

ÄKPN03 Professionsutveckling och individuellt lärande, 30 hp

Examensarbete, 15 hp

Seminariedatum: 2020-06-01



LUNDS
UNIVERSITET

GERS och PCIC i spanskundervisningen

Följs de grammatiska riktlinjerna
i *Gemensam Europeisk Referensram för Språk*
och *Plan Curricular del Instituto Cervantes*
i den svenska skolan?

Författare: Anna Sonesson och Michela Maraga

Handledare: Ingela Johansson

Abstrakt

| | |
|-----------------|---|
| Arbetets art: | Examensarbete, 15 hp. |
| Sidantal: | 38 sidor |
| Titel: | GERS och PCIC i den svenska skolan: Följs de grammatiska riktlinjerna i <i>Gemensam Europeisk Referensram för Språk</i> och <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> ? |
| Författare: | Anna Sonesson och Michela Maraga |
| Handledare: | Ingela Johansson |
| Datum: | 1 juni 2020 |
| Sammanfattning: | <p>Skolverkets kurs- och ämnesplan i Moderna språk är relativt öppen för tolkning och har inte så många grammatiska riktlinjer. Som språklärare har man alltså en stor frihet att utforma sin egen undervisning, men avsaknaden av information när det kommer till vilka grammatiska moment som borde ingå i varje steg skulle kunna ses som problematisk. Till skillnad från kurs- och ämnesplanens beskrivningar av vad som ska ingå i varje steg, så är <i>Gemensam Europeisk Referensram för Språk</i> (GERS) och <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (PCIC) betydligt mer specifika med avseende på grammatik. Syftet med det här arbetet är dels att konkretisera vilka grammatiska moment som borde ingå i varje steg baserat på GERS och PCIC, dels att undersöka huruvida GERS och PCICs grammatiska riktlinjer efterföljs på olika skolor runtom i Sverige. För att genomföra det sistnämnda skapade vi en enkät som spansklärare på både grund- och gymnasieskolor fick svara på, där de fick uppge vilken grammatik de går igenom på de olika stegen. Vår hypotes var att ju högre nivå en lärare undervisar på, desto mindre konkordans finns med hur väl GERS och PCICs grammatiska riktlinjer följs, men i slutändan visade det sig att så inte var fallet utan riktlinjerna följs i varierande grad på alla stegen, även om det oftast inte sker på ett reflekterat sätt från lärarnas sida.</p> |
| Nyckelord: | GERS, PCIC, spanskundervisning, grammatik |

Innehåll

| | |
|--|----|
| Förord | i |
| 1. Introduktion | 1 |
| 1.1 Syfte, forskningsfrågor och hypotes | 1 |
| 1.2 Material | 2 |
| 2. Teori..... | 3 |
| 2.1 Grammatik och språkinlärning..... | 3 |
| 2.1.1 Grammatikundervisning i spanska | 6 |
| 2.2 Gemensam europeisk referensram för språk (GERS)..... | 8 |
| 2.2.1 GERS koppling till kurs- och ämnesplanen i Moderna språk | 9 |
| 2.2.2 Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)..... | 12 |
| 2.3 Forskningsöversikt..... | 13 |
| 3. Metod..... | 15 |
| 3.1 Avgränsningar..... | 15 |
| 3.2 Respondenterna..... | 16 |
| 3.3 Enkätens struktur..... | 18 |
| 4. Resultat och analys | 19 |
| 4.1 Analys av frågor med fasta svarsalternativ | 19 |
| 4.1.1 Steg 1 | 19 |
| 4.1.2 Steg 2 | 20 |
| 4.1.3 Steg 3 | 23 |
| 4.1.4 Steg 4 | 25 |
| 4.1.5 Steg 5 | 26 |
| 4.1.6 Läromedel..... | 28 |
| 4.1.7 Kommentarer till enkäten | 28 |
| 4.2 Analys av öppna frågor..... | 30 |
| 4.2.1 Fråga 1: användning av läromedel..... | 30 |
| 4.2.2 Fråga 2: önskan om grammatiska riktlinjer | 30 |
| 4.2.3 Fråga 3: grammatikinlärning i klassrummet..... | 32 |
| 4.2.4 Fråga 4: planering av grammatikundervisning..... | 34 |
| 5. Diskussion | 35 |

| | |
|---|----|
| Referenser | 39 |
| Bilagor | 42 |
| 1. <i>Frågorna som vi ställde i vår enkät</i> | 42 |
| 2. <i>Läromedel som används av respondenterna</i> | 47 |

Förord

Vi båda tycker att grammatik är en viktig och inte minst rolig del av språket som är nödvändig att explicit ta upp i undervisningen. Som blivande lärare i spanska ville vi utforska två verktyg som hjälper lärarna att planera sin undervisning med hänsyn till just grammatiken: GERS och PCIC. Vi har därför fördjupat oss i det här intressanta ämnet som förhoppningsvis kommer att hjälpa oss att bättre organisera den grammatiska progressionen i vår undervisning. På så vis kan vi istället fokusera på att utveckla spännande aktiviteter för våra elever och försöka överföra vår passion för det spanska språket. Vi vill tacka alla tålmodiga lärare som har tagit sig tid att besvara vår enkät och som har delat sina relevanta och givande synpunkter med oss.

1. Introduktion

Skolverkets kurs- och ämnesplan i Moderna språk är relativt öppen för tolkning och har inte så många konkreta riktlinjer, något som kan ses som både positivt och negativt. Som språklärare har man en stor frihet att utforma sin egen undervisning, men avsaknaden av information när det kommer till vilka grammatiska moment som borde ingå i varje steg gör att det blir svårt att kartlägga elevernas utveckling. Man har heller inget verktyg för att upptäcka och identifiera vilka eventuella grammatiska brister som måste åtgärdas för att eleverna ska kunna få ett maximalt utbyte av en vidare fördjupning i språket. Till skillnad från kurs- och ämnesplanens beskrivningar av vad som ska ingå i varje steg, så är *Gemensam Europeisk Referensram för Språk (GERS)* väldigt specifik med avseende på vilka färdigheter som borde uppvisas på varje nivå. När det gäller grammatiken har Instituto Cervantes skapat en *plan curricular (PCIC)*, en slags kursplan, baserad på GERS som noggrant beskriver vilka grammatiska moment en spanskinlärare borde behärska på varje nivå.

Det finns inga krav på att språklärare ska följa GERS riktlinjer, men Skolverket har gjort en tabell som visar de olika stegen och deras motsvarighet enligt GERS. Eftersom det knappt finns någon som helst hänvisning till grammatik i kurs- och ämnesplanen i Moderna språk, så anser vi att det är till stor hjälp att ha kunskap om GERS och PCIC för att på så sätt ha ett konkret verktyg i undervisningen och veta vilken grammatik som borde tas upp i varje steg.

1.1 Syfte, forskningsfrågor och hypotes

Syftet med det här arbetet är först och främst att konkretisera vilka grammatiska moment som borde ingå i varje steg då detta inte specificeras i kurs- och ämnesplanen för Moderna språk. Detta för att underlätta arbetet för alla blivande och nuvarande spansklärare eftersom man då kan använda detta som stöd i utarbetningen av sin undervisning. Samtidigt vill vi undersöka huruvida GERS och PCICs grammatiska riktlinjer efterföljs på olika skolor runtom i Sverige genom att utföra en enkätundersökning som spansklärare får svara på. Detta för att få en tydlig bild av hur verkligheten ser ut bland skolorna i Sverige. Om vi är insatta i GERS och PCIC så kan

vi kartlägga våra elever enligt detta system och lättare identifiera eventuella grammatiska brister, för att på så vis tidigt kunna ingripa och förbättra deras kunskaper så att de blir mer mottagliga för en vidare fördjupning av språket.

Våra forskningsfrågor är följande:

- Vilka grammatiska moment borde eleverna behärska efter varje avslutat steg enligt GERS och PCIC?
- Följs detta av lärare runt om i Sverige (även om de är omedvetna om GERS och PCICs riktlinjer)?

Vår hypotes är att ju högre nivå en lärare undervisar på, desto mindre konkordans finns med hur väl GERS och PCICs grammatiska riktlinjer följs. Detta eftersom vi utgår från att man på de mer avancerade stegen är mindre benägen att använda sig av läromedel i sin undervisning, och den grammatiska progressionen därför får en betydligt friare utformning.

1.2 Material

Materialet består huvudsakligen av vår enkät och de svar som vi fick av respondenterna. Det består också av diverse litteratur om grammatik och språkinlärning med särskilt fokus på grammatikundervisning i spanska samt litteratur om GERS. Slutligen har vi också använt oss av kurs- och ämnesplanen i Moderna språk, GERS preciseringar av de olika nivåerna och PCICs grammatiska riktlinjer.

2. Teori

I det här kapitlet kommer vi att diskutera olika språkinlärningsteorier och deras syn på grammatik samt fördjupa oss i grammatikundervisning i spanska. Vi kommer även att fokusera på *Gemensam Europeisk Referensram för Språk* (GERS) och dess koppling till kurs- och ämnesplanen i Moderna språk samt *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). I den här delen kommer vi också att nämna tidigare forskning relaterad till GERS.

2.1 Grammatik och språkinlärning

Med termen *grammatik*, som kommer från grekiskan γραμματική, dvs. konsten att skriva bokstäver, definierar man den sammanhållenheter av alla normer som präglar ett språk och sitt särskilda sätt att vara, alltså språkets fonematiska, morfologiska och syntaktiska system (jfr SAOB). Dessutom refererar termen till den systematiska beskrivningen av ett språk med sina utgörande komponenter genom fonologin, morfologin, syntaxen, lexikologin och etymologin. Grammatiken har en central roll inom språkinlärning och språkdidaktik och är därför i centrum av en stor debatt som handlar om hur man lär sig ett språk och hur man kan behärska alla dessa normer som gör att språket ska fungera i kommunikation med andra.

Från och med den andra delen av 1900-talet har olika teorier och förhållningssätt uppstått för att hitta nya modeller för språkinlärning. Dessa teorier förändrar sättet att se på språkinlärning som i sin tur också påverkar sättet att se på grammatiken och på hur grammatiken ska undervisas. Debatten mellan olika teorier är mångfacetterad och livlig.

Konstruktivismen är en teori som försvarades av Piaget som anser att sinnen utvecklas i olika steg beroende på individens intellektuella utveckling och därför är språkinlärning påverkad av den lärande individens aktuella och generella kognitiva utveckling. Språket är inte någonting som är medfött, utan det är någonting som utvecklas gradvis. Det är ett sensomotoriskt tänkande som är basen för att språket ska kunna utvecklas hos barnet och som är premissen för att barnet ska kunna använda särskilda strukturer i språket (Piattelli-Palmarini 1994, s. 320). Halldén skriver att

"Piaget menade att all den kunskap som en individ besitter är resultatet av ett konstruerande, [...] av en konstruktionsprocess. Det är individen själv som skapar sin kunskap, visserligen i samspel med andra människor och omvärlden, men kunskap är ett aktivt konstruerande av den lärande individen" (2011, s. 133). Piagets konstruktivistiska teori påverkar därför hur man lär ut ett språk eftersom läraren ska planera sina lektioner på så sätt att elevernas logiska och konceptuella tillväxt ska kunna utvecklas. Läraren ska fokusera på elevernas lärande utifrån deras erfarenhet.

I motsats till konstruktivismen menar man inom generativismen att barnet har en medfödd förmåga att lära sig språk. Enligt den mest framträdande generativisten, Noam Chomsky, är människor födda med en förmåga att lära sig språk och denna förmåga kallar han för Language Acquisition Device (LAD). Han hävdar att det finns en universell grammatik som aktiveras när en elev tar kontakt med målspråket som gör att eleven kan göra grammatiska generalisationer. Chomsky anser att "a generative grammar must be a system of rules that can iterate to generate an indefinitely large number of structures. This system of rules can be analyzed into the three major components of a generative grammar: the syntactic, phonological, and semantic components" (1965, s. 16). Detta gör att när man lär sig ett nytt språk interagerar och samarbetar den explicita förklaringen av grammatiska regler tillsammans med den implicita strukturen som man bär med sig i sitt modersmål i språkinlärningsprocessen.

Enligt Langacker och hans kognitiva perspektiv är språket inte någonting isolerat utan det befinner sig i konstant relation med människans alla kognitiva aspekter. Personliga erfarenheter och interaktionen med omgivningen i form av människor och miljö påverkar hur man behärskar ett språk. Sinnet är påverkat av en individs särskilda fysiska egenskaper men också av erfarenheter samt kulturen och miljön man befinner sig i.

Vidare menar Langacker att språket är dynamiskt eftersom "it consists in patterns of activity (neural, mental, physical, social). It thus occurs through time, and concurrently on different time scales, ranging from the brief intervals involved in coordinating articulatory gestures to the long ones required for discourse planning. Temporal organization is fundamental to linguistic structure. Its time course—how it develops through time—is essential not only in phonology (speech time) but also in

grammar and semantics" (2012, s. 97). Kognitiv grammatik har betydelsen i centrum, till skillnad från den generativa grammatiken som framförallt fokuserar på syntax. Genom att använda sig av konceptuella bilder så kan man visa hur olika grammatiska konstruktioner liknar eller skiljer sig från varandra. Detta eftersom man beskriver och analyserar språket enligt sina erfarenheter och enligt hur man konceptualiserar världen. Enligt den här teorin så blir det möjligt att fokusera mer på grammatiska förklaringar än på grammatiska regler (Cadierno & Pedersen 2014, s. 18), dvs. fokus ligger på att beskriva varför man använder vissa grammatiska strukturer istället för att recitera rena grammatiska regler.

Inom andraspråksinläringsteorin, påpekar Krashen att språkinläring följer ett visst naturligt mönster. Genom hans Natural Approach-teori anser Krashen (1995, s. 59) att det är i klassrummet som eleven kan få förståelig input som är nödvändig och spelar en central roll för lärandet. Han påpekar dessutom att läraren ska lägga vikt vid elevens språkliga misstag beroende på vilket steg eleven befinner sig på inom språkinläringprocessen och även vilken typ av övning man arbetar med. Detta för att undvika att fokusera alltför mycket på korrekthet i början av språkinlärningsprocessen och för att kunna bli av med så mycket som möjligt av det affektiva filtret. När det kommer till grammatikundervisning menar Krashen (1995, s. 72) att motivationen hos eleverna blir starkare om man fokuserar på det kommunikativa med förståelig och meningsfull input än om man baserar kursen enbart på grammatiken. Han påpekar dessutom att "if we provide discussion, hence input, over a wide variety of topics while pursuing communicative goals, the necessary grammatical structures are automatically provided in the input" (Krashen 1995, s. 72).

Inom andraspråksinläringsteorier spelar processabilitetsteorin en stor roll eftersom den främst fokuserar på hur och i vilken ordning den lärande individen lär sig grammatiken. Enligt teorin och Pienemann finns det en hierarki inom grammatiken som innebär att man först måste behärska den föregående nivån för att sedan kunna behärska den efterföljande när man lär sig ett språk. Det finns konsensus kring teorin om den naturliga ordningen, och i Pienemanns hierarki (1998, s. 7) handlar det första steget om att identifiera olika lemma och därför handlar produktionen enbart om att kunna enskilda ord eller korta formuleringar (*lemma access*). Det andra steget handlar om att kunna placera orden inom olika kategorier (*category procedure*). Det tredje innebär att

man behärskar användningen av olika kategorier inom en fras (*phrase procedure*). Det fjärde fokuserar på uppnådd interaktion mellan olika fraser (*S-procedure*). Sista steget handlar om att kunna skilja mellan huvud- och bisatser (*subordinate clause procedure*). Denna modell är ett verktyg som läraren kan använda sig av för att bedöma elevens lärande men också för att planera grammatikundervisningen i klassrummet. Eleverna lär sig genom att gå igenom vissa steg som följer en naturlig ordning och därför är det nödvändigt enligt Pienemann (1998, s. 250) att lära ut konstruktioner som passar nivån eleven befinner sig på, utan att hoppa över något steg eftersom det då kan bli kontraproduktivt.

2.1.1 Grammatikundervisning i spanska

Grammatiken spelar en viktig roll när man lär sig ett språk eftersom den gör att man kan kommunicera och bli förstådd. Martín Sánchez (2008, s. 30) anser att när man lär sig ett nytt språk behöver man utveckla både precision och flyt: för det sistnämnda behöver man inte behärska en hög grammatisk nivå eftersom man kan kommunicera och bli hyfsat förstådd även om man gör några grammatiska fel. Emellertid för att utveckla precisionen måste man nå en mer avancerad grammatisk nivå.

Som språklärare befinner man sig i en utmanande situation, och i synnerhet när det gäller det spanska språket finns det många studier som på olika sätt lyfter hur man kan ta upp grammatiken under lektioner utan att den ska skrämja bort elever eller att det ska bli kontraproduktivt.

Cortés Moreno (2005, s. 96) påpekar att det första som man ska undersöka som lärare i spanska är vilken typ av elever man har framför sig eftersom alla inte har samma typ av intresse och målen som studenterna strävar efter ofta är olika. En elev som bara vill kunna kommunicera på semester i ett spanstalande land har inte samma behov som en elev som vill läsa spansk lingvistik på universitetet. Därför påstår Cortés Moreno (*ibid.*) att man som lärare också måste kunna anpassa undervisningen i grammatiken efter elevernas behov och intresse. Han (*ibid.*) anser att det som elever behöver, förutom i vissa fall, är enbart instrumentella kunskaper i språket, dvs. det internaliserade systemet som gör att de ska kunna kodifiera och avkoda det muntliga och skriftliga språket. Med andra ord innebär det att det som eleverna behöver är att

kunna använda grammatiken som ett verktyg som ska hjälpa dem att producera och förstå språket. Även Martín Sánchez (2008, s. 41) anser att läraren inte ska undervisa grammatik som ett mål utan som ett verktyg som ska hjälpa eleverna att utveckla deras kommunikativa förmågor. Han menar att det inte handlar om att undervisa grammatiken *per se* utan att undervisa grammatiken för att kunna kommunicera på spanska.

För att grammatikundervisning ska vara effektiv behöver dock lärarna tänka på vad de undervisar och när. Enligt både Martín Sánchez (2008, s. 39) och Cortés Moreno (2005, s. 93) ska läraren ta upp grammatik och undervisa grammatiska moment vid det rätta tillfället och i autentiska situationer samt undvika det som är artefakt. Istället för att isolera grammatiken är det viktigt enligt Cortés Moreno (2005, s. 101) att man använder autentiska källor för att komma in på detta område; då kan man använda sig av olika typer av material som till exempel teaterföreläsningar, översättningar m.m. för att prata om grammatiska fenomen. Även Dever (2008, s. 430) anser att kontext hjälper eleverna att inte se på grammatiken som någonting isolerat, och därför är både ordspråk, poesi och låtar ett verktyg som hjälper eleverna i alla åldrar att komma i kontakt med grammatiken, det levande språket och kulturen samtidigt.

Som en del av grammatikundervisningen blir det också viktigt att ge eleverna möjligheten att utveckla ett tekniskt språk som kan tillgodose dem med terminologin för att kunna skilja mellan olika ordklasser och för att kunna bli mer autonoma i sitt lärande. Som Cortés Moreno (2005, s. 103) påpekar: om eleverna kan känna igen tempus på ett verb ska de kunna hitta verbets paradigm och kunna böja det i andra former och tempus. Om de inte kan skilja olika ordklasser, anser Dever (2008, s. 429) att de inte kommer att kunna känna igen om ett ord är ett adjektiv eller ett substantiv, vilket gör att de inte ens kommer att kunna använda lexikon på ett effektivt sätt. De kommer därför att göra misstag, som t.ex. "Estoy multa"¹ för att översätta "I'm fine", vilket kan undvikas om man behärskar terminologin och känner igen att det ena på spanska är ett substantiv, medan det andra på engelska är ett adjektiv.

¹ Den bokstavliga översättningen av "Estoy multa" är "Jag är böter".

2.2 Gemensam europeisk referensram för språk (GERS)

Arbetet med att utveckla *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (GERS) tog egentligen sin början långt innan den första officiella versionen publicerades år 2001, då enbart på engelska och franska (Skolverket 2019). Först 2007 gavs den ut av Skolverket på svenska (ibid.). I förordet står att läsa att dokumentet är resultatet av ”en process som har pågått aktivt sedan 1971 och som till stor del har kunnat drivas tack vare ett samarbete mellan ett stort antal språklärare i och utanför Europa” (Skolverket 2007, s. ix). Under 1970- och 80-talen arbetade Europarådet med ett projekt vid namn *Threshold Level* (tröskelnivå) där man specificerade vilka mål som behövde uppnås för att en språkinlärare skulle anses vara kapabel att kommunicera självständigt på målspråket; dessa dokument kom sedan att utgöra grunden för skapandet av GERS (Council of Europe u.å.). År 1991 organiserade Europarådet tillsammans med de federala schweiziska myndigheterna konferensen *Transparency and coherence in language learning in Europe. Objectives, evaluation, certification* i Rüşchlikon, Schweiz, och det var här som arbetet med att konkret utforma GERS startade (ibid.). Tio år senare hade man så slutligen en färdig version av referensramen, med syftet att tillhandahålla en slags gemensam bas med användbar information för alla i Europa som på ett eller annat vis arbetar med utbildning och moderna språk. Genom att skapa en referensram som alla kan hänvisa till angående kunskaps- och färdighetsnivåer i ett visst språk, oavsett det landets utbildningssystem, ville man främja ”det internationella samarbetet inom området moderna språk” (Skolverket 2007, s. 1). Man ansåg att ”[o]bjektiva kriterier för att beskriva språkfärdighet kommer att underlätta det ömsesidiga erkännandet av examina från olika platser. Det kommer i sin tur att främja rörligheten i Europa” (Skolverket 2007, s. 1).

GERS använder sig så långt det är möjligt av s.k. ”man-kan”-deskriptorer (”*Can Do*” descriptors) (Skolverket 2007, s. 25): dvs. alla nivåbeskrivningar är så pass öppna att de kan anpassas och användas för att bedöma en inlärares språkliga nivå oavsett vilket språk det handlar om. Enligt den gemensamma referensnivån på den globala skalan står det t.ex. att en språkanvändare på nybörjarnivån A1:

Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga förhållanden som var han/hon bor, personer han/hon känner

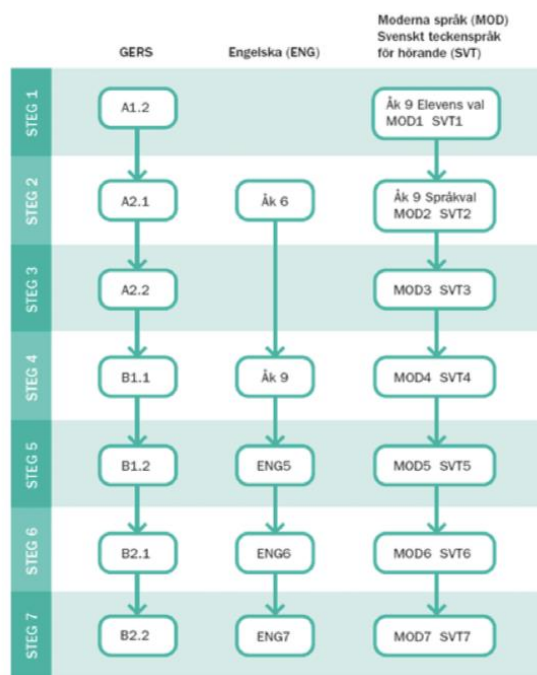
och saker han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartnern talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till.

(Skolverket 2007, s. 24)

GERS skala har sex nivåer: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*) och C2 (*Mastery*); där A står för nybörjare, B för självständig användare och C för avancerad användare. Framförallt nivåspecifikationerna *Waystage* och *Vantage* har visat sig vara svåra att översätta till andra språk, varpå man har valt att bibehålla de engelska beteckningarna (Skolverket 2007, s. 23). Europarådet understryker dock att utvecklingen från en nivå till en annan absolut inte är linjär, skalans utformning till trots, utan den kan snarare liknas vid en ”glasstrut”, då erfarenhet har visat att det tar ungefär dubbelt så lång tid för en språkinlärare att ta sig från A2 till B1 som från A1 till A2 (Skolverket 2007, s. 18). Därför kan man sannolikt utgå från att denna tendens kommer att hålla i sig, och att ju högre upp på skalan en användare vill nå, desto mer tid och ansträngning kommer att behövas (ibid.).

2.2.1 GERS koppling till kurs- och ämnesplanen i Moderna språk

I GERS poängterar man att skalans sex nivåer troligtvis kan komma att behövas delas upp ytterligare, och/eller anpassas på annat vis, beroende på vilken institution det är som använder sig av referensramen (Skolverket 2007, s. 32). Vidare menar man att ”[u]pprättandet av en heltäckande, tydlig och konsekvent referensram för språkinlärning och språkundervisning innebär inte att användarna påtvingas ett enda enhetligt system. Tvärtom ska referensramen vara öppen och flexibel och kunna tillämpas i olika situationer med de anpassningar som krävs” (Skolverket 2007, s. 7). Skolverket har tagit fasta på den här informationen när de utformade sina steg: även om svensk skola har sju steg, och GERS språkfärdighetsnivåer bara är sex, så spänner de sistnämnda ”över ett större färdighetsfält än stegen. A1 i GERS är något lägre än kurs 1 och C2 betydligt högre än betyget E i kurs 7” (Skolverket u.å., s. 1), vilket nedanstående Figur 1 visar:



Figur 1: Stegen i olika skolformer i jämförelse med nivåer i GERS (Skolverket u.å., s. 6).

Här kan vi se att Skolverket har valt att använda sig av de mellannivåer som nämns i GERS (Skolverket u.å., s. 5). I referensramen refereras de till som ”kravnivå” respektive ”plusnivå” (Skolverket 2007, s. 32), och de markeras också med .1 eller .2, precis som i ovanstående tabell. Steg 1 i svensk skola motsvarar alltså plusnivån för A1 och betecknas A1.2, steg 2 motsvarar kravnivån för A2 och betecknas A2.1 osv. Den sista kursen, steg 7, avslutas på B2.2, dvs. plusnivån för B2, men så långt i sin språkutveckling kommer man vanligtvis bara i engelska. I de moderna språken brukar man inte hinna längre än till steg 5 (B1.2 enligt GERS), och detta enbart om man läser det valda språket från årskurs 6 på grundskolan och fortsätter fram till det tredje och sista året på gymnasiet. Av denna anledning har vi valt att enbart fokusera på steg 1-5 i vår undersökning. Skolverket specificerar dock att jämförelsen mellan stegen i svensk skola och GERS nivåer utgår från betyget E, vilket i praktiken ”innebär att elever som får ett högre betyg än E på ett visst steg kan ha en språkfärdighet som motsvarar en högre nivå enligt nivåskalan i GERS än den som redovisas i tabellen” (u.å., s. 5). I grundskolan kan man alltså läsa Moderna språk antingen som s.k. språkval, och då börjar man oftast i årskurs 6 och hinner läsa både steg 1 och 2 innan man är klar med årskurs 9, eller så läser man det inom ramen för elevens val och då börjar man oftast i årskurs 8, vilket innebär att man endast hinner med steg 1 innan man går ut nionde klass

(Skolverket 2018). Såvitt vi har kunnat utröna står det inte utskrivet någonstans att årskurs 6-7 motsvarar steg 1 och årskurs 8-9 motsvarar steg 2 när man läser Moderna språk som språkval, men det är så vi har tolkat Skolverkets tabell och det är den informationen vi har gett till våra respondenter.

Det finns alltså en direkt koppling mellan de olika stegen i svensk skola och GERS språknivåer. Detta gör att våra elever enkelt kan jämföra sina svenska kursbetyg i Moderna språk med nämnd skala och använda en nivåbeteckning som är internationellt gångbar i olika europeiska studie- och arbetssammanhang (Skolverket u.å., s. 2). Anledningen till att man kan göra den här jämförelsen utan några större svårigheter är att GERS till stor del har fungerat som en slags mall vid skapandet av kurs- och ämnesplanen i Moderna språk (Skolverket 2017, s. 21). Kunskapskraven utgår t.ex. från de språkfärdighetsnivåer som finns beskrivna i GERS (Skolverket 2017, s. 21), och vid möjlighet har även referensramens deskriptorer, dvs. ”formuleringar, uttryck och beskrivningar”, använts (Skolverket u.å., s. 2). Vidare är det centrala innehållet uppdelat i tre delar som också är hämtade från GERS: kommunikationens innehåll, reception samt produktion och interaktion (Skolverket 2017, s. 11).

Precis som GERS är kurs- och ämnesplanen i Moderna språk utformad på så vis att den kan användas av alla språklärare, oavsett vilket språk de undervisar i. För att en sådan bredd ska vara möjlig kan det tyckas naturligt att inga specifika grammatiska riktlinjer har kunnat inkluderas. Dock kan man läsa i kommentarmaterialet till kursplanen att utelämnandet till stor del beror på att man vill att undervisningens fokus ska ligga på funktion och kommunikation, vilket innebär att grammatiska moment enbart ska introduceras och behandlas i den mån det anses nödvändigt, dvs. ”först när de fyller ett funktionellt syfte för att förtydliga och berika kommunikationen” (Skolverket 2017, s. 15). Att eleverna ska bekanta sig med bl.a. ”grammatiska strukturer”, såväl i reception som i produktion och interaktion, nämns visserligen både i grundskolans kursplan och gymnasiet ämnesplan för Moderna språk, och i den sistnämnda tas även ”satsbyggnad” upp på steg 4, men mer specifikt än så blir det inte (Lgr11 2019, ss. 66, 68; Gy11 u.å.). Dessutom är det bara steg 2, 3 och 4 i ämnesplanen som refererar till ”grammatiska strukturer”; på de andra stegen existerar ingen sådan formulering (Gy11 u.å.).

2.2.2 Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

För spansklärare finns det dock en möjlighet att få betydligt mer detaljerade riktlinjer angående vilka grammatiska moment varje steg bör innehålla tack vare Instituto Cervantes (IC). IC är en offentlig institution med huvudkontor i Madrid, vars huvudsakliga uppgifter är utbildning i det spanska språket och spridning av spansk- och latinamerikansk kultur. Genom att utgå från de generella och kommunikativa kompetenser en språkinlärare förväntas ha på respektive nivå enligt GERS har IC utformat en noggrann beskrivning av vad detta rent konkret innebär när det kommer till spanskkunskaper; de har alltså omvandlat de ”gemensamma referensnivåerna” till s.k. ”referensnivåer för spanska”, och grammatik är en av de totalt tretton inriktningarna i deras *plan curricular* (PCIC) (Instituto Cervantes 2020).

Den huvudsakliga kritiken av PCIC handlar om dess uppbyggnad, dvs. hur man valde att gå tillväga för att utveckla och konkretisera vad de gemensamma referensnivåerna innebär för inlärare av spanska. Llorián (2017, s. 1), som ingår i redaktionen för PCIC och är doktor i tillämpad språkvetenskap, menar att dess sammanställning framförallt baserades på språkexperters intuitiva resonemang angående passande ordförråd och lämplig grammatik, istället för att utgå från det språk som en inlärare faktiskt förstår och producerar på varje nivå. Hon (Llorián 2017, s. 17) föreslår ett storskaligt internationellt samarbete mellan alla spankstalande länder och med berörda experter för att upprätta en kontinuerligt växande korpus av autentiskt producerat muntligt och skriftligt material från spanskinlärare på GERS-skalans alla nivåer. Med hjälp av dessa användarexempel hade man sedan kunnat göra en jämförelse med den nuvarande PCIC och uppdatera eller komplettera information där så behövs, denna gång baserat på resultat från empirisk forskning (Llorián 2017, s. 3). Dock förutspår Llorián (2017, s. 17) att en sådan korpus kommer att behöva minst tio år för att utvecklas, om och när ett sådant projekt väl initieras.

Chacón García (2016, s. 30) analyserar användningen av PCIC för inlärare av spanska som främmande språk, framförallt ur ett grammatiskt perspektiv, och hon drar också slutsatsen att en starkare koppling mellan PCIC och autentiska inlärarexempel absolut hade varit önskvärt. Dock hänvisar hon (Chacón García 2016, s. 19) till det faktum att Instituto Cervantes inte hade tillgång till en sådan korpus när PCIC skapades, och hon framhåller också att sammanställningen inte för den sakens

skull är gjord utan tyngd eller kopplingar till verkligheten: cirka 250 lärare från IC samt ett tiotal lärare med specialistkompetens samarbetade för det praktisknära perspektivet under utarbetandet av innehållet, och därefter inspekterades och förfinades det av en grupp experter baserat på den senaste forskningen inom språkinläring. Allt som allt framgår det att Chacón García anser att PCIC är frukten av ett grundligt arbete utfört av kompetenta individer. De konkreta och specifika direktiv som PCIC erbjuder beträffande vad som är lämpligt att fokusera på rent språkmässigt i spanska på GERS olika nivåer är, om inte annat, en god utgångspunkt. Som vi kommer att förklara närmare i kapitel 3 och 3.1 utgår vi från PCICs grammatiska sammanställning i vår enkät.

2.3 Forskningsöversikt

Vi har valt att inte ta i beaktande eventuell internationell forskning som tar upp grammatikens roll i språkundervisning med koppling till GERS. Detta eftersom vi fokuserar på den svenska kontexten, dvs. hur GERS riktlinjer implementeras i den svenska skolan. Vidare har vi inte hittat några artiklar som vi funnit relevanta för vårt arbete utan endast uppsatser, och det är dem vi kommer att diskutera i det här kapitlet.

Det finns en hel del uppsatser som handlar om grammatikens roll i språkundervisning och i några av dessa har kopplingar till GERS gjorts. Nylén (2015) och Zéphir (2016) skriver om grammatikens plats i en kommunikativ språkundervisning, och i sina arbeten har de genomfört intervjuer med verksamma lärare för att undersöka hur de väljer att arbeta med grammatik i sin undervisning och vilken vikt de lägger vid grammatisk kunskap som en del i språkinläringen. Noring (2019) har gjort en noggrann textanalys av Skolverkets styrdokument och undersöker vilket stöd som finns i dessa för att som språklärare ta hänsyn till elevers grammatiska korrekthet vid bedömning. Alla tre (Noring 2019, ss. 22-25; Nylén 2015, ss. 5-8; Zéphir 2016, ss. 10-11) poängterar i sina uppsatser att i GERS tydliggörs det att kunskap om ett språks grammatik bör vara en självklar komponent i språkinläring på ett sätt som inte framkommer lika uttalat i den svenska kurs- och ämnesplanen för Moderna språk.

I Hollertz (2016) arbete finns det en mer direkt koppling till referensramen, då hon analyserar tre läromedel i spanska och huruvida de reflekterar

målen som tas upp i ämnesplanen för Moderna språk samt de som nämns i GERS. Hon fokuserar dock enbart på de avsnitt som handlar om kultur och muntlig interaktion. Som en del av sin uppsats genomför hon även en enkätundersökning med åtta lärare som undervisar steg 3 i spanska, där de bl.a. blir tillfrågade om de anser att de har fått information om GERS i sin utbildning, om de känner att de har kunskaper om referensramen samt om de försöker implementera dess riktlinjer i sin undervisning (Hollertz 2016, ss. 24-25).

Även om ovannämnda arbeten till viss del har varit behjälpliga när vi tolkat resultaten från vår enkätundersökning, så har vi inte lyckats hitta någon forskning som, liksom vi, fokuserar på spansk grammatik i en fördjupad jämförelse mellan den svenska skolans steg i Moderna språk och GERS språknivåer. Däremot har det framkommit tydligt, både under vårt eget arbete med denna uppsats och i vår granskning av andras, att det finns många spansklärare som önskar tydligare grammatiska riktlinjer i Skolverkets styrdokument, och vi hoppas därför att de kommer att få nytta av denna undersökning.

3. Metod

Vi genomförde vår undersökning genom att skapa en enkät på hemsidan www.enkät.se som vi sedan skickade via email, både till de spansklärare som vi känner sedan tidigare och de som vi har kommit i kontakt med under vår utbildning; dessutom tog vi kontakt med andra respondenter genom att publicera ett inlägg på Facebook i grupperna *Spansklärare* och *Språklärare delar med sig*. De medlemmar som var intresserade av att delta kunde klicka på länken i vårt inlägg för att på så sätt komma vidare till vår enkät. Enkäten var tillgänglig på nätet mellan den 5 och den 19 april 2020, dvs. i två veckor. Då hemsidan där vi skapade vår enkät enbart försåg oss med information om antalet respondenter som svarat vad på de olika frågorna, är det vi själva som räknat ut alla procentsatser.

Enkäten var anonym, men respondenterna fick fylla i kön, ålder, vilken kommun de arbetar i, om de har spanska som modersmål, vilken nivå de undervisar (grund- eller gymnasieskola), vilka steg de undervisar och om de använder sig av läromedel eller ej. Därefter följde slutna frågor med koppling till de fem stegen, där respondenterna fick markera vilka grammatiska moment de tar upp på de olika nivåerna. Denna del baserades på GERS och PCICs grammatiska riktlinjer. Respondenterna hade även möjlighet att ge övriga kommentarer och vi inkluderade också en del öppna frågor (se Bilaga 1 för en komplett sammanställning av enkätens alla frågor).

3.1 Avgränsningar

I vår resultat- och analysdel kommer vi att göra en sammanställning av de lärarsvar som vi fick in via vår enkät, och det kommer att tydliggöras vilka grammatiska moment som har gått igenom eller är planerade för respektive steg 1-5 i spanska på olika skolor runtom i Sverige. I vår undersökning utgår vi endast från lärarnas svar, dvs. vi testar inte om eleverna faktiskt behärskar den grammatik som nämns. För att få en mer nyanserad bild av verkligheten hade vi möjligtvis kunnat intervjua lärarna istället, men vi tänkte att det var viktigare att nå fler lärare och få ett större svarsomfång, än att få

mer komplexa men färre svar från lärare i närområdet. Vi är medvetna om att svaren i slutändan kanske inte kommer att motsvara verkligheten fullt ut då schemabrytande aktiviteter eller oförutsedda händelser kan påverka den totala lektionstiden. Detta innebär att man som lärare troligtvis inte kommer att hinna med allt som man planerat under ett läsår, men för oss är det ändå den ursprungliga planen som vi är intresserade av i vår undersökning. Därför anser vi inte att detta kommer att påverka våra resultat negativt.

Vår enkät är baserad på GERS och den grammatiska sammanställning som PCIC har gjort, och när vi skapade enkäten var vi tvungna att avgränsa oss för att den inte skulle ta alltför lång tid att besvara. Vi valde då att fokusera på de exempel i PCIC som handlar om verb, eftersom det var den aspekten som intresserade oss mest, så som t.ex. när och i vilken ordning olika tempus och modus bör introduceras för eleverna. Eftersom Instituto Cervantes utgår från de sex ursprungliga språknivåerna (A1-A2, B1-B2, C1-C2) har vi varit tvungna att bortse från de referenser som finns till GERS mellannivåer i Skolverkets jämförelse med de svenska stegen. Detta innebär att enkätfrågorna för steg 2 och 3 ser likadana ut eftersom de baserades på informationen för A2-nivån, och detsamma gäller för steg 4 och 5 då båda tillhör B1-nivån.

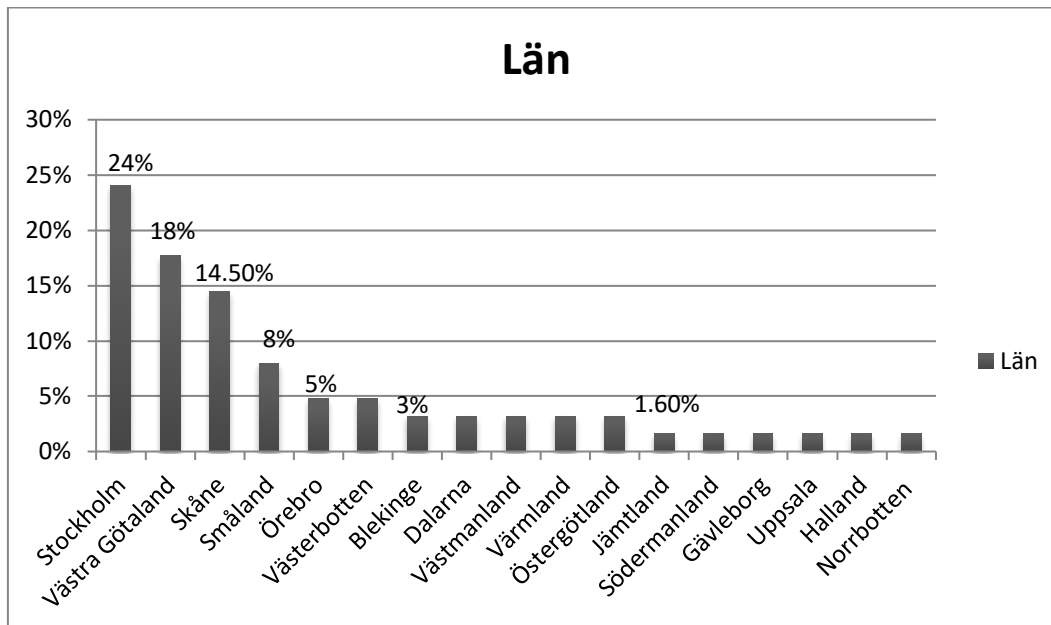
3.2 Respondenterna

Totalt besvarade 62 respondenter vår enkät. Majoriteten av dem, dvs. 52 personer, är kvinnor och 10 är män. 16 personer har spanska som modersmål och 46 har ett annat modersmål som inte preciseras. 43 personer undervisar på grundskolan, 16 på gymnasiet och 3 personer arbetar på båda nivåerna.

När det gäller respondenternas ålder har vi delat in dem i fyra grupper: 25-35, 36-45, 46-55 och 56+. 13 respondenter tillhör gruppen 25-35, 26 respondenter tillhör gruppen 36-45, 17 respondenter tillhör gruppen 46-55 och 6 respondenter tillhör gruppen 56+.

För att visa den geografiska fördelningen av respondenterna har vi valt att gruppera dem efter län och inte specificera vilka kommuner de undervisar i. Emellertid,

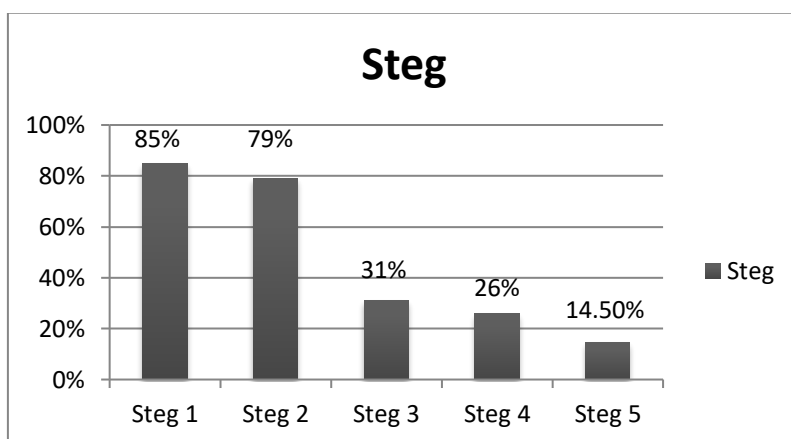
för att resultat ska bli lättare att utläsa, visas den geografiska fördelningen i procent och enligt län i följande diagram:



Figur 2: Geografisk fördelning.

Som man kan se kommer en tydlig majoritet av respondenterna från storstadsregioner.

Beträffande stegen gav vi respondenterna möjlighet att välja mellan alla steg från 1 till 5. Det är endast fyra lärare som bara undervisar ett steg. I diagrammet nedan kan man se den procentuella fördelningen:



Figur 3: Stegs procentuella fördelning.

Mer specifikt är det 53 lärare som undervisar steg 1, 49 lärare som undervisar steg 2, 19 lärare som undervisar steg 3, 16 lärare som undervisar steg 4 och 9 lärare som undervisar steg 5.

3.3 Enkätens struktur

Enkäten består av fem frågor med fasta svarsalternativ och fem öppna frågor (se Bilaga 1). I den första delen, dvs. den med fasta svarsalternativ, fick respondenterna möjlighet att markera alla svar som stämde överens med det som de går igenom på varje steg. Ordningen på svarsalternativen följer i största möjliga mån den ordning som PCIC har i sin grammatiska sammanställning för varje GERS-nivå.

När det kommer till de öppna frågorna har vi ställt fem frågor: en som frågar vilka läromedel respondenterna använder på de olika stegen, en som gav dem möjlighet att kommentera enkäten och eventuellt förklara vissa val samt tre frågor som har att göra med grammatik.

Med avseende på tillförlitlighet och giltighet utgår vi från att alla lärare har varit ärliga då de besvarat enkäten. Vi är medvetna om att 62 respondenter inte kan representera en stor procent av lärarna som undervisar i Sverige, och därför kan de inte representera alla spansklärare som jobbar i landet, men deras spridning i olika regioner tillsammans med resultatet kan ge en idé om hur grammatikundervisningen ser ut i Sverige.

4. Resultat och analys

Här kommer vi att redovisa resultaten från vår enkätundersökning, och vi kommer att börja med de frågor som behandlar vilken grammatik lärarna tar upp när de undervisar de olika nivåerna. För varje steg har vi skapat en tabell som specificerar vilka grammatiska moment vi frågade om samt hur många lärare som går igenom respektive moment, angivet både i procent och antal. Vi har behållit den grammatiska formuleringen på spanska som vi har använt i enkäten i tabellerna. Däremot kommer vi att förtydliga innebörden av de grammatiska moment som vi tar upp och diskuterar i den löpande texten i de fall då det inte redan framgår tydligt i vår text, antingen genom att översätta dem till svenska eller genom att i en fotnot ge en kort förklaring. Efter denna del kommer vi att fortsätta med en analys av de svar som vi fick på de öppna frågorna. Alla kommentarer som vi citerar kommer att återges exakt så som de är skrivna i våra enkätsvar, även om de innehåller stavfel eller grammatiska fel.

4.1 Analys av frågor med fasta svarsalternativ

Här kommer vi att analysera svaren som vi fick på våra fem frågor med fasta svarsalternativ. Vi kommer även att presentera resultaten för hur många lärare som använder läromedel samt diskutera de kommentarer vi fick med hänsyn till enkäten.

4.1.1 Steg 1

Här nedan visas tabellen som sammanfattar resultaten för steg 1.

Tabell 1

Respondenternas svar på vilka grammatiska moment de undervisar på steg 1

| Vilka av dessa grammatiska moment går du igenom i steg 1? | % | (N= 53) |
|--|------|---------|
| Presente | 98 % | (N= 52) |
| Presente de los verbos irregulares "ser", "estar", "haber" e "ir" | 89 % | (N= 47) |
| Infinitivo simple en las tres conjugaciones | 68 % | (N= 36) |
| Verbo "gustar" | 87 % | (N= 46) |
| Formas voseantes verbales. Diversidad según dos tipos predominantes (vos am-áis, com-ís, viv-ís y vos am-ás, com-és, viv-ís) | 38 % | (N= 20) |
| Impersonales con el verbo "haber" ("hay tres personas") | 60 % | (N= 32) |

Som man kan utläsa i tabellen, går majoriteten av de lärare som undervisar på steg 1 igenom *presente* (presens): 98 %; det finns dock en liten minskning bland de viktigaste oregelbundna verben (*presente de los verbos irregulares "ser", "estar", "haber" e "ir"*), då procenten sjunker till 89 %. Verbet *gustar* (att tycka om) är också vanligt att man tar upp (87 %), eftersom den här konstruktionen skiljer sig från den svenska och den därmed brukar medföra svårigheter för eleverna. Även om *formas voseantes verbales*² är den kategori som fått minst procent (38 %), så är det ändå överraskande att så pass många undervisar denna form, eftersom den är mycket specifik för vissa variationer av spanska i Latinamerika, och därför kan också de som behärskar språket på en mycket hög nivå ibland vara osäkra på dess användning. Vi spekulerade om möjligheten att de som undervisar *formas voseantes verbales* kanske var spansktalande, men det visade sig att så inte var fallet, utan det är både lärare som har spanska som modersmål och de som inte har det som tar upp denna tilltalsform. Dessutom med en majoritet av de sistnämnda: 6 respektive 14. Det är också ganska överraskande att bara 68 % tar upp de tre regelbundna verbändelserna *-ar, -er, -ir* (*infinitivo simple en las tres conjugaciones*) samt opersonliga konstruktioner med verbet *haber*³ (60 %) eftersom båda är väldigt grundläggande för det spanska språket.

4.1.2 Steg 2

Här nedan visas tabellen som sammanfattar resultaten för steg 2.

Tabell 2

Respondenternas svar på vilka grammatiska moment de undervisar på steg 2

| Vilka av dessa grammatiska moment går du igenom i steg 2? | % | (N= 49) |
|---|------|---------|
| Presente de verbos con irregularidades vocálicas y consonánticas más frecuentes (p. ej., "pedir", "entender", "tener", "hacer") | 94 % | (N= 46) |
| Presente de los verbos "saber" y "dar" | 65 % | (N= 32) |
| Ir a + infinitivo | 98 % | (N= 48) |
| Pretérito imperfecto de los verbos regulares | 29 % | (N= 14) |
| Pretérito imperfecto de "ser", "ir" y "ver" | 25 % | (N= 12) |

² *Vos* är en tilltalsform som används istället för *tú* (du) i vissa länder.

³ Verbet *haber* används i vissa fall med betydelsen "det finns".

| | | |
|--|------|---------|
| Pretérito indefinido de las formas regulares | 33 % | (N= 16) |
| Pretérito indefinido de los verbos irregulares "tener", "hacer", "estar", "ser", "ir", "ver" y "dar" | 25 % | (N= 12) |
| Pretérito perfecto con participios pasados regulares | 90 % | (N= 44) |
| Pretérito perfecto con participios pasados irregulares fuertes (p. ej., "hecho", "escrito", "visto") | 88 % | (N= 43) |
| Imperativos afirmativos regulares en 2. ^a persona del singular y del plural ("¡intenta!", "¡intentad!") | 12 % | (N= 6) |
| Imperativos afirmativos irregulares (p.ej. "¡di!", "¡haz!", "¡pon!", "¡sal!") | 10 % | (N= 5) |
| Imperativo en las formas de tratamiento usted / ustedes ("¡intente!", "¡intenten!") | 0 % | (N= 0) |
| Imperativo de la forma "vos" ("¡intentá!") | 4 % | (N= 2) |
| Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el imperativo ("¡cómpralo!") | 2 % | (N= 1) |
| Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el infinitivo ("puedes usarla") | 10 % | (N= 5) |
| Hay que + infinitivo | 43 % | (N= 21) |
| Estar + gerundio | 84 % | (N= 41) |
| Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el gerundio ("está escuchándola") | 20 % | (N= 10) |
| Verbo "encantar" | 69 % | (N= 34) |
| Verbo "doler" | 86 % | (N= 42) |
| Tener que + infinitivo | 94 % | (N= 46) |
| Adjetivos que sólo pueden ir con "ser" | 57 % | (N= 28) |
| Adjetivos que sólo pueden ir con "estar" | 57 % | (N= 28) |
| Verbos reflexivos | 92 % | (N= 45) |
| Impersonales con el verbo "hacer" ("hace frío") | 92 % | (N= 45) |
| Prótasis y apódosis en presente de indicativo ("si quieres ir al cine, puedes comprar las entradas por Internet") | 29 % | (N= 14) |

Det framgår av Tabell 2 att det finns vissa konstruktioner som majoriteten av lärarna tar upp: *estar + gerundio*⁴ (84 %), *tener que + infinitivos* (94 %), *impersonales con el*

⁴ Konstruktionen används för att uttrycka pågående handling.

⁵ Konstruktion som uttrycker förpliktelse.

*verbo hacer*⁶ (92 %), samt även verbet *doler*⁷ (86 %) och *verbos reflexivos* (reflexiva verb) (92 %). Med avseende på olika tempus går 94 % igenom presens med oregelbundna verb (*presente de verbos con irregularidades vocálicas y consonánticas más frecuentes*) och 98 % futurum med perifras *ir a + infinitivo*, men i dåtid är det endast *pretérito perfecto* (perfekt) som nästan alla markerar: 90 % undervisar de regelbundna participen och 88 % de oregelbundna. Däremot väljer bara 29 % att undervisa regelbundna verb i *pretérito imperfecto*, och endast 25 % tar upp de vanliga oregelbundna verben *ser* (att vara), *ir* (att gå/åka) och *ver* (att se) i detta tempus. På liknande vis är det enbart 33 % som markerar *pretérito indefinido*⁸ för regelbundna verb och 25 % för vanliga oregelbundna verb.

Det är anmärkningsvärt att det är så få som går igenom de olika formerna av *imperativo* (imperativ), 0-12 %, med tanke på att man som lärare ständigt använder sig av just imperativ för att t.ex. ge instruktioner. Vidare är det överraskande att bara 69 % tar upp verbet *encantar*, när 87 % tog upp verbet *gustar* på steg 1, då dessa böjs på liknande vis och uttrycker ungefär samma känsla: att tycka om någon eller något. Vi undrade om detta är för att de redan har nämnt *encantar* på steg 1, vilket i så fall skulle förklara den relativt lägre siffran. Det är också förvånande att bara 65 % tar upp presens av verben *saber* (att veta) och *dar* (att ge), vilket innebär att mer än en tredjedel av lärarna utelämnar dessa grundläggande verb i sin undervisning på steg 2. Ytterligare en intressant aspekt är att konstruktionen *hay que* endast är markerad av 43 % medan konstruktionen *tener que* uppnår 94 %, något som kan tyckas underligt eftersom båda uttrycker förpliktelser och det vore därför logiskt att de undervisades samtidigt. Dessutom är *hay que* en opersonlig konstruktion, vilket innebär att verbet inte böjs, så den borde egentligen vara lättare att lära ut än *tener que*. Slutligen är det bara 29 % som

⁶ Opersonlig konstruktion som används t.ex. när man säger ”det är kallt” på spanska.

⁷ *Doler* betyder ”att göra ont” och har en annorlunda konstruktion än den svenska (jfr *gustar*).

⁸ Enligt Fält uttrycker *imperfecto*, dvs. imperfekt, bl.a. ”att man ser ett skeende som pågående i förfluten tid” och det kan även ”uttrycka att något brukade hända eller hände ett obestämt antal gånger” (2000, s. 376).

⁹ Detta dåtidstempus ”refererar till en verbbändelse i förfluten tid, men tar inte hänsyn till själva skeendets fortskridande, utan beskriver det utifrån som en avslutad helhet” (Fält 2000, s. 378).

tar upp *prótesis y apódoxis en presente de indicativo*¹⁰, och vi funderade på om resultatet kunde bero på att lärarna anser att det inte behövs en specifik genomgång av detta, då konstruktionen är likadan på svenska och det kommer kanske naturligt för eleverna att använda den.

4.1.3 Steg 3

Här nedan visas tabellen som sammanfattar resultaten för steg 3.

Tabell 3

Respondenternas svar på vilka grammatiska moment de undervisar på steg 3

| Vilka av dessa grammatiska moment går du igenom i steg 3? | % | (N= 19) |
|---|------|---------|
| Presente de verbos con irregularidades vocálicas y consonánticas más frecuentes (p. ej., "pedir", "entender", "tener", "hacer") | 84 % | (N= 16) |
| Presente de los verbos "saber" y "dar" | 84 % | (N= 16) |
| Ir a + infinitivo | 84 % | (N= 16) |
| Pretérito imperfecto de los verbos regulares | 84 % | (N= 16) |
| Pretérito imperfecto de "ser", "ir" y "ver" | 84 % | (N= 16) |
| Pretérito indefinido de las formas regulares | 89 % | (N= 17) |
| Pretérito indefinido de los verbos irregulares "tener", "hacer", "estar", "ser", "ir", "ver" y "dar" | 89 % | (N= 17) |
| Pretérito perfecto con participios pasados regulares | 84 % | (N= 16) |
| Pretérito perfecto con participios pasados irregulares fuertes (p. ej., "hecho", "escrito", "visto") | 84 % | (N= 16) |
| Imperativos afirmativos regulares en 2. ^a persona del singular y del plural ("¡intenta!", "¡intentad!") | 42 % | (N= 8) |
| Imperativos afirmativos irregulares (p.ej. "¡di!", "¡haz!", "¡pon!", "¡sal!") | 47 % | (N= 9) |
| Imperativo en las formas de tratamiento usted / ustedes ("¡intente!", "¡intenten!") | 26 % | (N= 5) |
| Imperativo de la forma "vos" ("¡intentá!") | 11 % | (N= 2) |
| Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el imperativo ("¡cómpralo!") | 58 % | (N= 11) |
| Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el infinitivo ("puedes usarla") | 68 % | (N= 13) |

¹⁰ Villkorsstats med antecedent och konsekvent i presens, t.ex. som i konstruktionen ”om du vill gå på bio, kan du köpa biljetterna på Internet” på svenska.

| | | |
|---|------|---------|
| Hay que + infinitivo | 37 % | (N= 7) |
| Estar + gerundio | 74 % | (N= 14) |
| Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el gerundio ("está escuchándola") | 42 % | (N= 8) |
| Verbo "encantar" | 89 % | (N= 17) |
| Verbo "doler" | 79 % | (N= 15) |
| Tener que + infinitivo | 63 % | (N= 12) |
| Adjetivos que sólo pueden ir con "ser" | 53 % | (N= 10) |
| Adjetivos que sólo pueden ir con "estar" | 47 % | (N= 9) |
| Verbos reflexivos | 84 % | (N= 16) |
| Impersonales con el verbo "hacer" ("hace frío") | 58 % | (N= 11) |
| Prótasis y apódosis en presente de indicativo ("si quieres ir al cine, puedes comprar las entradas por Internet") | 32 % | (N= 6) |

Som vi förklarar i kapitel 3.1 har vi frågat om samma grammatiska moment i enkäten på steg 3 som på steg 2. Eftersom det inte finns några s.k. mellannivåer i PCIC har vi fått utgå från informationen på A2-nivån på båda stegen. När man avläser enkätsvaren kan man se att generellt sett så är det större överensstämmelse med GERS på steg 3 än på steg 2: dåtidstempus går igenom i mycket högre grad, inte bara *pretérito perfecto* (84 %) utan också *pretérito indefinido* (89 %) och *pretérito imperfecto* (84 %). På liknande vis kan man se en tydlig ökning av vissa grammatiska moment som togs upp av få lärare på steg 2, så som t.ex. alla imperativformer, *colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el imperativo*¹¹, *colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el infinitivo*¹², samt *colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el gerundio*¹³. Däremot kan man se en minskning när det kommer till undervisningen av adjektiv som bara kan kombineras med antingen *ser* eller *estar*¹⁴: från 57 % på steg 2 till 53 % respektive 47 % på steg 3.

¹¹ Placering av personliga pronomen när de är direkta eller indirekta objekt i samband med imperativ.

¹² Placering av personliga pronomen när de är direkta eller indirekta objekt i samband med infinitiv.

¹³ Placering av personliga pronomen när de är direkta eller indirekta objekt i samband med gerundium.

¹⁴ *Ser* och *estar* är två verb som båda betyder "att vara" och när de kombineras med adjektiv måste man i spanskan vara uppmärksam på vilket verb man väljer, eftersom vissa kombinationer inte är möjliga.

Enligt PCIC borde detta tas upp redan på A2-nivån, men utifrån siffrorna skulle man kunna dra slutsatsen att lärarna anser att detta moment är alldeles för komplext på ett sådant tidigt stadium i inläringen.

4.1.4 Steg 4

Här nedan visas tabellen som sammanfattar resultaten för steg 4.

Tabell 4

Respondenternas svar på vilka grammatiska moment de undervisar på steg 4

| Vilka av dessa grammatiska moment går du igenom i steg 4? | % | (N= 16) |
|---|------|---------|
| Estilo indirecto ("dijo que tenía sueño") | 81 % | (N= 13) |
| Usos y diferencias entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido | 88 % | (N= 14) |
| Pretérito indefinido de más verbos irregulares: verbos con irregularidades vocálicas, consonánticas, fonéticas y ortográficas (p. ej., "vestir", "dormir", "leer", "tocar", "huir", "apagar") | 88 % | (N= 14) |
| Pretérito indefinido de los perfectos fuertes con a, i, u (p. ej., "traer", "decir", "poner") | 94 % | (N= 15) |
| Futuro simple de los verbos regulares | 69 % | (N= 11) |
| Futuro simple de algunos verbos irregulares (p. ej., "tener", "poner", "salir", "saber" "querer", "poder" "hacer" y "decir") | 63 % | (N= 10) |
| Condicional simple de los verbos regulares | 69 % | (N= 11) |
| Condicional simple de algunos verbos irregulares (p. ej., "tener", "poner", "salir", "saber" "querer", "poder" "hacer" y "decir") | 63 % | (N= 10) |
| Pretérito pluscuamperfecto | 75 % | (N= 12) |
| Subjuntivo presente de los verbos regulares | 69 % | (N= 11) |
| Subjuntivo presente de verbos con irregularidades heredadas del presente de indicativo (p. ej., "cierro > cierre / cerremos" y "pido > pida / pidamos") | 56 % | (N= 9) |
| Subjuntivo presente de verbos con irregularidades en el tema y en la raíz: "estar", "ser", "dar", "ir" | 63 % | (N= 10) |
| Colocación de dos pronombres personales (enclíticos) con el imperativo ("¡díselo!") | 50 % | (N= 8) |
| Imperativo negativo ("¡no intentes!", "¡no intentéis!", "¡no intente!", "¡no intenten!") | 63 % | (N= 10) |
| Soler + infinitivo | 69 % | (N= 11) |
| Seguir + gerundio | 50 % | (N= 8) |
| Verbos recíprocos ("se quieren mucho") | 38 % | (N= 6) |
| Impersonales con verbos unipersonales y de fenómenos atmosféricos ("llueve") | 50 % | (N= 8) |
| Impersonales y pasivas reflejas ("en este restaurante se come muy bien" y "se vende piso") | 81 % | (N= 13) |
| Prótasis en presente de indicativo y apódosis en futuro simple ("si tengo tiempo, iré") | 38 % | (N= 6) |
| Prótasis en presente de indicativo y apódosis en imperativo ("si puedes, ayúdame") | 44 % | (N= 7) |

Överlag stämmer respondenternas svar på steg 4 ganska väl överens med B1-nivån i PCIC, dock är det lite förvånande att det inte är en övervägande majoritet som går igenom *futuro simple* (futurum) (63-69 %) och *subjuntivo presente* (presens konjunktiv) (56-69 %). Det verkar som att fokus fortfarande ligger på dåtidstempus. Fem av de totalt sexton respondenterna (31 %) uppger att de inte tar upp *subjuntivo* överhuvudtaget, och det visade sig vid en närmare granskning att det också är ungefär samma lärare som väljer att inte undervisa futurum. Två av dem går dock igenom *imperativo negativo* (negativ imperativ), och även om man visserligen använder sig av konjunktivböjningar i denna form så framgår det som sagt av deras övriga svar att det inte blir någon ytterligare fördjupning av detta modus. Vi funderade om det kanske var ett medvetet val av de fem lärarna att vänta med att ta upp konjunktiv och futurum till steg 5, men en sådan avsikt gick bara att avläsa i ett av fallen. Av de övriga respondenterna är det två som inte undervisar steg 5, en som arbetar med steg 5 men som fortfarande inte markerar någon genomgång av dessa moment, och en som inte markerar några grammatiska moment alls, trots att hen undervisar steg 5. En möjlighet är dock att dessa lärare, och även andra, tar upp *futuro simple* och/eller *subjuntivo presente* redan på steg 3, men att de i enkäten inte hade möjlighet att markera detta eftersom steg 3 tillhör A2-nivån, och *futuro simple* och *subjuntivo presente* dyker inte upp förrän på B1-nivån enligt PCIC.

4.1.5 Steg 5

Här nedan visas tabellen som sammanfattar resultaten för steg 5.

Tabell 5

Respondenternas svar på vilka grammatiska moment de undervisar på steg 5

| Vilka av dessa grammatiska moment går du igenom i steg 5? | % | (N= 9) |
|---|------|--------|
| Estilo indirecto ("dijo que tenía sueño") | 78 % | (N= 7) |
| Usos y diferencias entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido | 67 % | (N= 6) |
| Pretérito indefinido de más verbos irregulares: verbos con irregularidades vocálicas, consonánticas, fonéticas y ortográficas (p. ej., "vestir", "dormir", "leer", "tocar", "huir", "apagar") | 56 % | (N= 5) |
| Pretérito indefinido de los perfectos fuertes con a, i, u (p. ej., "traer", "decir", "poner") | 56 % | (N= 5) |

| | | |
|---|------|--------|
| Futuro simple de los verbos regulares | 56 % | (N= 5) |
| Futuro simple de algunos verbos irregulares (p. ej., "tener", "poner", "salir", "saber" "querer", "poder" "hacer" y "decir") | 56 % | (N= 5) |
| Condicional simple de los verbos regulares | 67 % | (N= 6) |
| Condicional simple de algunos verbos irregulares (p. ej., "tener", "poner", "salir", "saber" "querer", "poder" "hacer" y "decir") | 67 % | (N= 6) |
| Pretérito pluscuamperfecto | 67 % | (N= 6) |
| Subjuntivo presente de los verbos regulares | 78 % | (N= 7) |
| Subjuntivo presente de verbos con irregularidades heredadas del presente de indicativo (p. ej., "cierro > cierre / cerremos" y "pido > pida / pidamos") | 78 % | (N= 7) |
| Subjuntivo presente de verbos con irregularidades en el tema y en la raíz: "estar", "ser", "dar", "ir" | 78 % | (N= 7) |
| Colocación de dos pronombres personales (enclíticos) con el imperativo ("¡díselo!") | 67 % | (N= 6) |
| Imperativo negativo ("¡no intentes!", "¡no intentéis!", "¡no intente!", "¡no intenten!") | 67 % | (N= 6) |
| Soler + infinitivo | 44 % | (N= 4) |
| Seguir + gerundio | 56 % | (N= 5) |
| Verbos recíprocos ("se quieren mucho") | 56 % | (N= 5) |
| Impersonales con verbos unipersonales y de fenómenos atmosféricos ("llueve") | 67 % | (N= 6) |
| Impersonales y pasivas reflejas ("en este restaurante se come muy bien" y "se vende piso") | 56 % | (N= 5) |
| Prótasis en presente de indicativo y apódosis en futuro simple ("si tengo tiempo, iré") | 78 % | (N= 7) |
| Prótasis en presente de indicativo y apódosis en imperativo ("si puedes, ayúdame") | 67 % | (N= 6) |

Precis som på steg 3, sker här en upprepning av de grammatiska momenten eftersom både steg 4 och steg 5 tillhör nivå B1 enligt PCIC. På steg 5 är det inget moment som får en övervägande majoritet, dvs. över 80 %. Det verkar som att man överlag fokuserar mindre på *pretérito indefinido* (56 %) än på steg 4 och främst på *subjuntivo* (78 %). De enda moment som också har en tydlig majoritet är *estilo indirecto* (indirekt tal) (78 %) och *prótasis en presente de indicativo y apódosis en futuro simple*¹⁵ (78 %). Man skulle kunna tro att undervisningen av *prótasis en presente de indicativo y apódosis en futuro simple* samt *prótasis en presente de indicativo y apódosis en imperativo*¹⁶ har ökat rejält jämfört med steg 4, från 38 % till 78 % respektive från 44 % till 67 %, men det visade sig vid en närmare granskning att det mestadels var samma lärare som undervisar på

¹⁵ Villkorssats med antecedent i presens och konsekvent i futurum, t.ex. som i konstruktionen ”om jag har tid, kommer jag att gå” på svenska.

¹⁶ Villkorssats med antecedent i presens och konsekvent i imperativ, t.ex. som i konstruktionen ”om du kan, hjälp mig” på svenska.

båda stegen och som därför hade markerat samma moment på båda. Eftersom det totala antalet lärare som arbetar med steg 5 är mindre ser det dock ut som en ökning.

När man analyserar siffrorna och jämför dem med resultaten från de övriga stegen får man intrycket att grammatiken tar mindre plats i undervisningen på steg 5. Detta beror sannolikt på att lärarna fokuserar mer på kommunikation eller övriga aktiviteter, såsom att läsa spansk litteratur eller jobba med projekt, istället för att gå igenom ny grammatik. Man skulle kunna anta att lärarna har mer frihet att välja vad de vill arbeta med och på vilket sätt på den här nivån. Dessutom, när basgrammatiken gått igenom, ligger betoningen troligtvis mer på att befästa de existerande kunskaperna genom reception och produktion. Samtidigt är grupperna antagligen mindre också, vilket gör att det blir lättare att planera och anpassa undervisningen efter elevernas specifika behov och intressen.

4.1.6 Läromedel

Vi frågade lärarna om de använder sig av läromedel när de undervisar de olika stegen, eftersom vi ville undersöka om lärarna utgår från detta material för att planera vilken grammatik som ska tas upp i de olika stegen under läsåret, något som vi kommer att titta närmare på i kapitel 4.2.4. I steg 1 är det två lärare (3,7 %) som inte använder något läromedel och i steg 2 är det samma två lärare (4 %) som inte använder något läromedel. I steg 3 är det åtta lärare (42 %) som inte använder något läromedel, i steg 4 är det sju lärare (44 %) som inte använder något läromedel och i steg 5 är det sex lärare (67 %) som inte använder något läromedel.

4.1.7 Kommentarer till enkäten

Trots att vi hade inkluderat möjligheten att ge fler kommentarer till enkäten så var det inte så många som valde att göra det. Några valde att förtydliga att de på vissa steg går igenom en del grammatiska moment som inte fanns med på listan. T.ex. är det en respondent som redan på steg 1 tar upp *ir a + infinitivo, pretérito imperfecto de los verbos regulares* och *pretérito imperfecto de “ser”, “ir” y “ver”*. Det fanns vissa som kommenterade att det var svårt att fylla i enkäten p.g.a. referensen till de olika stegen, då de undervisar på grundskolan och där förekommer inte denna benämning eller

uppdelning i samma utsträckning, något som vi också nämnde i avsnittet om GERS och dess koppling till kurs- och ämnesplanen i Moderna språk.

Det var intressant att notera att en respondent inte hade fyllt i någon information alls angående vilka grammatiska moment hen tar upp, trots att hen undervisar på steg 1 och 2 i grundskolan. Hen motiverar sitt val med orden:

Jag tyckte det var svårt att svara så specifikt på vilken grammatik jag går igenom i varje steg. Det beror väldigt mycket på hur mottaglig just den gruppen är för grammatikundervisning. Ofta anpassar jag också undervisningen och går igenom andra grammatiska moment för elever som behöver utmaningar och begränsar för elever som har svårare att ta till sig grammatiska strukturer.

Vi anser att även om det är förståeligt att man anpassar sin undervisning efter elevgruppen borde man åtminstone kunna specificera att man på steg 1 går igenom det tempus som är allra mest grundläggande, dvs. presens. En annan lärare skriver: "Jag vet inte vad alla punkter betyder så jag kryssade inte i de jag inte förstod". Det är mycket möjligt att den förstnämnda respondenten känner en liknande osäkerhet, och att hen därför valt att inte markera några alternativ. Jämförelsevis finns det nämligen en annan respondent som också undervisar på grundskolan, och som även hen pratar om anpassning till gruppen: "Viss grammatik som preteritum och imperfekt beror på gruppen och emellanåt bara vissa som är mogna för det". Skillnaden är dock att den här personen ändå fyllt i att hen går igenom flertalet olika grammatiska moment både på steg 1 och 2.

Avslutningsvis så skulle vi vilja lyfta fram en lite längre kommentar. Här nedan följer ett utdrag:

Det är svårt att alltid pin-pointa allt man exakt hinner med på ett läsår då det dels beror på: demografi, skola, hur loven och andra konferenser infaller (Dvs din effektiva undervisningstid), grundskolornas olikheter när det gäller steg 3. Många som kommer till gymnasiet i steg 3 har kunskaper från alltifrån det de bör ha gått igenom till i princip ingenting alls... Därför går många av oss lärare igenom en repetition av steg 1 + steg 2 grammatiken i början av läsåret innan vi kör igång med preteritum/imperfekt etc.

Denna kommentar förstärker vår idé om att tydligare riktlinjer i kurs-och ämnesplanen i Moderna språk hade varit till stor hjälp, dels för de lärare som arbetar på grundskolan, eftersom de då hade vetat mer i detalj vad de borde sträva efter att eleverna ska kunna rent grammatiskt när de slutar nian, och dels för gymnasielärarna, eftersom kunskaps-

och färdighetsnivåerna då hade legat på ungefär samma nivå hos alla elever som väljer att fortsätta läsa sitt språkval på gymnasiet, oberoende av vilken skola de gått på innan.

4.2 Analys av öppna frågor

Här kommer vi att analysera svaren som vi fick på fyra av de fem öppna frågorna, då kommentarerna till enkäten redan har tagits upp i föregående avsnitt i samband med analysen av frågorna med fasta svarsalternativ.

4.2.1 Fråga 1: användning av läromedel

Vilka läromedel använder du i de olika stegen?

Anledningen till att vi frågade vilka läromedel respondenterna använde, var eftersom om det skulle visa sig att många av dem använde sig av läromedel för att planera sin undervisning, så skulle vi i så fall vilja veta vilka dessa var mer specifikt. Inledningsvis hoppades vi nämligen kunna komplettera vår enkätundersökning med en granskning av de mest använda läromedlen, för att se om dessa följde GERS och PCICs riktlinjer. Dock, p.g.a. begränsat med tid och ett begränsat sidantal, hade vi i slutändan inte möjlighet att göra denna undersökning. Däremot har vi inkluderat en tabell med informationen vi fick fram som kan konsulteras i Bilaga 2. Där specificeras för varje läromedel hur många lärare som använder det. Det visade sig också att vissa lärare använder flera olika läromedel medan vissa inte använder något alls.

4.2.2 Fråga 2: önskan om grammatiska riktlinjer

Hade du önskat dig mer specifika riktlinjer i läroplanen om vilken grammatik som bör behandlas i varje steg?

Sex respondenter (10 %) har valt att inte kommentera den här frågan. Vidare finns det tre personer (5 %) som delvis hade önskat mer specifika riktlinjer i läroplanen om vilken grammatik som bör behandlas i varje steg. Två motiverar sina svar med att det i så fall skulle vara för att bättre kunna hjälpa eleverna att förbereda sig inför gymnasiet, och en skriver "ja och nej", och menar att hen hellre skulle vilja "se en läroplan med

mer specifika riktlinjer kring vad de kunde göra med språket i varje steg”. Med andra ord menar hen att det skulle vara bättre att ha information om mer konkreta uppgifter, som t.ex. att eleverna ska kunna skriva en arbetsansökan. Dock poängterar hen att denna information indirekt finns tillgänglig om man tittar på GERS och dess koppling till stegen. Hen skriver också att “fokus på grammatik tror jag saboterar en kommunikativ ansats som både är önskvärt och skolverkets intention att ha”.

28 respondenter (45 %) svarar att de hade önskat mer specifika grammatiska riktlinjer: majoriteten av de som arbetar på gymnasiet har svarat ja, tio av sexton, och även två av de tre lärare som arbetar på både grund- och gymnasieskolan har svarat ja. Den ena har dessutom specificerat att det hade varit önskvärt med “mera riktlinjer som de på GERS”.

Det är väldigt intressant att av de totalt 25 personer (40 %) som säger nej, undervisar majoriteten, dvs. 22 personer, på grundskolan. Av de återstående tre är det en respondent som undervisar på båda nivåerna och två på gymnasiet. Två av de som undervisar på grundskolan lyfter fram att de inte vill ha mer specifika riktlinjer eftersom de vill kunna anpassa sig efter eleverna och hur mottagliga de är:

Nej, jag tycker att det är vilken typ av klass du har som gör att du kan gå framåt eller inte. De ska ju kunna en moment för att kunna gå vidare ... sedan kan jag förstå att man kan inte stagnera och inte gå framåt. Men framför allt steg 1 ska ta den tid som behövs ...

Nej, jag tar upp det som passar vid behov. Jag fokuserar på att eleverna ska kunna kommunicera, som det står i Läroplanen.

Detta kan bero på att eleverna på grundskolan inte har uppnått samma mognad som de på gymnasiet, och ofta är det också första gången som de i skolan kommer i kontakt med och förväntas lära sig ett nytt språk som inte är engelska. Då fokuserar man kanske mer på att känna efter hur eleverna reagerar på språket och man anpassar undervisningen efter den respons man får.

Vi har kunnat utläsa av svaren på de öppna frågorna att det finns en önskan om att det ska finnas tydligare grammatiska riktlinjer i läroplanen för att ha förutsättningar att skapa en bättre dialog mellan grund- och gymnasieskolan. Avsaknaden av detta verkar orsaka en viss frustration hos några av respondenterna. En lärare som arbetar på båda nivåerna skriver t.ex.: “För mig och mina kollegor är det

tydligt i progressionen men eleverna som kommer till steg 3 kan ibland inte ens presens men har B eller A i betyg från 9an. Så ja, uppenbarligen behöver det vara tydligare”. På liknande vis önskar en grundskollärare att det hade funnits “en sammankoppling med gymnasiet kursplan för att bättre förstå vad de behöver kunna”. En annan respondent som också arbetar på grundskolan har tagit saken i egna händer och håller själv kontakt med gymnasielärare för att veta vad som efterfrågas hos dem. Det är inte bara grundskollärare som utlyser tydligare direktiv för att möjliggöra en bättre dialog. En gymnasielärare ställer sig mycket positiv till frågan om de önskar mer specifika grammatiska riktlinjer i läroplanen, av samma anledning: “Definitivt! Har varit en fråga som varit på tapeten sedan jag började arbeta som lärare. Det känns som majoriteten av spansklärarna vet vilken grammatik som ska läras ut men ändå vore det mycket mer likvärdigt och steganpassat om riktlinjerna för grammatik blev tydligare...”.

4.2.3 Fråga 3: grammatikinläring i klassrummet

Anser du att det är viktigt att man planerar in grammatiska genomgångar och övningar, eller tycker du att eleverna lär sig grammatik mer eller mindre automatiskt genom övriga aktiviteter i klassrummet?

Av våra totalt 62 respondenter är det faktiskt endast en som är negativt inställd till grammatiska genomgångar och övningar. Med undantag för fyra personer som svarar “både och”, och en som lämnade kommentarsfältet blankt, är resten, dvs. 90 %, positivt inställda till explicita genomgångar i grammatik. Ett utdrag av den negativa kommentaren återges här nedan:

Jag håller sällan grammatikgenomgångar då jag inte anser att de är effektiva. De lär sig grammatik på andra sätt, framför allt genom reception. Samtidigt räcker det inte att bara läsa och tro att det är effektivt. Man måste strukturera upp övningarna så att man successivt introducerar nya strukturer som utvecklar deras språk utan att för den delen säger det till dem. Om frågor kring grammatik dyker upp så ska man ta tillfället i akt och förklara det. (vår understrykning)

När vi läste den här kommentaren, och framförallt delen om att undanhålla information från eleverna (se vår understrykning), fick vi intrycket att hen kanske var rädd för att “skrämma bort” sina elever genom att ens nämna grammatik under spansklektionerna. Detta står i skarp kontrast med den stora majoritet som anser att det

är viktigt att ha grammatiska genomgångar som en del av undervisningen, varav en respondent specifikt tar upp att lärarna inte ska vara rädda för att undervisa i grammatik (se vår understrykning):

Jag tycker att det är viktigt att planera och genomföra ordentliga lektioner med grammatik. Man får se till sedan att eleverna får en chans att öva det momentet i alla former, skriva, tala, lyssna, läsa. Det största misstaget tycker jag är att vara rädd för att undervisa i grammatik. Våra elever utsätts inte för spanska till den graden att de skulle kunna lära sig språket enbart via acquisition. Då är det extra viktigt att förklara hur språket är uppbyggt eftersom det är ett språk som är från annan språkgrupp och inte faller sig naturligt för våra elever. Sedan måste man se till att det inlärdas kan testas praktiskt och förankras i verkligheten så mycket som möjligt. (vår understrykning)

Att respondenten framhåller vikten av att eleverna måste få möjlighet att öva på grammatik genom att "skriva, tala, lyssna, läsa", dvs. genom praktiska moment är något som även många andra lärare har poängterat. Den här kommentaren är också intressant då den tar upp viktiga skillnader angående elevernas förutsättningar att lära sig spanska, jämfört med exempelvis engelskan. Delvis eftersom spanskan tillhör en annan språkfamilj, och delvis eftersom det är ett språk som man inte kommer i kontakt med så mycket här i Sverige, något som flera respondenter påpekar i sina kommentarer:

I engelska är det annorlunda. I moderna språk behöver de allra flesta eleverna ha regler att hänga upp sina meningar kring. De möter språken för sällan för att "höra" hur det ska vara som de kan göra i engelska.

Man lär sig inte grammatik om man är inte i direkt kontakt med språket. Här i Sverige man måste förklara en del eftersom eleverna är inte i konstant kontakt med språket.

Genomgångar och övningar behövs definitivt. De allra flesta elever får för lite input av språket utanför undervisningen för att de ska kunna snappa upp grammatik och lära sig att höra vad som är rätt.

Det hade varit intressant att ta reda på om dessa fyra lärare också undervisar i engelska och, i så fall, om de håller genomgångar i engelsk grammatik. Detta eftersom engelskan är ett språk som är betydligt mer närvarande i det svenska samhället, vilket innebär att eleverna får en mer naturlig input i det dagliga livet. Från deras kommentarer får man intrycket att beroende på vilket språk man lär ut kan man också ha olika syn på hur grammatiken borde behandlas i undervisningen.

En annan anledning till att det är viktigt att ta upp grammatiken på lektionerna är att det hjälper eleverna att utveckla ett tekniskt språk och få en ökad medvetenhet om språket. T.ex. påpekar en respondent att "ibland kan de [eleverna] inte ens på svenska vad satsdelar heter för något". En annan uttrycker en liknande åsikt:

“Eleverna behöver ett meta språk för att förstå sedan behövs det mycket praktiskt arbete för att implementera det i själva språket”. En lärare menar på att det faktiskt även är eleverna som både efterfrågar genomgångar i grammatik och ber om förklaringar till språkliga företeelser. En framhåller att grammatikgenomgångar leder till att eleverna får bättre självförtroende och gör att de känner sig säkrare i sin användning av språket, vilket tyder på att grammatik inte nödvändigtvis skapar rädsla hos eleverna. Kanske är det istället lärarens attityd till grammatik som påverkar elevernas inställning. Slutligen finns det en respondent som tar upp vikten av att kunna förstå grammatiken för att utveckla en språklig korrekthet, men lägger också till att grammatiken inte ska vara utgångspunkten, utan undervisningen måste utgå från det kommunikativa syftet.

4.2.4 Fråga 4: planering av grammatikundervisning

Hur bestämmer du vilken grammatik som ska tas upp under läsåret i respektive steg?

På vår sista fråga om hur lärarna bestämmer vilken grammatik som ska tas upp under läsåret finns det en del svar som är återkommande. Man skulle kunna säga att det finns fyra makroteman som avgör: läromedlens progression, elevernas mognad och förutsättningar, det kollegiala samarbetet, både inom den egna verksamheten och med andra skolor, samt lärarnas erfarenhet. Totalt är det 38 respondenter (61 %) som nämner att de använder sig av läromedel, 14 respondenter (23 %) som på något vis refererar till elevernas behov, 11 respondenter (18 %) som tar upp det kollegiala samarbetet och 5 respondenter (8 %) som hänvisar till sin egen erfarenhet. Vissa har enbart nämnt ett av dessa makroteman medan andra har nämnt två eller tre. Sedan finns det tre respondenter som inte har svarat alls och sju vars svar inte är kopplade till några av de fyra huvudsakliga inriktningarna. Två av dessa har dock poängterat att de bestämmer vilken grammatik som ska tas upp baserat på GERS och PCIC.

5. Diskussion

Så som vi tog upp redan i början av vårt arbete är grammatik en viktig del av språkundervisningen, och hur man ska undervisa i grammatik på bästa sätt är ett omdebatterat ämne. Även våra respondenter ger en mångfacetterad bild av hur grammatiken undervisas och hanteras. Många av dem anser att grammatiken ska vara en central del i språkundervisningen. För det första hävdar några av våra respondenter att grammatiken är viktig för att kunna tillgodose eleverna med ett metaspråk som kan ge dem möjligheten att bättre fördjupa sig i språket. Som vi nämnde i kapitel 2.1.1 har Cortés Moreno och Dever påpekat att ett tekniskt språk gör att eleverna får möjlighet att utveckla sin språkmedvetenhet, bli mer autonoma i sitt lärande och även förstå varför de gör vissa fel. För det andra framhåller vissa respondenter att man inte ska vara rädd för att nämna och gå igenom grammatik, och de är mycket noggranna med att specificera att grammatiken inte ska vara syftet med språket utan ett verktyg för att kunna använda det. För att möjliggöra detta föreslår några av lärarna i vår enkät att man ska kombinera grammatikundervisning med praktiska övningar som är relevanta och kopplade till verkligheten, något som har påpekats av både Martín Sánchez och Cortés Moreno, och som vi beskriver i kapitel 2.1.1. Detta för att inlärningen ska vara meningsfull och relevant också för elevernas liv. På liknande vis poängterar Cortés Moreno att man alltid måste försöka förstå vilken typ av elever man har framför sig och anpassa undervisningen efter deras intressen och förmågor, vilket är någonting som även våra respondenter tar upp.

Dock förväntade vi oss att det skulle vara fler lärare som skulle nämna det kommunikativa, dvs. vikten av att eleverna aktivt använder sina språkkunskaper och utvecklar sin kommunikativa förmåga på målspråket, vilket är ett viktigt mål som faktiskt är centralt i kurs- och ämnesplanen i Moderna språk. Dessutom är det kommunikativa ett centralt koncept i många teorier, bl.a. Krashens. GERS är som sagt också inriktat på ”*Can Do*”, dvs. vad man kan använda språket till, alltså kommunikation i både tal och skrift. Det kommunikativa nämns även av Martín Sánchez som anser att grammatiken bara ska vara ett verktyg för att hjälpa eleverna att

utveckla sin kommunikativa förmåga. Emellertid är det bara två respondenter som refererar till detta tema vid två olika tillfällen i de öppna frågorna.

En annan aspekt som förvånade oss, var det faktum att det inte var fler respondenter som hade svarat ja på frågan om de hade önskat sig mer specifika grammatiska riktlinjer i läroplanen, utan endast 45 %. Resultatet var överraskande eftersom vi själva hade önskat att så var fallet, och detta är också intrycket vi har fått av flertalet språklärare som vi kommit i kontakt med.

Precis som vi lyfter fram i vår forskningsöversikt, är vi inte ensamma om att vända oss till GERS för att få ett mer uttalat fokus på vikten av grammatik i språkundervisningen (jfr Noring 2019; Nylén 2015; Zéphir 2016). Som en del av sitt arbete genomför Hollertz en enkätundersökning med åtta lärare, där hon ställer frågor om bl.a. GERS, varav en specifikt ämnar ta reda på ifall lärarna anser att de försöker implementera GERS riktlinjer i sin undervisning. Det visade sig att tre tyckte att detta påstående stämde bra in på dem, medan de andra fem svarade delvis eller inte alls. Ingen markerade svarsalternativet "mycket bra". Av våra respondenter var det bara två personer som uttryckligen skrev att de medvetet använder sig av GERS (och PCIC) när de planerar sin undervisning. Jämfört med Hollertz har vi alltså en väldigt stor majoritet som inte refererar till referensramen överhuvudtaget.

Vår hypotes var att ju högre nivå en lärare undervisar på, desto mindre konkordans finns med hur väl GERS och PCICs grammatiska riktlinjer följs, även om, som sagt i vår andra forskningsfråga, lärarna är omedvetna om dessa riktlinjer. Eftersom det bara är två av våra respondenter som refererar till GERS och PCIC, utgår vi från att i de fall riktlinjerna följs sker det oftast inte på ett reflekterat sätt från lärarnas sida. Som man kunde se på steg 1 så var det en tydlig majoritet vars undervisning i grammatik sammanföll med GERS och PCIC, samtidigt som det endast var två lärare (3,7 %) som uppgav att de inte använde sig av läromedel i sin undervisning. I vår analys nämnde vi att vi har frågat om samma grammatiska moment på steg 2 som på steg 3, eftersom det inte finns några mellannivåer i PCICs sammanställning. Detta innebär som sagt att även om steg 2 motsvarar nivå A2.1 enligt GERS och steg 3 motsvarar nivå A2.2, så tillhör de grammatiska momenten vi frågar om på båda stegen nivå A2 enligt PCIC. Då man inte kan dra en skarp linje där A2.1 slutar och A2.2 börjar, anser vi att det vore bäst att

sammanfatta resultaten för de båda stegen genom att inledningsvis granska dem parallellt med varandra. Det man kan se är att resultaten för de två stegen kompletterar varandra till viss del. Det som inte tas upp i så stor omfattning på steg 2 går istället igenom i högre grad på steg 3, med några få undantag. Användningen av läromedel minskar dock, från att det bara är två lärare, alltså 4 %, på steg 2 som inte utgår från något läromedel i sin undervisning, till att det på steg 3 är åtta lärare, dvs. 42 %, som inte gör det. Även om de två stegen kompletterar varandra, så kvarstår ändå det faktum att de som undervisar på steg 3 följer GERS och PCICs riktlinjer i större utsträckning än vad de på steg 2 gör. Detta innebär att om man bara läser upp till steg 2, så kommer man att sakna en hel del grammatiska kunskaper som man egentligen borde besitta på den nivån enligt PCIC. Man uppnår alltså A2-nivån enligt GERS, men rent grammatiskt kommer man att ha en del luckor.

Om vi fortsätter med steg 4 och 5, så tillhör de nivå B1.1 respektive B1.2 enligt GERS, och därför nivå B1 enligt PCIC, vilket innebär att utgångspunkten är densamma som för steg 2 och 3. De lärare som undervisar på steg 4 följer överlag riktlinjerna för GERS och PCIC väldigt väl, och även om detta verkar minska något på steg 5 så är ändå procentsatserna generellt sett både högre och jämnare på det högsta steget jämfört med exempelvis steg 2 och 3, där det finns stora skillnader i resultaten beroende på vilket moment som efterfrågas. Med andra ord, även om inget enskilt moment får över 80 % på steg 5, så är det samtidigt bara ett moment som får under 50 %, vilket är en företeelse som inte finns representerad på något av de andra stegen förutom på steg 1, men så har också steg 1 betydligt färre moment än alla de övriga. Avslutningsvis är det sju lärare, dvs. 44 %, som inte använder läromedel på steg 4, och sex lärare, 67 %, som inte använder läromedel på steg 5. Användningen har alltså minskat procentuellt, om än inte antalsmässigt.

Som vi kan se finns det alltså inget enkelt svar på frågan som vi inledningsvis ställde i vår titel, om de grammatiska riktlinjerna i GERS och PCIC följs i den svenska skolan. Mot bakgrund av vår sammanfattning här ovan drar vi dock slutsatsen att vår hypotes inte stämmer, dvs. det finns inget som tyder på att det i de högre stegen finns en mindre konkordans med GERS och PCICs riktlinjer. När vi skapade vår hypotes så utgick vi från att ju högre nivå man undervisar på, desto mer benägen är man att inte använda sig av läromedel, vilket i sin tur skulle leda till en lägre

konkordans med GERS och PCIC. Dock har vi sett att även om det stämmer att läromedel används mindre frekvent i de högre stegen, så påverkar detta inte i någon större grad hur väl man följer GERS och PCIC: det finns alltså fortfarande en relativt stor konkordans, dessutom är siffrorna jämnare fördelade på steg 4 och 5 än på steg 2 och 3.

Referenser

Cadierno, T. & Pedersen, J. (2014). Introducción a la lingüística cognitiva: orígenes y postulados básicos. I Fernández, S. & Falk, J. (red.) *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*. Frankfurt am Main: Peter Lang edition, ss. 15-36.

Chacón García, C. (2016). El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(22), ss. 17-31.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153510004/92153510004.pdf> [2020-05-04]

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

Cortés Moreno, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, (28), ss. 89-108.

Council of Europe (u.å.). *Historical overview of the development of the CEFR*.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>
[2020-04-30]

Dever, A. (2008). Teaching Spanish grammar: effective contextual strategies. *Hispania*, 91(2), ss. 428-434.

Fält, G. (2000). *Spansk grammatik för universitet och högskolor*. Lund: Studentlitteratur.

Grammatik (u.å.). *Svenska Akademiens Ordbok (SAOB)*.
<https://svenska.se/saob/?sok=grammatik&pz=4> [2020-03-30]

Gy11 (u.å.). *Ämne - Moderna språk*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> [2020-04-30]

Halldén, O. (2011). Piaget - kunskap som meningsskapande. I Forsell, A. (red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber, ss. 131-151.

Hollertz, J. (2016). *¿Reflejan las metas o no? Un análisis de tres libros de texto de ELE del instituto sueco y el reflejo en ellos del plan de curso para lenguas extranjeras de GY11 y del Marco Común Europeo de Referencias para lenguas*. Självständigt arbete, Spanska. Växjö: Linnéuniversitetet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:900863/FULLTEXT01.pdf> [2020-05-10]

Instituto Cervantes (2020). *Introducción general*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm [2020-04-30]

Krashen, S. D. (1995). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf [2020-01-13]

Langacker, R. W. (2012). Interactive cognition: toward a unified account of structure, processing and discourse. *International Journal of Cognitive Linguistics*, 3(2), ss. 95-125. <http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2014-08.dir/pdf8jEY9UCVvh.pdf> [2020-03-30]

Lgr11 (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> [2020-04-30]

Llorián, S. (2017). Claves de una revisión de los niveles de referencia para el español, basada en metodología de corpus. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (25), ss. 1-34. http://marcoele.com/descargas/25/llorian_revision-nre.pdf [2020-05-04]

Martín Sánchez, M. A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, (3), ss. 29-41.

Noring, A. (2019). *Rätt ska vara rätt – eller räcker det med ”begripligt”? Att bedöma grammatisk korrekthet i moderna språk utifrån styrdokumentet – en kritisk dokumentanalys*. Examensarbete, Kompletterande pedagogisk utbildning. Lund: Lunds Universitet.

Nylén, A. (2015). *Grammatisk kompetens och kommunikativ språkundervisning. Spansklärares värderingar, dilemman och förslag*. Licentiatuppsats, Institutionen för språkdidaktik. Stockholm: Stockholms universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:807692/FULLTEXT01.pdf> [2020-05-10]

Piattelli-Palmarini, M. (1994). Ever since language and learning: afterthoughts on the Piaget-Chomsky debate. *Cognition*, (50), ss. 315-346. <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-linguistics/article/pii/0010027794900345?via=ihub> [2020-03-30]

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: processability theory*. John Benjamins publishing company. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/lund/reader.action?docID=680404&ppg=107> [20-04-02]

Skolverket (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2144> [2020-04-30]

Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3866> [2020-04-30]

Skolverket (2018). *Språkval och meritpoäng*. <https://www.utbildningsinfo.se/grundskola/sprakval-och-meritpoang-1.1224> [2020-04-30]

Skolverket (2019). *Gemensam europeisk referensram för språk*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/gemensam-europeisk-referensram-for-sprak-gers> [2020-04-30]

Skolverket (u.å.). *Om ämnet Moderna språk*. <https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74183713/1536823343135/Kommentarmaterial%20till%20ämnesplanen%20moderna%20språk%20gymnasiet.pdf> [2020-04-30]

Zéphir, N. (2016). *Hur integreras grammatik i en kommunikativ språkundervisning?* Examensarbete, Kompletterande pedagogisk utbildning. Malmö: Malmö högskola. <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/20138/Examensarbete%20Nadine%20Zéphir.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [2020-05-10]

Bilagor

1. Frågorna som vi ställde i vår enkät

- Kön
- Ålder
- I vilken kommun arbetar du?
- Har du spanska som modersmål?
- Vilken nivå undervisar du?
- Vilket/vilka steg undervisar du i?
- Vilka av dessa grammatiska moment går du igenom i steg 1?

Presente

Presente de los verbos irregulares "ser", "estar", "haber" e "ir"

Infinitivo simple en las tres conjugaciones

Verbo "gustar"

Formas voseantes verbales. Diversidad según dos tipos predominantes (vos am-áis, com-ís, viv-ís y vos am-ás, com-és, viv-ís)

Impersonales con el verbo "haber" ("hay tres personas")

- Vilka av dessa grammatiska moment går du igenom i steg 2?

Presente de verbos con irregularidades vocálicas y consonánticas más frecuentes (p. ej., "pedir", "entender", "tener", "hacer")

Presente de los verbos "saber" y "dar"

Ir a + infinitivo

Pretérito imperfecto de los verbos regulares

Pretérito imperfecto de "ser", "ir" y "ver"

Pretérito indefinido de las formas regulares

Pretérito indefinido de los verbos irregulares "tener", "hacer", "estar", "ser", "ir", "ver" y "dar"

Pretérito perfecto con participios pasados regulares

Pretérito perfecto con participios pasados irregulares fuertes (p. ej., "hecho", "escrito", "visto")

Imperativos afirmativos regulares en 2.^a persona del singular y del plural ("¡intenta!", "¡intentad!")

Imperativos afirmativos irregulares (p.ej. "¡di!", "¡haz!", "¡pon!", "¡sal!")

Imperativo en las formas de tratamiento usted / ustedes ("¡intente!", "¡intenten!")

Imperativo de la forma "vos" ("¡intentá!")

Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el imperativo ("¡cómpralo!")

Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el infinitivo ("puedes usarla")

Hay que + infinitivo

Estar + gerundio

Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el gerundio ("está escuchándola")

Verbo "encantar"

Verbo "doler"

Tener que + infinitivo

Adjetivos que sólo pueden ir con "ser"

Adjetivos que sólo pueden ir con "estar"

Verbos reflexivos

Impersonales con el verbo "hacer" ("hace frío")

Prótasis y apódosis en presente de indicativo ("si quieres ir al cine, puedes comprar las entradas por Internet")

- Vilka av dessa grammatiska moment går du igenom i steg 3?

Presente de verbos con irregularidades vocálicas y consonánticas más frecuentes (p. ej., "pedir", "entender", "tener", "hacer")

Presente de los verbos "saber" y "dar"

Ir a + infinitivo

Pretérito imperfecto de los verbos regulares

Pretérito imperfecto de "ser", "ir" y "ver"

Pretérito indefinido de las formas regulares

Pretérito indefinido de los verbos irregulares "tener", "hacer", "estar", "ser", "ir", "ver" y "dar"

Pretérito perfecto con participios pasados regulares

Pretérito perfecto con participios pasados irregulares fuertes (p. ej., "hecho", "escrito", "visto")

Imperativos afirmativos regulares en 2.^a persona del singular y del plural ("¡intenta!", "¡intentad!")

Imperativos afirmativos irregulares (p.ej. "¡di!", "¡haz!", "¡pon!", "¡sal!")

Imperativo en las formas de tratamiento usted / ustedes ("¡intente!", "¡intenten!")

Imperativo de la forma "vos" ("¡intentá!")

Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el imperativo ("¡cómpralo!")

Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el infinitivo ("puedes usarla")

Hay que + infinitivo

Estar + gerundio

Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) con el gerundio ("está escuchándola")

Verbo "encantar"

Verbo "doler"

Tener que + infinitivo

Adjetivos que sólo pueden ir con "ser"

Adjetivos que sólo pueden ir con "estar"

Verbos reflexivos

Impersonales con el verbo "hacer" ("hace frío")

Prótasis y apódosis en presente de indicativo ("si quieres ir al cine, puedes comprar las entradas por Internet")

- Vilka av dessa grammatiska moment går du igenom i steg 4?

Estilo indirecto ("dijo que tenía sueño")

Usos y diferencias entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido

Pretérito indefinido de más verbos irregulares: verbos con irregularidades vocálicas, consonánticas, fonéticas y ortográficas (p. ej., "vestir", "dormir", "leer", "tocar", "huir", "apagar")

Pretérito indefinido de los perfectos fuertes con a, i, u (p. ej., "traer", "decir", "poner")

Futuro simple de los verbos regulares

Futuro simple de algunos verbos irregulares (p. ej., "tener", "poner", "salir", "saber" "querer", "poder" "hacer" y "decir")

Condicional simple de los verbos regulares

Condicional simple de algunos verbos irregulares (p. ej., "tener", "poner", "salir", "saber" "querer", "poder" "hacer" y "decir")

Pretérito pluscuamperfecto

Subjuntivo presente de los verbos regulares

Subjuntivo presente de verbos con irregularidades heredadas del presente de indicativo (p. ej., "cierro > cierre / cerremos" y "pido > pida / pidamos")

Subjuntivo presente de verbos con irregularidades en el tema y en la raíz: "estar", "ser", "dar", "ir"

Colocación de dos pronombres personales (enclíticos) con el imperativo ("¡díselo!")

Imperativo negativo ("¡no intentes!", "¡no intentéis!", "¡no intente!", "¡no intenten!")

Soler + infinitivo

Seguir + gerundio

Verbos recíprocos ("se quieren mucho")

Impersonales con verbos unipersonales y de fenómenos atmosféricos ("llueve")

Impersonales y pasivas reflejas ("en este restaurante se come muy bien" y "se vende piso")

Prótasis en presente de indicativo y apódosis en futuro simple ("si tengo tiempo, iré")

Prótasis en presente de indicativo y apódosis en imperativo ("si puedes, ayúdame")

- Vilka av dessa grammatiska moment går du igenom i steg 5?

Estilo indirecto ("dijo que tenía sueño")

Usos y diferencias entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido

Pretérito indefinido de más verbos irregulares: verbos con irregularidades vocálicas, consonánticas, fonéticas y ortográficas (p. ej., "vestir", "dormir", "leer", "tocar", "huir", "apagar")

Pretérito indefinido de los perfectos fuertes con a, i, u (p. ej., "traer", "decir", "poner")

Futuro simple de los verbos regulares

Futuro simple de algunos verbos irregulares (p. ej., "tener", "poner", "salir", "saber" "querer", "poder" "hacer" y "decir")

Condicional simple de los verbos regulares

Condicional simple de algunos verbos irregulares (p. ej., "tener", "poner", "salir", "saber" "querer", "poder" "hacer" y "decir")

Pretérito pluscuamperfecto

Subjuntivo presente de los verbos regulares

Subjuntivo presente de verbos con irregularidades heredadas del presente de indicativo (p. ej., "cierro > cierre / cerremos" y "pido > pida / pidamos")

Subjuntivo presente de verbos con irregularidades en el tema y en la raíz: "estar", "ser", "dar", "ir"

Colocación de dos pronombres personales (enclíticos) con el imperativo ("¡díselo!")

Imperativo negativo ("¡no intentes!", "¡no intentéis!", "¡no intente!", "¡no intenten!")

Soler + infinitivo

Seguir + gerundio

Verbos recíprocos ("se quieren mucho")

Impersonales con verbos unipersonales y de fenómenos atmosféricos ("llueve")

Impersonales y pasivas reflejas ("en este restaurante se come muy bien" y "se vende piso")

Prótasis en presente de indicativo y apódosis en futuro simple ("si tengo tiempo, iré")

Prótasis en presente de indicativo y apódosis en imperativo ("si puedes, ayúdame")

- Följer du läromedel när du undervisar i steg 1?
- Följer du läromedel när du undervisar i steg 2?
- Följer du läromedel när du undervisar i steg 3?
- Följer du läromedel när du undervisar i steg 4?
- Följer du läromedel när du undervisar i steg 5?
- Vilka läromedel använder du i de olika stegen?
- Övriga kommentarer med hänsyn till enkäten
- Hade du önskat mer specifika riktlinjer i läroplanen om vilken grammatik som bör behandlas i varje steg?
- Anser du att det är viktigt att man planerar in grammatiska genomgångar och övningar, eller tycker du att eleverna lär sig grammatik mer eller mindre automatiskt genom övriga aktiviteter i klassrummet?
- Hur bestämmer du vilken grammatik som ska tas upp under läsåret i respektive steg?

2. Läromedel som används av respondenterna

| Läromedel | Antal lärare |
|----------------------|---------------------|
| Vale | 9 |
| Gracias | 9 |
| Vistas | 8 |
| Amigos | 7 |
| Colores | 5 |
| Caminando | 5 |
| Vamos | 4 |
| La Plaza | 3 |
| Digilär | 3 |
| Gleerups portal | 3 |
| Alegría | 2 |
| Gente Joven | 2 |
| ¡Qué Bien! | 2 |
| Mucho Más | 2 |
| Excelente | 2 |
| Sanoma Utbildning | 1 |
| La Alegría de Leer | 1 |
| Aventuras | 1 |
| Dos Semanas en Julio | 1 |