study (Morris & Hiebert, 2011) har learning study-modellen möjlighet att vara framgångsrik för både skolutveckling och som forskningsmetod. Denna grundläggande struktur innebär att man först bestämmer sig för ett avgränsat område i ett ämne som man vill undervisa om och inom detta område utkristalliserar sig, genom elevintervjuer eller ur lärarerfarenhet, ett specifikt lärandeobjekt. Efter en första screening planeras en eller flera lektioner för att undervisa om detta lärandeobjekt och genom för- och eftertester samt analys av den filmade lektionen eller lektionerna analyseras resultatet av undervisningen av lärargruppen. En learning study utförs alltid av en grupp lärare som delar ämne och åldersgrupp, exempelvis svensklärare som undervisar i skolår 4-6. En andra lektion eller lektionsserie planeras med resultatet av analysen från den första i åtanke och denna nya lektion genomförs sedan i en annan klass i samma årskurs. Återigen filmas lektionen och det hålls för- och eftertester. Den förändring som görs från lektion ett till lektion två skal innebära att eleverna för

möjlighet att tillgodogöra sig lärandeobjektet på ett nytt sätt. Lägg dock märke till att undervisningsmetod, exempelvis grupparbete visavi individuellt arbete eller papper och penna i kontrast till se en film inte är en relevant förändring. Det är hur aspekterna av lärandeobjektet varierar som är det intressanta. Cykeln genomförs sedermera en tredje gång innan slutsatser presenteras i en rapport som delges andra lärare; på skolan såväl som på andra skolor.

De antaganden som ligger till grund för learning study som skolutveckling nämns ovan. Den fokuserar på lärande och baseras på en lärandeteori. Det finns dock även andra antaganden. Den tvingar lärare att gemensamt planera och utvärdera sin undervisning. Även om det ibland kan skapa en viss friktion att ta in expertis utifrån (Adamson & Walker, 2010) är det gynnsamt för lärare att samarbeta. Som tidigare nämnts bygger learning study på en lärandeteori och har därmed en bättre möjlighet att faktiskt skapa lärande, eller i alla fall att förklara varför lärande uppstod eller ej.

Antaganden som ligger till grund för learning study som forskningsmodell för att utveckla undervisningspraxis är att den tar en liten del av en komplex verklighet och undersöker denna noga. Detta kan jämföras med de grundläggande antagandena för design experiment (Brown, 1992) som innebär att man genom interventioner i en iterativ design testar en teori. I detta fall är teorin som testas den lärandeteori som man baserar sin learning study på. För att så väl som möjligt förstå den oerhört mångfacetterade världen som lärande innebär måste man studera den i detalj. Morris & Hiebert (2011) menar att detta är det vetenskapliga sättet att förbättra kunskapsbyggande och det teoretiska ramverk som omger det. Den minsta delen av undervisningen borde vara ett lärandeobjekt och det är precis vad man studerar i en learning study. Learning study är också en rättfram modell för att testa och applicera variationsteori (eller annan lärandeteori) i klassrummet.

Variationsteori

För att beskriva variationsteori behöver en utgångspunkt tas i fenomenografi (Marton & Booth, 1997) och hur denna har utvecklats till variationsteori och här följer en redogörelse.

Ett grundläggande begrepp i en fenomenografisk och i en variationsteoretisk studie är uppfattning (conception) och sättet som denna relaterar till det icke-dualistiska ontologiska ställningstagande som fenomenografin gör (Uljens, 2006). Dett icke-dualistiska ontologiska ställningstagande säger att det inte finns en ideal värld som människorna skulle uppleva något slags blek kopia av. Världen som människor upplever är sammansatt av de gemensamma intryck och tankar människorna i den har gjort. Enligt Marton & Pong (2005) har en uppfattning en referentiell aspekt och en strukturell aspekt. Den referentiella aspekten av en uppfattning är vad den kan betyda när intrycken från alla som uppfattar den slås samman och den strukturella aspekten är en kombination av iakttagna och fokuserade drag (features) som en informant upplever. I verkligheten finns dessa aspekter samtidigt och är sammanflätade. För att få syn på dessa aspekter i ett yttrande i en fenomenografisk analys av en intervju förstås referentiella aspekter genom en tolkning av innehållet i det som sägs och strukturella aspekter genom språkliga signaler såsom singular-plural. Referentiella och strukturella aspekter är som sagt sammanflätade och syns enbart när ett specifikt objekt fokuseras. Skillnaden kan ej upptäckas när man pratar om lärande i allmänhet eller i abstrakta termer. Uppfattningar som kan identifieras sammanställs i och bildar kvalitativt skilda beskrivningskategorier (Marton, 1981) vilket är det centrala forskningsintresset i en fenomenografisk studie. Ett exempel på en specifik beskrivningskategori hjälper måhända för att förklara. I en fenomenografisk studie av gymnasieelevers (i Hong Kong) syn på införande av moms visade beskrivningskategorierna att det fanns kvalitativt skilda sätt att uppfatta den föreslagna skatten med avseende på vem som i slutändan skulle få betala för den och hur den skulle påverka den ekonomiska marknaden i stort (Lo et al, 2004). Kategori 1 i denna fenomenografisk studie innebar att eleverna förstod skatten som att den skulle betalas helt av köparna och att den skulle relatera till efterfrågandedelen av marknaden. Detta är den referentiella aspekten av uppfattningarna i denna kategori. Den strukturella innebär att eleverna i sina utsagor fokuserar på förhållanden i efterfrågandedelen av marknaden och variationer inom kategorin kan ligga inom sådant som varors

beskaffenhet.

Begreppet variation i en fenomenografisk studie relaterar till målet att beskriva variationen i den totala mängden (eller åtminstone totala relevanta mängden) sätt att uppfatta ett specifikt objekt (Marton & Booth, 1997). I en fenomenografisk analys delas dessa uppfattningar in i beskrivningskategorier. I nästa variationsfas (Pang, 2003), som introducerades senare, intresserade man sig för variationen inom en aspekt som behövde upplevas för att man skulle iaktta den. Detta betydde att fokus flyttades från metodologi ("hur kan olika sätt att uppleva beskrivas?") till en teoretisk fråga om lärande ("varför upplevs fenomen på olika sätt och hur kan denna skillnad beskrivas?").

Variationsteorin utgår från den andra versionen av variation för att förklara och argumentera för varför lärande uppstår och vad som utmärker ett bättre lärande. Det måste dock först fastslås vad som menas med variationsteori i detta sammanhang. Med variation avses den variation som behöver skapas för att människor skall ges möjlighet att uppleva kritiska drag av ett specifikt lärande eller en specifik förmåga att behärska en given färdighet (Marton et al, 2004). Denna variation anses framträda i ett variationsrum och kan framträda genom skapandet av något eller några av följande variationsmönster. Det första är kontrast, vilket betyder att för att man skall förstå vad något är måste man jämföra med vad det inte är. Man behöver exempelvis jämföra verb med substantiv och adjektiv för att förstå innebörden av dem. Det man då gör är att kontrastera verb inom ordklass som en dimension av variation. Det andra mönstret är generalisering och med det menas att för att till fullo förstå vad ett verb är måste man se olika slags verb som hjälpverb/huvudverb och transitiva/intransitiva och så vidare. Då fokuseras verbens beskaffenhet och irrelevanta drag såsom vilka bokstäver de består av bortses från. Dimensionen av variation är nu olika slags verb. Det tredje mönstret är separation där man vill försäkra sig om att det enbart är ett drag av varje aspekt som fokuseras medan de andra är konstanta. För att fortsätta med verben så skulle enbart det handlingsorienterade i verben varieras. Det hävdas att detta variationsmönster hjälper elever att agera i oförutsedda situationer (Ibid.) och att eleverna på detta sätt lär sig att, i detta exempel, ett handlingsinriktat ord är ett verb. Slutligen behöver ett fusionsmönster skapas för att elever skall klara av att hantera flera kritiska aspekter samtidigt. För att känna igen ett verb måste man behärska flera delar av det samtidigt. Man behöver förstå dess betydelse, dess böjning, och dess syntaktiska funktion bland många andra. Det hävdas att när man ser dessa drag som skilda, men som gemensamt påverkande, förstår man verb bättre än när man enbart studerar verb som ett övergripande fenomen.

När nu variation är, till viss del, beskrivet så som det förstås ur ett fenomenografiskt och variationsteoretiskt perspektiv behöver det förklaras vad det inte är (i samma perspektiv). Man skulle kunna tänka sig att variera undervisningen är något som lärare gör naturligt och om man frågar en lärare är sannolikt den vanligaste förståelsen av varierande undervisning att man varierar de yttre förutsättningarna, det vill säga individuellt arbete/grupparbete, läsa en text/se en film eller söka information på egen hand/förse elever med färdigt material. Det är inte denna variation som avses i ett variationsteoretiskt sammanhang. Det är behandlingen av ett lärandeobjekts kritiska aspekter som skall varieras så att elever har möjlighet att uppfatta dem (och därmed lärandeobjektet). Det kan hända att de gör detta när de yttre förutsättningarna varieras. Det är till och med sannolikt att de gör så när de grupperas, men det är inte denna variation som avses (Marton et al, 2004).

Lärande förklaras av Marton & Booth (1997) som förmågan att uppfatta världen på ett nytt sätt. Medvetenhet förklaras då som att vara fokuserat medveten om några kritiska aspekter av ett objekt medan andra aspekter av det utgör bakgrund. Det studerade objektet i en variationsteoretisk studie smältnas av till ett lärandeobjekt. Detta lärandeobjekt visar sig i klassrummet på tre olika sätt (Marton et al. 2004, Lo, 2012). Det avsedda lärandeobjektet är det som en lärare planerar att eleverna skall lära sig. Detta lärandeobjekt, vilket är det samma som det läraren öppnar upp för i form av variationsmönster som erbjuds eleverna, ses ur lärarens perspektiv. Det som ses ur forskarens

perspektiv är det iscensatta lärandet och detta är, enligt Marton et al (2004), det betydelsefulla vad gäller det som faktiskt kan läras i skolan. Andra delar av skolvärlden såsom läro-, kursplan och lärarens intention speglas genom det iscensatta lärandet eftersom detta är vad som faktiskt händer i klassrummet. Allt som erbjuds att lära lärs dock och förstås dock inte av eleverna. Det som eleverna faktiskt bär med sig efter lektionen och vidare ut i livet kallas för det erfarna lärandet. Genom att betrakta relationen mellan de olika perspektiven på lärandeobjektet på detta sätt blir det möjligt att förstå lärande i termer av vad som görs möjligt att lära och vad som sedan faktiskt lärs genom undervisning. Detta blir analogt med den icke-dualistiska utgångspunkten som förklarades tidigare. Lärande skall förstås i ett andrahandsperspektiv från de lärandes vinkel och inte i ett förstahandsperspektiv från lärarnas vinkel.

Noticing theory

I det följande kapitlet kommer grunderna i den språkdidaktiska teorin *noticing theory* att förklaras och mot slutet jämföras med det som tidigare skrivits om variationsteori.

En kognitiv teori om andraspråkslärande som varit både inflytelserik och omdebatterad är Krashens (1985) *Input Hypothesis*. I denna teori om språktillägnande och -lärande hävdar Krashen att båda (tillägnande och lärande) företeelserna finns och är relevanta, men att enbart tillägnande skapar flyt. Det som en andraspråkslärande producerar (*output*) anses påverkas och korrigeras av en monitor (Krashens term) som är en konsekvens av medvetet lärande. Tillägnandet, som anses skapa språkflytet, är en undermedveten och intuitiv process. Det som hävdas är att enbart tillägnande kan skapa flytande andraspråkskunskap och det som är verkligt viktigt är kvaliteten på det språk den lärande möter. Denna kvalitet förklaras i *Input Hypothesis* idealt vara på en nivå som är något över den lärandes nuvarande nivå. Om den nuvarande nivån är *i* är den ideala nivån för språket som man möter *i+1*.

Input Hypothesis och dess tudelning av medvetna och omedvetna processer kritiserades och omformulerades av McLaughlin (1987) till kontrollerat och automatiskt informationsprocessande samt fokuserad och perifer uppmärksamhet till formella delar av språket. De kontrollerade processerna är tillfälliga medan de automatiska är mer permanenta. Vad som framförallt är viktigt, och vad som skiljer detta från Krashens *Input Hypothesis* och *Monitor*-modell är att såväl kontrollerade som automatiska processer kan vara ett resultat av fokuserad eller perifer uppmärksamhet i lärandet.

McLaughlins uppmärksamhets- och processandemodell utvecklades ytterligare av Schmidt (1990) när denne hävdade att medvetenhet (*conscious awareness*) i form av iakttagande (*noticing*) och uppmärksammande av en specifik form eller språklig enhet var avgörande för att språklärande skulle uppstå. Uppgiften måste få den lärande att iaktta det som man vill att denne skall lära sig. Termen "*noticing*" förklaras av Schmidt som den nivå av informationsprocessande där man är fokuserat medveten om det man håller på med. När man exempelvis (i normalfallet) läser är man fokuserat medveten om, man iakttar, innehållet i det man läser. Stilnivå, ordval och skribentens grammatik fokuseras inte, men upplevs fortfarande. *Noticing* är en privat upplevelse som kan uttryckas i ord, men som inte behöver uttryckas i ord för att vara giltig. Det finns upplevelser som kan iakttas, men inte förklaras i ord, men som dock fortfarande är giltiga iakttaganden. Ett exempel som Schmidt ger är en talares dialekt. Det är fullt möjligt att iaktta den, men att inte kunna beskriva den i fonetiska termer.

Robinson (1995) lade ytterligare vikt vid medvetenheten (*conscious awareness*) när han hävdade att skillnaden i prestation vid explicita och implicita lärandeexperiment inte kunde relateras till aktivering av medvetna eller omedvetna system. Skillnaden berodde snarare på processkraven som uppgiften krävde. Dessa processer är i hög utsträckning medvetna.

Som synes fokuserar *noticing*-teorin medvetet och omedvetet och samtidigt fokuserad och perifer uppmärksamhet till ett lärandeobjekt. Det som behöver undersökas och beforskas är hur man åstadkommer denna fokuserade medvetenhet så att lärandeobjekt kan iakttas. Mackey (2006)

beskriver en studie där interaktiv feedback användes för att få de lärande att iaktta det som skulle läras. I studien var pluralformer, frågor och dåtidsformer lärandeobjekt och det fanns också ett starkt fokus på att tillförsäkra sig om att de lärande faktiskt iakttog. Stimulated recall- metodik där deltagarna såg sig själva på film och kommenterade vad de tänkte på, dagböcker och formulärer användes. Resultatet, i form av eftertester, visade att feedbacken var framgångsrik när det gäller frågor, men inte så mycket vad gäller de två andra lärandeobjekten. Detta resultat förklaras med vad de lärande upplevde att de iakttagit. En annan studie där *noticing*-teorin prövats är Uggen (2012) där en sekvens av output-input-output testades för att se om ett antagande om att elever behöver se sina egna brister ("noticing the gap") för att lära sig kunde kombineras med *noticing*-teorin. Uggen ville följaktligen se om experimentgrupper som uppmanas använda ett specifikt grammatiskt fenomen (konditionalis) också (efter undervisning) iakttar och lär sig det i högre utsträckning. Det undersöktes också huruvida antaganden om att mer komplexa fenomen (konditionalis i förfluten tid gentemot konditionalis i nutid) var tacksammare att iaktta. Resultatet visade att det första antagandet kunde sägas stämma. Genom stimulated recall-intervjuer, för- och eftertester samt via bedömningar av skrivna texter kunde det konstateras att experimentgrupperna i högre grad (än kontrollgruppen) använde sig av grammatiska strukturer och vokabulär från ursprunglig input. Det visade sig också att output-input-output var gynnsammare för den mer komplexa konditionalisformen (förfluten tid). Sammantaget från dessa studier kan alltså sägas att interaktiv feedback till viss del och output-input-output är positivt för att iakttagande skall göras möjligt.

Det är spännande att jämföra *noticing*-teorin med variationsteorin och deras gemensamma åtskillnad mellan medvetenhet/omedvetenhet samt fokuserad och perifer uppmärksamhet. I variationsteorin förklaras lärande med förståelse av de kritiska aspekter som ett lärandeobjekt har och för att få syn på dessa måste innebörden av dem varieras mot en invariant bakgrund i olika variationsmönster. En fråga att ställa sig är huruvida iakttagande (*noticing*) skulle kunna åstadkommas genom att det som skall iakttas behandlas som en kritisk aspekt. Teorierna verkar mötas där.

Resultat

Här kommer resultatet från en learning study i engelska att presenteras. De tre lektionerna kommer att beskrivas utifrån det avsedda lärandet, det iscensatta lärandet samt det erfarna lärandet. Skolan som studien genomförts på är en 7-9-skola i en kommun i västra Sverige. Skolan ligger i utkanten av kommunen och har ett upptagningsområde som består av i huvudsak tre mindre orter. Andelen elever med annat modersmål än svenska är lågt, mindre än 5%. Eleverna i studien går i år 8.

Lektion 1

I den första lektionen i denna planerade learning study är det direkta lärandeobjektet, det som konkret undervisas om i klassrummet, standardiserade fraser (*formulaic sequences*). Enligt Marton & Booth (1997) finns det två sidor av ett lärandeobjekt och dessa är det direkta och det indirekta lärandeobjektet. Det indirekta lärandeobjektet, det som eleverna förväntas kunna använda sin nyvunna kunskap till, är att anpassa språket till situation och mottagare när de interagerar muntligt på engelska som främmandespråk.

Läraren i den första lektionen har 10 års erfarenhet av engelskundervisning i de senare skolåren. Han är legitimerad lärare och undervisar förutom i engelska även i svenska samt svenska som andraspråk. Denna elevgrupp undervisas normalt sett i engelska av denne lärare. Det är tio elever på den första lektionen. Eleverna har engelskundervisning i denna mindre grupp (halva ordinarie klassen) en gång i veckan då den andra hälften av klassen har dataundervisning. Det är sex pojkar och fyra flickor i gruppen och dessa delas in i två par och två grupper om tre för samtalsövningen under lektionen. Indelningen och sammansättningen av grupperna görs av läraren som då har i åtanke att eleverna dels skall hamna i sällskap med personer de känner sig någorlunda bekväma med och som är ungefär jämbördiga i engelsknivå, men också att det skall bli en mix av elever som

gärna samtalar och sådana som tidigare har varit tystlåtna vid denna typ av övning. Lektionen är 50 minuter lång.

Planerat lärande

I den första delen av lektionen skall lektionens mål förklaras för eleverna som förmågan att anpassa språket till mottagare. Eleverna kommer att undervisas den typ av kommunikationsstrategier som kallas hjälpsökande strategier (Nakatani, 2010) och därmed skall standardiserade fraser som "Excuse me, where is..." och "Do you know where..., please?" introduceras för eleverna.

Det som eleverna skall få syn på är att beroende på den tilltalades bakgrund och ålder behöver man anpassa och ändra sitt språkbruk. Antagligen kommer (åtminstone en del av) eleverna att inse att detta är något de gör när de pratar svenska (eller något annat modersmål om det skulle vara aktuellt). De pratar inte på samma sätt med sina äldre släktingar som de gör med sina kamrater och de pratar inte på samma sätt med främlingar som med personer de känner. Den kritiska aspekt man som lärargrupp vill att eleverna skall få syn på är att man behöver ha ett simultant fokus på mottagare och språklig struktur.

När fraserna som nämndes ovan (de hjälpsökande) har introducerats för eleverna kommer de att få turas om att fråga efter vägen till olika platser såsom toaletten i ett varuhus, en godisaffär i stan eller en specifik vara i en matvaruaffär. I den första omgången kommer elev A att fråga en mottagare, elev B, som är den person som sitter framför henne eller honom vilket är en elev som borde vara lika gammal som A och befinna sig på ungefär samma språkliga nivå. B skall alltså spela sig själv, men hen skall instrueras att inte veta svaret på den fråga som A ställer. Hen skall alltså inte veta var toaletten finns, var godisaffären ligger eller var tandkrämen (eller den vara som används som exempel) finns. Elev A måste då fråga elev C, den tredje personen runt bordet. Elev C skall spela en äldre, okänd person. Eftersom C skall föreställa en äldre och okänd (en anställd eller en vuxen man möter på gatan), måste nu A anpassa sitt språk. I de fall där det saknas en person runt bordet för att det skall bildas en trio fyller läraren på i rollen som elev B. Alla elever skall få möjlighet att vara A, B och C (eller A och C om det är en grupp om två elever och en lärare).

Det variationsrum som nu öppnas för eleverna, för att de skall få möjlighet att urskilja de kritiska aspekterna av lärandeobjektet, är anpassning av språket gentemot mottagarens ålder. Eftersom innehållet (frågan efter vägen) i fraserna är det samma blir variationsmönstret separation. Det är bara draget "formalitet" som varierar medan budskapet eller syftet med frågan är konstant. Kontrasten (vilket är ett mer grundläggande variationsmönster) mellan att inte anpassa sitt språk och att anpassa det har redan gjorts när eleverna ombads relatera till sitt modersmålsanvändande.

Ett annat alternativ till detta rollspel hade varit att ta in yngre elever i klassrummet. Detta hade sannolikt gjort lektionen mer verklighetstrogen, men risken finns att det skulle bli lite svårare att hantera elevgruppen och få dem att göra det de skall göra eftersom de inte är vana vid att främmande elever är med på lektionerna.

I den andra delen av lektionen kommer eleverna att paras istället för att grupperas om tre. De introduceras först för nya kommunikationsstrategier som parafraserande och approximation (Nakatani, 2010) och därmed nya standardiserade fraser som "What I mean is..." och "looks like". Denna gång kommer eleverna att ombes förklara för varandra hur man bär sig åt för att ta sig till olika geografiska platser i samhället där skolan ligger. Elev 1 frågar och elev 2 svarar. Elev 1 kommer att instrueras att ställa följdfrågor som bygger på att hen inte förstår de svar som elev 2 ger. Elev 2 kommer alltså att tvingas formulera om och förtydliga för att elev 1 skall förstå.

Återigen blir variationsmönstret en separation där det enda som varierar inom den kritiska aspekten är den språkliga strukturen. Formalitetsgraden är den samma och budskapet är det samma.

Iscensatt lärande

När eleverna har slagit sig ned och bekantat sig med den något udda situationen att ha en kamera längst bak i klassrummet och diktafoner på bänkarna inleds lektionen med en övning där de

uppmannas fråga efter olika saker och också fråga efter vägen till olika platser. De turas om att spela 14-åringar (sig själva) och vuxna utefter de lappar som ligger utlagda på borden och som de flyttar runt. Det är alltså lapparna som indikerar vilken roll man skall spela som flyttas runt och inte eleverna själva. Eleverna förefaller förstå vad de skall göra och efter ett tag verkar de inte ta någon större hänsyn till (det vill säga störas av) varken kamera eller diktafon. På bilden nedan ser man hur eleverna interagerar. Dessvärre har bilden på duken inte återgivits på filmen så den visas som en separat bild här. Bilden på duken syntes dock utmärkt under lektionen.

bild 1

Take a seat

- You are at a department store
- Person 1 (a 15-year-old girl or boy) asks person 2 (his or her friend) where the nearest bathroom is. Person 2 does not know so person 1 must ask person 3 (someone older who works there) instead. This person knows.



Efter den inledande övningen (som fungerade som förtest) där alla elever fick agera i samtliga tre roller förklarar läraren språklig anpassning enligt följande (på engelska och det återges därför på engelska, i de fall där eleverna svarat på svenska står detta skrivet på svenska):

Läraren: One of, eh, one of the things that you should be able to do in English according to...well according to the course plan and to the grading criteria

Elev 1 flickar in: speak English on the lessons

Läraren: it is to speak English at the lessons, but it doesn't really say in the course plan that "all pupils should speak English". It's something that we teachers have invented. Because, but here is something that it really says. You should be able to speak in one way to one person and in another way to another person. It is called...it is called to vary your language. And if you think about it...when you speak to a friend in Swedish, you do not speak in the same way when you speak to, like, your grand mother at Sunday dinner. Or do you [pupil 1]? What's the difference in Swedish?

Elev 1: Svär väl inte så.

Läraren: Perhaps you do not swear that much.

Elev 1: Säger inte "fuck off".

Läraren: You do not say those words, no. If a friend asks you [pupil 2] what you have done at school today and if, eh, if your aunt – do you know what aunt means? [pupil 2 shakes her head to show that she does not] your mother's sister. If your aunt asks the same thing: What have you done in school today? Would you answer in the same way?

Elev 2: Nej.

Läraren: Probably not. And this is what it means to vary your language. You speak differently to different persons, and also in different situations.

Läraren introducerar sedan olika sätt att fråga efter olika föremål och vägen till olika platser och

talar om för eleverna att de behöver variera sätt att fråga på beroende på vem de talar med. Bilden som används i klassrummet visar olika föremål och platser, men läraren använder konsekvent penna som exempel.

bild 2

Ways of asking for things or the way

- The pencil/shop/bathroom/cinema, please?
- Where is the/May I borrow a pencil/shop/bathroom/cinema, please?
- Excuse me, do you know where the shop/bathroom/cinema is, please? May I borrow a pencil, please?

Eleverna introduceras för nya situationer och uppmanas fråga efter och spela upp följande scener:

bild 3

Vary according to situation and person

- Ask for the time
- Try to loan a book from a class mate
- Try to find batteries in a shop
- All the time: person 1 asks, person 2 is the same age as person 1 and knows her/him and person 3 is an older stranger or a teacher

Ett exempel på en konversation är följande:

Elev 3: Where is the batteries?

Elev 4: No, I don't know where the batteries are, but maybe you could ask her.

Elev 3: Do you know where the batteries are?

Elev 5: Over there.

Denna konversation är relativt typisk för eleverna på lektion 1. De frågar efter saker och vägen till platser och de svarar med ungefär likvärdiga (i meningslängd och ordvariation räknat) korta meningar. De hjälper ibland varandra med ord och uttryck på engelska som någon inte riktigt bemästrar. Elevernas fokus ligger i hög utsträckning på att prata språkligt korrekt och att anpassa

språket till mottagaren. Man kan höra att eleverna emellanåt rättar varandra när någon glömt av mottagaren.

Erfaret lärande

Resultaten från för- och eftertest visar att ingen av eleverna anpassade sitt språk på förtestet och att 9 av 10 elever gjorde det på eftertestet. Vid det fördröjda eftertestet, som genomfördes sex veckor senare vid en liknande lektion (återigen halvklass och vid samma tid på dagen), var det 5 elever av 10 som anpassade sitt språk. Det fördröjda eftertestet var samma övning som det ursprungliga förtestet.

Lektion 2

Avsett lärande

I diskussionen efter den första lektionen var lärarna relativt nöjda med resultatet av det erfarna lärandet från lektion 1. Eleverna hade i stor utsträckning anpassat språket efter mottagare vid eftertestet. Diskussionen runt det iscensatta lärandet fokuserade mycket på hur eleverna bjöds in i sina roller som 14-åringar, främlingar och lärare (i ett av rollspelen skall man låna en bok i klassrummet, se bild 3). Det bestäms att ett sätt att variera elevernas möjlighet att uppleva den kritiska aspekten av simultant fokus på mottagare och språklig struktur vore att låta eleverna få en mer ingående introduktion till sina olika roller. Precis som eleverna i Ling & Martons (2012) studie där eleverna skulle förstå detaljerna i kantonesisk opera, tror man att eleverna skulle dra nytta av att kunna identifiera sig mer med den roll man skall spela. Detta blev den förändring man bestämde sig för att genomföra inför lektion 2.

Eleverna i lektion 2 är från samma skola som eleverna i den första lektionen. De är lika gamla, men går ej i samma klass. Det är återigen halvklass och det är nio elever på lektionen, 4 flickor och 5 pojkar. Grupperna har återigen satts samman av läraren med samma utgångspunkt som inför grupperingen av eleverna i lektion 1. Läraren i denna lektion är en kvinna med 20 års erfarenhet av undervisning i den aktuella åldersgruppen. Hon är en legitimerad lärare som även undervisar i tyska.

Iscensatt lärande

Precis som vid lektion 1 verkar eleverna ganska fort glömma bort att det finns en kamera riktad mot dem och diktafoner på bänkarna. Precis som vid de övriga lektionerna är kameran placerad i mitten av den bakre ändan av klassrummet. Bilderna i texten är stillbilder från filmatiseringen. Eleverna börjar med samma inledande övning (förtest) som eleverna på lektion 1 gjorde. De verkar, över lag, vara bekväma i situationen att samtala på engelska och visat inga uppenbara tecken på att störas av kamera eller diktafon. Några av eleverna ändrar sina röstlägen på mer eller mindre seriösa sätt för att låta som (nodbilder av) vuxna.

Läraren inleder en diskussion om olika sätt att be om ursäkt (excuse me, sorry, pardon) och i vilka sammanhang som de passar bra och som man kan använda dem. Samma bilder som vid lektion 1 används i presentationsprogrammet (samma presentationsdokument), men när fraserna under rubriken ”Ways of asking for things or the way” (bild 2) har presenterats kommer en (oavsiktlig) förändring från lektion 1. Läraren berättar inte uttryckligen att det finns en formalitetsskillnad mellan fraserna och att valet av dessa fraser skall göras med mottagaren i åtanke.



Läraren: Now, you have played different roles. One of the roles is a friend or a person who is the same age as you. You talked about it and you talked about it [pointing at two pupils in the classroom]. How do you ask a person who is a friend of yours or the same age?

Elev 1: [uppenbart överdrivet] Ey you, can I get that pencil, bi..., nä.

Läraren: Probably not bitch, but... You use...

Elev 2: Motherfucker.

Läraren: No. It is important to know when to use those words, because you wouldn't use them while speaking to a friend, would you?

Elev 3: To my friend

Läraren: A very, very best friend.

[---]

Läraren: The person 3 is a stranger or a grown-up person. What kind of words would you use then?

Elev 4: I say please and so on.

Elev 1: You use more sensible words.

Läraren: So, why do you use more sensible words, less rude words? You are polite, aren't you? You say please, thank you, excuse me. Why do you do that?

Elev 4: Because the person doesn't know who I am and I want to make a good impression.

De kommande övningarna presenteras sedan för eleverna, samma övningar som på lektion 1 och återigen efter att undervisningen om anpassning genomförts. Skillnaden gentemot lektion 1 är att eleverna nu inte uttryckligen har fått reda på att man skall anpassa utifrån mottagare (eftersom läraren glömde denna del). Samtalen som följer tenderar att präglas av att eleverna försöker gå in i sina roller så mycket som möjligt.

Elev 5: [Elev 4], do you know where the batteries is?

Elev 4: No, I don't know anything.

Elev 1: No you don't. You're blonde

Elev 4: No, I don't know that. I'm sorry.

Elev 5: OK, I can ask this guy. Hello, stranger, do you know where the batteries is?

Elev 1: Yeah, you just go down there, then you follow the sign that say "cooking stuff". And then you go to the stairs, where you will find some chairs and on these chairs you must stand up and grab this thing in the ceiling. Then you just fly over the whole thing and into a cave that we have digged out of the wall, and there the batteries is.

Elev 5: Thank you.

Det märks tydligt att eleverna trivs och tycker om att samtala på engelska. Speciellt elev 1 är duktig på att uttrycka sig muntligt och han tar stor plats i samtalen. Notera dock att elev 5 inte anpassar sitt språk efter mottagaren (som är tänkt att vara en anställd i matvaruaffären).

Erfaret lärande

Resultaten från för- och eftertest visar att 2 av eleverna anpassade sitt språk vid förtest och att 6 av 9 gjorde detta vid eftertestet. Vid det fördröjda eftertestet som genomfördes sex veckor efter lektionen anpassade 8 av 9 elever sitt språk utefter mottagare.

Lektion 3

Planerat lärande

Diskussionen och analysen efter lektion 2 kretsade kring elevernas möjligheter att uppleva och ta till sig den dimension av variation som anpassning av språk utefter mottagare och situation innebär. Man kom fram till att eleverna hade interagerat väl. De hade gått in i sina roller och agerat 14-åringar och vuxna på ett övertygande sätt. Det som saknades var dock ett fokus på mottagaren. De fokuserade inte, på samma sätt som eleverna i lektion 1, mottagaren. Eleverna i lektion 2 talade fritt och, åtminstone några, länge men de hade inte mottagaren i fokus. I lärargruppen tolkades detta som att fokus hos eleverna, vilket var planerat och avsett, i högre utsträckning låg på den roll man spelade. Detta kan även bero på att läraren glömde bort att säga att de olika fraserna på bild 2 var ordnade utefter formalitet och att de också skulle användas beroende på vem man samtalade med.

Skillnaden från lektion 2 till 3 blev att man återigen skulle introducera de olika rollerna, men även hur man talade till dessa olika. I lektion 2 hade rollerna enbart introducerats ur ett förstapersonsperspektiv, nu blev det även ett andrapersonsperspektiv. ”När du talar **som** en 14-åring agerar du så här och när du talar **till** en 14-åring agerar du så här”.

Eleverna i lektion 3 är från samma skola och samma årsgrupp som tidigare elever, men från en ny klass. Det är samma förutsättningar vad gäller klasstorlek (halvklass) och nu är det 10 elever på lektionen varav 5 är flickor och 5 är pojkar. De har blivit satta i grupper av läraren enligt liknande principer som tidigare. Läraren i denna lektion är en kvinna med 18 års erfarenhet av undervisning i den aktuella åldersgruppen. Hon är en legitimerad lärare som även undervisar i tyska.

Iscensatt lärande

Lektionen startar på samma sätt som de föregående. Eleverna har informerats om kameran och diktafonerna i förväg och när de kommer in i klassrummet finns det lappar på borden där det står person 1, person 2 och person 3. Redan från start kan man se att eleverna på denna lektion inte är lika pratglada som eleverna på lektion 2 var. De gör sina samtalsövningar, men inget mer. När de känner sig klara sitter de tysta vid sina bänkar.

När den del av lektionen kommer där anpassningen till mottagare skall förklaras börjar läraren med att fråga eleverna om de anpassade språket till mottagaren när de gjorde sina förtester i början av lektionen. Några av eleverna hävdar att de gjort detta, och när man lyssnar på ljudupptagningarna kan man höra att detta till viss del stämmer. Läraren påpekar sedan att begreppet variation denna gång har en något annan betydelse än det brukar ha. Hon syftar sannolikt på att ”variation” i feedback på texter som eleverna lämnat in eller visat upp vanligen betyder att man inte skall använda samma ord för många gånger. Samma presentationsbilder används denna lektion och när bild 2 visas kan följande höras i klassrummet.



Läraren: Do you see the differences with the three sentences? When can I use the first one, “the pencil please”?

Elev 1: To a friend.

Läraren: Yes, to someone you know. A friend, your brother and sister or your mum or dad, someone with whom you are close to, so to speak. “May I borrow a pencil, please”? Who can you ask that? Now I want someone else to answer [pupil 1 is eagerly waving his hand again].

Elev 2: Eh, to an adult.

Läraren: Right, any adult person?

Elev 2: Someone you know?

Läraren: Yes, and the third one then, “Excuse me, may I borrow a pencil, please”?

Elev 3: You can say that to someone you don't know. On the street if you meet someone.

Läraren: Yes. When you need to make a note and have something done and you don't have a pencil.

[---]

Läraren: So we have the three levels. To someone you know, a friend, the first one “pencil, please”. But “please”. Use that. It must be used to show that you are a polite person. “May I borrow a pencil, please” or “Excuse me, may I borrow a pencil, please”. This is used when you want someone's attention. This is a way of varying your language according to who you speak to.

Eleverna fortsätter med samma övningar som gjordes på lektion 1 och 2. Det märks och hörs att eleverna fokuserar på att anpassa språket utifrån mottagare och precis som i föregående lektion hjälper eleverna gärna varandra med ord, fraser och också med vilken roll de skall spela och vilken roll de skall interagera med.

Elev 1: I can't find the batteries. Do you know where it is?

Elev 2: No, I don't know either. Ask her.

Elev 1: Do you know whe...Excuse me, do you know where the batteries is?

Elev 3: Yeah, it's down this hall and then to the right.

Elev 1: Thank you.

Mot slutet av lektionen frågar läraren eleverna huruvida de anpassade sitt språk nu och i så fall hur. Eleverna kan nu inte bara berätta att de anpassade sitt språk, utan också hur de gjorde anpassningen.

Erfaret lärande

Resultaten från för- och eftertester visar att två av eleverna anpassade sitt språk på förtestet och att 10 av 10, det vill säga alla elever även gjorde så på eftertestet. Vid det fördröjda eftertestet, som genomfördes sex veckor efter lektionen anpassade återigen samtliga elever sitt språk utifrån mottagaren.

Resultaten från alla tre lektioner sammanfattas i följande tabell.

Tabell 1

N=29	Antal elever	Förtest	Eftertest	Fördröjt eftertest
Lektion 1	10	0	9	5
Lektion 2	9	2	6	8
Lektion 3	10	1	10	10 (av 10)

Diskussion

I denna del kommer resultatet av den genomförda learning studyn att först diskuteras i relation till variationsteori och sedan i relation till noticing theory. Avslutningsvis kommer en diskussion att föras om vad variationsteorin kan förklara som noticing theory inte kan förklara och vice versa.

Diskussion i relation till variationsteori

Det resultat som till viss del är avvikande är resultatet av eftertestet från lektion 2. Detta skulle kunna förklaras med förändringar i det iscensatta lärandet. Medan lärarna i lektion 1 och 3 var noggranna och tydliga med de tre olika sätten att uttrycka önskemål om en penna och framförallt med det faktum att det fanns skilda formalitetsnivåer i fraserna, var läraren i lektion 2 inte lika tydlig. Hon nämnde de tre olika sätten och att de skulle användas i olika sammanhang, men inte att de var i olika formalitetsgrader. Detta innebar att eleverna i lektion 2 inte, på samma sätt som eleverna i lektion 1 och 3 erbjöds möjligheten att separera formalitetsnivån från informationen. Som elev kunde man förstå instruktionen och övningen som att man skulle anpassa språket utifrån den roll man spelade, inte efter den roll ens mottagare hade.

Resultaten från de fördröjda eftertesten indikerar att eleverna i lektionerna 2 och 3 bättre kom ihåg att anpassa sitt språk än vad eleverna i lektion 1 gjorde. Den förändring som gjordes från lektion 1 till lektion 2 och 3 var hur rollerna introducerades. Eleverna i lektion 2 instruerades dock att agera utifrån den roll de skulle spela och inte specifikt att anpassa utefter den roll mottagaren hade. Detta innebar att de anpassade utifrån egen roll och inte efter mottagare. En tänkbar anledning till det trots allt goda resultatet (faktiskt likvärdigt med eleverna i lektion 3) på det fördröjda eftertestet för eleverna i lektion 2 kan vara att de på detta test inte behövde förhålla sig till olika sammanhang och miljöer på det vis som de behövde göra på eftertestet som genomfördes i anslutning till lektionen. Vid det första eftertestet utspelade sig samtalen inte bara mellan olika mottagare, utan också i olika miljöer (skolan och i en affär). Miljön i det fördröjda eftertestet förändrade sig aldrig, enbart mottagaren. Det faktum att läraren i lektion 3 erbjöd sina elever en möjlighet att erfara såväl det kritiska draget ”situation” i den kritiska aspekten simultant fokus på mottagare och språklig struktur som det kritiska draget mottagare blev eleverna bättre på anpassningen. En elev i lektion 2 säger som svar på frågan varför man skall anpassa språket att det är “[b]ecause the person doesn't know who I am and I want to make a good impression.” Detta kan förstås som att eleven tror att man skall anpassa sig utefter hur man vill bli uppfattad snarare än utefter den man pratar med. En alternativ analys är att delen av den kritiska aspekten som innebär fokus på identifiering med den roll man spelar är viktigare än att känna till ett korrekt språkbruk och formalitet. Den sista analysen bygger på att eleverna från lektion 2 har bättre resultat på det fördröjda eftertestet än eleverna i lektion 1. Det kan slutligen misstänkas att samtliga lärare och elever efter respektive lektion, som trots allt var något annorlunda med inspelning, har fortsatt att diskutera lektionsämnet och det som hände på lektionen och att vikten av anpassning till mottagare

därför är något som eleverna har hört mycket under veckorna mellan eftertest och fördröjt eftertest.

Diskussion i relation till noticing theory

Enligt noticing theory (Schmidt, 1990) behöver det som skall läras av en elev flyttas från det som enbart upplevs till att detta skall iakttas medvetet. Den fokusering som läraren i lektion 1 gör på de olika fraserna för att uttrycka önskemål om saker och samtidigt att de har olika stilnivåer gör sannolikt att dessa uttryck iakttas av eleverna. När de dessutom får reda på att fraserna skall användas vid olika tillfällen beroende på vem som är mottagare iakttas även detta och det visar sig även på eftertest efter lektionerna att det skett ett lärande under lektionen.

Den förändring som sker mellan lektion 1 och 2 innebär ingen skillnad i hur lärandeobjektet iakttas av eleverna. Det är fortfarande de olika fraserna som fokuseras. Den ytterligare vikt som läggs vid rollen som skall spelas innebär inte att fokuseringen förändras och därför blir det svårt att förklara de skilda resultaten från de fördröjda eftertesten mellan lektion 1 och 2. En tänkbar argumentation kan vara (som nämndes ovan) att diskussionen om anpassning av språk gentemot mottagare och situation fortsatt efter lektionen och att därmed fokuseringen och iakttagandet fortsatt också. Den oavsiktliga förändring mellan lektion 1 och 2 som sker, att anpassning måste ske med avsikt på mottagare och inte med avsikt på vem man själv är, skulle kunna förklaras med att iakttagandet av mottagaren inte sker och att därmed ingen anpassning heller.

Förändringen från lektion 2 till 3 blir att både sändarens och mottagarens roll fokuseras samtidigt som man fokuserar den stilistiska skillnaden mellan olika uttryck. Ett eventuellt sämre resultat på eftertest på lektion 3 (jämfört med lektion 1 och 2) skulle nu kunna förklaras med att det blir för mycket som skal medvetet fokuseras och därmed iakttas samtidigt. Detta sker ju dock inte, utan såväl eftertest som fördröjt eftertest visar på lärande.

Som synes är det svårt att förklara skillnader i resultat på eftertesten efter de tre lektionerna med hjälp av enbart noticing theory. Det som görs möjligt att medvetet fokusera blir lärt och i samtliga lektioner är det möjligt att fokusera anpassningen av språk utifrån mottagare och situation. Ändå blir det skillnader, inga stora men skillnader.

Diskussion i relation till sambandet mellan variationsteori och noticing theory

Det visade sig i diskussionen ovan vara svårt att separera förklaringarna utifrån noticing theory och variationsteori i diskussionen om resultaten i den genomförda learning studyn. De delar som noticing theory förklarade förklarades även av variationsteorin. Som förklaringsmodell löser därmed inte noticing theory något som variationsteori inte gör. Vad man däremot skulle kunna hävda är att den fokusering som enligt noticing theory måste åstadkommas för att lärande skall kunna ske kan göras med variationsteorins kritiska aspekter som placeras i variationsmönster och där variationsrum skapas under lektionerna. Det var detta variationsrum som såg annorlunda ut i lektion 2 och som därmed ledde till att resultatet blev avvikande.

Referenser

- Adamson, B. & Walker, E. (2011). Messy collaboration: Learning from a Learning Study. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 29-36.
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Holmqvist, M. (2011). Teachers' learning in a learning study. *Instructional Science*, 39(4), 497-511.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.

- Lewis, C. (2000). *Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development* Invited Address to the Special Interest Group on Research in Mathematics Education.
- Lo, M.L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lo, M.L., Marton, F, Pang, M.F. & Pong, W.Y. (2004). Toward a Pedagogy of Learning. In: F. Marton & A.B.M. Tsui (Eds.) *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 189-225.
- Mackey, A. (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning, *Applied Linguistics* 27(3), 405-430.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F & Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- Marton, F., Runesson, U. & Tsui, A.B. (2004), “The space of learning”, I: Marton, F. & Tsui, A.B. (Red), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-40.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Morris, A. K. & Hiebert, J. (2011). Creating Shared Instruction Products: An Alternative Approach to Improving Teaching. *Educational Research*, 40(5), p.5-14.
- Nakatani, Y. (2010). Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures. *The Modern Language Journal*, 94(i) 116-136.
- Pang, M.F. (2003). Two Faces of Variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 145-156.
- Pang, M. F. & Lo, M. L. (2011). Learning study: helping teachers to use theory, develop professionally, and produce new knowledge to be shared. *Instructional Science*, 40(3), 589-606.
- Pang, M. F., & Marton, F. (2003). Beyond “lesson study”: Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional Science*, 31(3), 175–194.
- Robinson, P. (1995). Review Article: Attention, Memory, and the “Noticing” Hypothesis, *Language Learning* 45(2), 283-331.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning, *Applied Linguistics* 11(2), 129-158.

Skolverket. (2005). Nationella utvärderingen 2003. Engelska. *Rapport 251*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2012). Internationella språkstudien 2011. *Rapport 375*. Stockholm: Fritzes.

Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters. Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. Karlstad: Faculty of Arts and Education, English, Karlstads universitet.

Uggen, M. S. (2012). Reinvestigating the Noticing Function of Output. *Language Learning* 62(2), 506-540.

Uljens, M. (2006). On the philosophical foundations in phenomenography. In: G. Dall'Alba & B. Hasselgren (Eds.) *Reflections on Phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 103-128.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i engelsk*. Hämtad från:
<http://www.udir.no/kl06/ENG1-02/Hele/Formaal/> 20130521