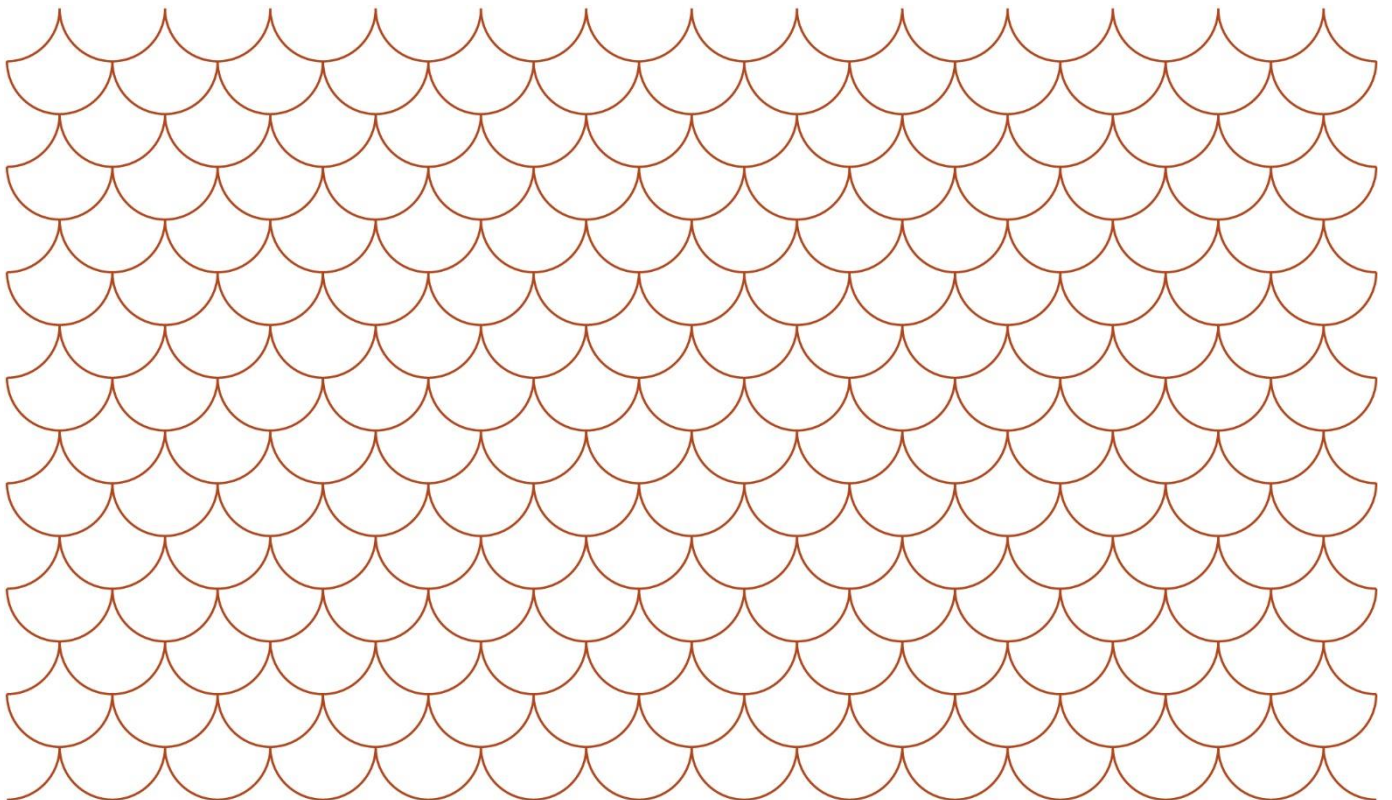


# **Om strategier i engelska och moderna språk**

Lena Börjesson



Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis  
Skolverkets ställningstagande.  
Författare svarar självständigt för innehållet och  
anges vid referens till publikationen.

Publikationen finns att ladda ner som kostnadsfri  
PDF från Skolverkets webbplats:  
[www.skolverket.se/publikationer](http://www.skolverket.se/publikationer)

Skolverket, Stockholm 2022

# Innehåll

Förord .....	4
Inledning .....	5
Hur kan vi underlätta för eleverna att lära sig språk? .....	5
Bakgrund.....	6
Olika slags strategier.....	8
Reception – Att förstå det man hör och läser.....	9
Strategier för läsning .....	10
Strategier för lyssnande .....	11
Utveckling av ordförråd och idiomatik.....	14
Strategier för att värdera källor .....	16
Produktion och interaktion – att använda språket aktivt.....	17
Strategier för muntlig kommunikation .....	17
Strategier för skriftlig kommunikation.....	20
Kinesiska.....	21
Avslutande reflektion .....	22
Referenser och förslag till ytterligare läsning .....	23

# Förord

Följande text skrevs ursprungligen 2012 men har uppdaterats i juli 2022 i enlighet med ämnesplaner och kursplaner från 2021 respektive 2022 och även med tanke på den utveckling som ägt rum beträffande en mera digitaliserad värld.

Publikationen är skriven av Lena Börjesson, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

# Inledning

Den här texten har fokus på strategier, ett begrepp och en företeelse som är viktigt att uppmärksamma i diskussionen om språklig kompetens. Det är ett brett och mångfasetterat område, som handlar både om hur man gör, och kan göra, när man lär sig språk och när man använder språk, det vill säga om olika metoder och handlingssätt för lärande och kommunikation. Strategier är något som betonas i kurs- och ämnesplanerna som ett sätt att bli mera aktiv, effektiv och självständig i sitt lärande och därigenom också vidga sina referensramar och sin förståelse för olika sätt att tänka och leva.

I syftestexterna i kurs- och ämnesplanerna finns formuleringar som handlar om strategitänkande i vid bemärkelse: Eleverna ska utveckla förmåga att *använda olika strategier för att underlätta kommunikationen när språkkunskaperna inte räcker till*. Vidare ska eleverna, enligt kursplanerna för engelska och moderna språk för grundskolan, *ges förutsättningar för att kunna använda olika hjälpmedel för lärande, förståelse, skapande och kommunikation*. ”Hjälpmedel” bör här tolkas brett och syfta såväl på rent konkreta hjälpmedel som till exempel lexikon eller olika digitala resurser som på olika strategier eleverna kan använda för att lära sig förstå och kommunicera på ett främmande språk. En formulering från ämnesplanerna för engelska och moderna språk för gymnasial nivå lyder: *Undervisningen ska dessutom bidra till att eleverna utvecklar språklig medvetenhet och kunskaper om hur man lär sig språk i och utanför undervisningen*.

I denna text ges en kortfattad orientering om de strömningar inom språkinlärningsforskningen som ligger bakom ovanstående formuleringar i styrdokumentet. Strategier diskuteras utifrån de perspektiv som finns i kurs- och ämnesplanerna, det vill säga utifrån reception, interaktion och produktion.

## Hur kan vi underlätta för eleverna att lära sig språk?

Att elever inte alltid lär sig det vi lärare tror att de lär sig är något de flesta lärare har erfarenhet av. Det framgår också tydligt i undersökningar om elevers funderingar och uppfattningar om hur de går tillväga när de lär sig språk. Dessutom ger oss bland annat den strategiforskning som bedrivits under de senaste decennierna och som refereras till nedan en hel del insikter i varför elever lär sig, respektive *inte* lär sig ett nytt språk så bra. Flera forskare (Rubin, 1983; Wenden, 1987; Oxford, 1994; Hu & Nassaji, 2014) har bland annat försökt ta reda på vad som karakteriserar en framgångsrik språkinlärare, och med vissa variationer brukar följande karakteristika nämnas:

### En framgångsrik språkinlärare

- tror på sin förmåga att lära sig
- är motiverad
- är medveten om varför hen vill lära sig
- är inte rädd att göra misstag
- tar risker
- är bra på att gissa.

Vissa elever kommer att ha alla dessa egenskaper eller förmågor. Andra elever kommer att ha några av dem. Det finns mycket som lärare kan göra för att underlätta för elever att uppnå en hel del av detta. Utgångspunkten måste vara att skapa en god lärandemiljö och därigenom hjälpa elever att tro på sin förmåga, våga ta risker, våga gissa och inte vara rädda för att göra misstag. Detta kan också leda till högre motivation och en ännu mer positiv attityd till språket. Trygga elever lär sig bättre än otrygga. Att fullt ut uppnå detta är förstås lättare sagt än gjort, men det måste vara en strävan eftersom språklig kompetens till stor del handlar om att vilja och våga använda språket.

Goda språkinlärare använder förmodligen både omedvetet och medvetet många effektiva lärandestrategier, medan de som är mindre framgångsrika behöver utveckla och lära sig att använda sådana. Där kan man som språklärare göra en betydelsefull insats genom att visa på strategier som kan användas i olika situationer samt uppmuntra elever att lära sig av varandra. Vi kan inte ta för givet att alla elever vet hur man lär sig nya ord på ett effektivt sätt eller hur man på ett konstruktivt sätt kan föra ett samtal vidare även om man inte förstår allt som sägs till en.

## Bakgrund

Under 1900-talets sista decennier förflyttades fokus inom skolforskning från läraren och lärarens metoder till eleven och elevens lärande. Detta blir kanske ännu tydligare om man använder de engelska begreppen och talar om en förskjutning från *teaching* till *learning*. Under 1980- och 1990-talen bedrevs en intensiv forskning om lärandestrategier och olika stilar; *learning to learn* och *lifelong learning* blev välbekanta begrepp. I Sverige pågick under 1990-talet det så kallade STRIMS-projektet (Strategier vid inläring av moderna språk) där man försökte ta reda på vilka tankar och eventuella strategier elever har när de lär sig ett främmande språk. De språk som undersöktes var engelska, franska, spanska och tyska och resultaten sammanfattades i boken *I huvudet på en elev* (Malmberg, 2000). En tidig svensk avhandling inom området metakognition och autonomi var

*Teaching Language Learning* (1993) av Rigmor Eriksson vid Karlstads universitet. Under det följande decenniet producerades sedan ett antal handböcker om att hjälpa elever att reflektera över, bli medvetna om och ta större ansvar för den egna språkinläringen.

Redan kursplanerna i språk från 1980- och 90-talen och framför allt revideringen från 2000 bär tydliga spår av betoningen på elevens ansvar och medvetenhet om det egna lärandet. Dessa kursplaner var också, liksom i ännu högre grad kursplaner/ämnesplaner 2011 och de senaste från 1 juli 2021 (gymnasial nivå) och 1 juli 2022 (grundskolan), i sin tur starkt kopplade till Europarådets mångåriga arbete att främja språkundervisningen i Europa, manifesterat bland annat i *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS) som utkom på några olika språk 2001 och översattes till svenska 2009. *Companion Volume* från 2020 uppdaterar och kompletterar GERS. Utifrån detta ramverk genomfördes i många länder i Europa, inklusive Sverige, ett omfattande arbete med att utveckla en europeisk språkportfölj för att stödja elevers reflektioner kring sin egen språkinläring. I Sverige finns *Europeisk språkportfolio* i tre olika versioner för olika åldrar (6–11, 12–16 och 16+). Dessa kan laddas ner från Skolverkets webbplats och för olika språk från Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering vid Uppsala universitet.<sup>1</sup>

De nationella prov- och bedömningsstöd som finns är utarbetade för bedömning och betygsättning av elevers kunskaper men kan också innehålla stöd för lärande och reflektion kring hur man lär sig språk. Här finns bland annat underlag för både självbedömning och kamratbedömning. Bland dessa material kan nämnas formativt material för årskurs 9/steg 2 i franska, spanska och tyska och diagnostiska material 3–6 respektive 7–9 för engelska för grundskolan samt självbedömningsmaterial för engelska på gymnasienivå. Det diagnostiska materialet i engelska för yngre åldrar knyts, förutom till kursplanerna, även direkt till *Europeisk språkportfolio 6–11* och därmed direkt till referensnivåerna i GERS. De flesta språkläromedel innehåller också i varierande grad material för reflektion över den egna språkinläringen.

Under 2000-talets första decennier har perspektivet i en del forskning förskjutits något mera mot samspelet mellan lärare och elev. Det handlar här i hög grad om att lärare bör ge individuell *feedback*, som hjälper eleven att förstå var hen befinner sig i relation till målen och vad eleven kan göra för att nå dit. Det handlar också om att ”*feed forward*” (Sadler, 1989). Man talar om att stötta elevernas lärande genom formativ eller lärande bedömning, alltså bedömning *för* och inte bara *av* lärande. *Assessment Reform Group*, en grupp forskare inom utbildningsområdet som var verksamma från slutet av 1980-talet fram till och med 2010, har i detta avseende haft stor betydelse med ett stort antal artiklar,

---

<sup>1</sup> <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/europeiska-sprakportfolion>  
<https://edu.uu.se/fba/resurser/europeisk-sprakportfolio/>

handböcker och forskningsöversikter och definierar formativ bedömning på följande sätt:

Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.

(Assessment Reform Group, 2002)

I formativ eller lärande bedömning spelar reflektion, självbedömning och lärandestrategier fortsatt en stor roll. Elever behöver hjälp att förstå vilka deras starkare och svagare sidor är.

## Olika slags strategier

Det framgår av den omfattande litteraturen om språkinlärningsstrategier att det inte varit helt lätt att enas om ett sätt att definiera och gruppera dessa, och olika forskare har använt sig av varierande klassificeringar och underkategorier. Det skulle föra alltför långt att här gå in på detta, men relativt allmänt vedertagen är indelningen i metakognitiva, kognitiva och socio-affektiva strategier (O'Malley & Chamot, 1990).

De metakognitiva strategierna handlar om att planera, genomföra och utvärdera sitt arbete samt korrigera sig själv. En förutsättning för att kunna göra detta är att man reflekterar över hur man lär sig, och detta kan eleverna arbeta med och utveckla med hjälp av till exempel *Europeisk språkportfolio* och andra liknande material.

Till de kognitiva strategierna hör sådana som har att göra med analys, problemlösning, bearbetning med mera. När det gäller språkinläring kan det till exempel vara strategier där man associerar, grupperar, införlivar ny information med tidigare kunskaper, för anteckningar, förutsäger och drar slutsatser av sammanhanget, tillämpar grammatiska regler etcetera.

De socio-affektiva strategierna används, som namnet anger, när man språkligt samspelar och samarbetar med sin omgivning. Man vänder sig till varandra, lyssnar på vad andra har att säga, ger *feedback* och ber om hjälp när så behövs. De är starkt kopplade till att man *vill och vågar* använda språket, och i undervisningssituationen är en vänlig och tillåtande atmosfär avgörande för i vilken utsträckning man använder sig av sådana strategier.



# Reception – Att förstå det man hör och läser

Texterna under rubriken *Centralt innehåll* i kursplanerna anger vad som ska behandlas i olika årskurser i grundskolan och är indelade i

- *Kommunikationens innehåll*
- *Lyssna och läsa – reception*
- *Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion*

Formuleringarna för den gymnasiala nivåns ämnesplaner är snarlika. Benämningarna *reception*, *interaktion* och *produktion* anknyter till GERS.

Det finns många gemensamma drag för de receptiva färdigheterna läs- och hörförståelse. Forskare brukar i båda fallen tala om att läsaren och lyssnaren dels avkodar det man hör eller läser (*bottom-up approach*), dels skapar mening i det man läser eller hör genom att tolka utifrån sammanhanget och sin förförståelse (*top-down approach*). I styrdokumentens formuleringar om strategier förs genomgående de båda receptiva färdigheterna samman enligt nedan:

- *Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och sammanhang samt för att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form och innehåll. (EN<sup>2</sup> årskurs 4–6, MS årskurs 7–9 språkval, MS steg 2)*
- *Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och dra slutsatser om innehållet, till exempel med hjälp av förförståelse och bilder. (MS årskurs 4–9 elevens val, MS steg 1)*
- *Strategier för att uppfatta detaljer och förstå sammanhang samt för att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form, innehåll och syfte. (EN årskurs 7–9)*
- *Strategier för att uppfatta detaljer och dra slutsatser om innehåll och budskap, till exempel genom att visualisera, associera, återberätta, förutse innehåll och ställa sig frågor. (EN och MS steg 5)*
- *Strategier för att dra slutsatser om syfte, synsätt och underförstådd betydelse, till exempel genom att anteckna, ställa sig frågor, identifiera huvudbudskap och använda omvärldskunskap. (EN och MS steg 6)*
- *Strategier för att överblicka och strukturera innehåll i större textmängder och längre sekvenser av talat språk, till exempel genom att sortera, visualisera, sammanfatta och identifiera det bärande innehållet. (EN och MS steg 7)*

---

<sup>2</sup> EN = engelska, MS = Moderna språk

# Strategier för läsning

I internationella läsförståelseundersökningar skiljer man mellan *continuous* och *non-continuous texts*. Exempel på de förstnämnda texttyperna är berättelser och beskrivningar samt utredande och argumenterande texter. De icke-kontinuerliga texterna har inte på samma sätt en början och ett slut och som exempel kan nämnas annonser, enkäter, formulär, tabeller, turistbroschyrer med mera samt många av de informationstexter som finns på webbsidor. I vardagen kommer man i kontakt med alla dessa olika texttyper och i *Centralt innehåll* i styrdokumentet ges också exempel på detta. Det är ganska självklart att man läser på olika sätt när man läser en berättelse eller söker efter viss information i en turistbroschyr. Eleverna behöver därför enligt styrdokumentet lära sig att använda olika strategier för att *anpassa lyssnande och läsning till framställningens form, innehåll och syfte* (EN årskurs 7–9, MS steg 3 och 4).

Beroende på syftet med läsningen använder man olika lästekniker. Man läser kanske en längre text för nöjes skull och om texten till och med är spännande är det kanske inte så viktigt att man förstår varje enskilt ord. Om man däremot läser en instruktion för att kunna hantera en apparat är detaljförståelsen och rent av varje ord viktigt. Man lokaliseringläser en turistbroschyr eller webbsida för att söka efter viss information, eller man skummar igenom en artikel för att se vad den handlar om och om den är värd att läsa mer noggrant. Det är viktigt att man som lärare anpassar uppgifterna beroende på läsart och pratar om vad syftet är, eftersom det för många elever inte är självklart att man inte behöver förstå vartenda ord i en text för att klara av en uppgift. Att elever ändå ibland är medvetna om detta visar följande fundering från en elev i årskurs 5:

Jag tycker att testet är lagom lätt. Vissa ord förstod man inte men man kunde lista ut de svåra orden med hjälp av orden man kunde.

Ett stort antal studier har visat att förståelsen av en text underlättas om eleverna får tillfälle att aktivera sina förkunskaper före läsningen. Sådana bakgrundskunskaper kan vara av olika slag och man brukar skilja mellan språkliga kunskaper och olika slags omvärldskunskaper. De förra kan till exempel gälla ordförråd, sats- och meningsbyggnad, textstruktur eller kunskaper i andra språk som man kan dra nytta av vid läsningen. De icke-språkliga bakgrundskunskaperna kan vara

- sociokulturella – till exempel att man vet hur det går till på en tapasbar i Spanien eller pub i England eller hur man brukar hälsa på varandra i Frankrike eller tilltala någon man inte känner så väl på tyska
- kunskap om ett visst ämne – om man läser en text om fotboll eller ridning underlättar det att man själv är intresserad av fotboll eller kan rida

- genrekunskap – att man till exempel vet vad som brukar känneteckna en saga eller en fantasyberättelse
- allmän omvärldskunskap – till exempel att man vet att det är sommar i Australien när det är vinter i Sverige, att man talar portugisiska i Brasilien eller vad *WhatsApp* och *Zoom* är.

Som lärare kan vi hjälpa eleverna att aktivera och komplettera förkunskaper så att de därigenom når en bättre textförståelse. I de flesta läromedel finns förslag på sådana aktiviteter, som på engelska ibland kallas för *warm-up* eller *pre-reading activities*. För att undvika slentrian är det en fördel om man som lärare har en egen uppsättning att ta till för att kunna variera undervisningen. Variation är förstås viktigt eftersom syftet, förutom att underlätta förståelsen, är att öka motivationen och skapa nyfikenhet och förväntan inför läsningen/lyssnandet. Man kan till exempel utgå från en bild, rubriken/titeln, de första raderna i texten, ett citat ur texten, ett antal ord som förekommer i texten, namn som förekommer i texten, eller fråga vad eleverna känner till om eller hur de reagerar beträffande en viss företeelse, en viss person eller plats etcetera. Tanken är att eleverna delar med sig av vad de associerar till eller vet, och då är det en fördel om alla får en chans att tänka till först, till exempel genom att skriva ner vad de vet eller associerar till under två minuter eller pratar om det i par eller grupp innan man tar en diskussion med alla elever för en summering. Sådana diskussioner fungerar inte sällan lika bra som diskussioner *efter* att eleverna läst en text, eftersom det är fritt fram att spåna, associera, gissa eller komma med egna förslag och idéer utan hänsyn till om något är ”rätt” eller ”fel”. Att detta upplevs positivt av många elever visar följande fundering från en elev som just provat ut en modell för ett muntligt prov i årskurs 6 i engelska:

Det var lätt för det finns inget rätt eller fel. Och samtidigt var det roligt.

## Strategier för lyssnande

När det gäller hörförståelse skiljer styrdokumentet i språk, liksom GERS, på två olika aspekter av hörförståelse: interaktiv och receptiv. Den förstnämnda innebär förmågan att uppfatta vad en samtalspartner eller flera säger för att man ska kunna ge respons och gå vidare i samtalet. Reception däremot innebär lyssnande på TV, film, radio, föreläsningar, meddelanden med mera, där man alltså inte kan be någon upprepa det som sagts. Den interaktiva aspekten behandlas mera ingående i avsnittet *Strategier för muntlig kommunikation* längre fram i texten, medan olika strategier för ett mer effektivt receptivt lyssnande diskuteras i det följande.

Senare års forskning har visat att lärare i undervisningssituationen bör fokusera mera på processen än produkten när det gäller att hjälpa elever att utveckla strategier för effektivare hörförståelse. (Se vidare nedan angående en modell för att arbeta mera processinriktat med lyssnande). Arbete med hörförståelse i undervisningen upplevs av naturliga skäl som mera stressande än läsförståelseaktiviteter. Lyssnandet äger rum i realtid och man har oftast inte möjlighet att gå tillbaka och kontrollera om det är något man inte förstått. Detta kan ha negativ effekt på motivationen, speciellt om man som elev upplever att det är mycket man inte förstår. Dock bör man förstås ta tillvara de goda möjligheter som finns att med olika hjälpmedel arbeta mera individuellt även med hörförståelse, till exempel via datorn eller mobilen.

Beträffande hörförståelse ställs ännu högre krav än i läsförståelse på den automatiserade förmågan, eftersom man inte har tid att fundera över vad till exempel enskilda ord betyder i inflödet av språk. På nybörjarstadiet har man kanske också svårt att avgöra vilka ord man hör överhuvudtaget och var ett ord börjar och slutar. Det är denna brist på vad man på engelska kallar *automaticity* som gör att elever klagar på att någon ”talar för fort”. Automatiseringen gäller förutom ordförrådet även grammatiska och syntaktiska konstruktioner, samt hur förtrogen man är med en viss accent eller dialekt (Buck, 2001).

Hörförståelse är en komplicerad process och de individuella förutsättningarna skiljer sig mycket åt. Som lärare kan vi dock, genom att i undervisningssituationen fokusera mera på processen än på produkten, förhoppningsvis hjälpa fler elever att bli medvetna om hur man kan arbeta för att förbättra sin förmåga att lyssna och förstå. Till exempel behöver elever lära sig att använda *strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och sammanhang* (EN årskurs 4–6, MS årskurs 4–9 språkval, MS steg 2).

Larry Vandergrift, en forskare på området hörförståelsestrategier, har föreslagit en modell i sju steg för att arbeta med hörförståelse i undervisningen (Vandergrift & Goh, 2009). Målet är att öka elevernas medvetenhet om hur de kan tänka och att det inte bara är fråga om att till exempel svara rätt på ett antal frågor som ställs. I en sådan process får eleverna använda metakognitiva strategier som att planera, lyssna selektivt, kontrollera och utvärdera.

1. Eleverna får använda sin hörförståelse genom att de först får information om ämnesområdet och till exempel texttyp (högtalarmeddelande, nyhetsinslag, instruktion etcetera) och därefter får gissa vilka ord som kanske kan förekomma i inslaget och/eller föreslå vilken typ av information det kan handla om.
2. I ett andra steg får de lyssna och verifiera sina hypoteser och eventuellt anteckna/lägga till ny information.
3. Därefter jämför eleverna i par eller grupper vad de kommit fram till, modifierar efter diskussionen och enas om vad det är de fortfarande inte förstår.

4. Denna diskussion följs av en *andra lyssning* varvid eleverna återigen kontrollerar vad de förstod och fortfarande eventuellt har svårt att uppfatta.
5. Sedan följer en diskussion med alla eleverna som rekonstruerar de viktigaste punkterna och fyller på med detaljer och reflekterar över vad som gjorde att de förstod eller inte förstod olika delar av "texten" eller enskilda ord.
6. Vid den *tredje lyssningen* lyssnar eleverna efter om det är ytterligare något som de efter diskussionen kan verifiera och vid denna lyssning kan de eventuellt ha tillgång till en skriven text om sådan finns.
7. Slutligen kan eleverna i en sista fas reflektera över vad som hjälpte dem att förstå och föreslå mål för en följande individuell eller gemensam hörförståelseaktivitet.

Denna modell inbegriper både så kallat *bottom-up-* och *top-down-*lyssnande, och det påpekas att man som lärare inte alltför tidigt bör låta eleverna få tillgång till en eventuell skriven text (till exempel i en lärobok) utan låta dem använda de kognitiva processer som normalt träder in vid autentiskt lyssnande. Att just autentiskt språk behöver tränas visar följande elevkommentar efter en utprovning av ett hörförståelseprov:

It's always difficult to understand when "real people" (not teachers) speak. People speak fast and not often so clearly.  
Good practice!

Det mesta av det som sagts tidigare angående förberedelse inför läsning av text gäller också beträffande talat språk. I handböcker och läromedel finns förslag på olika *pre-listening-*aktiviteter. En sådan är så kallad *silent viewing* där eleverna först tittar på ett nyhetsinslag eller annat klipp utan ljud och utifrån det har förslag på vad avsnittet handlar om. Det kan både handla om ett inslag där man får gissa och föreslå utifrån gester och ansiktsuttryck eller en sekvens där man får mera hjälp av miljön och platsen där personerna befinner sig. Vid nästa tillfälle har eleverna tillgång till både ljud och bild.

Ett förslag på en aktivitet som kan användas *under* lyssnandet kan vara en text med luckor, till exempel från en lärobok där eleverna efter att först ha läst igenom texten får lyssna en eller flera gånger efter specifika ord och sedan kontrollera sina förslag. Även i samband med dessa aktiviteter kan eleverna efter de olika inslagen med fördel diskutera olika förslag i par eller grupp innan en diskussion med alla eleverna tar vid.

# Utveckling av ordförråd och idiomatik

Sambandet mellan ordförråd och läsförståelse är starkt enligt ett stort antal studier, och det finns all anledning att i undervisningen fokusera på att medvetandegöra eleverna om vikten av ett gott ordförråd och hjälpa dem att effektivisera sin ordinlärning. Om det lämnas alltför mycket åt eleverna själva att försöka utöka ordförrådet, kan det leda till att många använder sig av mycket begränsade strategier som till exempel att läsa ordlistan och kontrollera om man lärt sig översättningen. Om ”glosprov” dessutom prövar orden på samma ensidiga sätt ges en signal om att det är så man lär sig nya ord.

Det bästa sättet att utöka ordförrådet är förstås att exponeras för språket, det vill säga att läsa och lyssna så mycket som möjligt på målspråket. I det avseendet har svenska elever en fördel när det gäller engelska, eftersom vi omges av språket i olika medier dagligen. Detta innebär att elever lär sig mycket engelska på ett informellt och ofta omedvetet sätt jämfört med övriga skolspråk där den största delen av lärandet oftast måste ske mera formaliserat i skolan. En elev i årskurs 4 uttryckte sig så här i samband med utprovning av ett nationellt diagnosmaterial:

Jag tyckte det var lätt för att jag kan många engelska ord för att jag lyssnar på musik och kollar på engelska filmer och då lär jag mig många ord.

Det är en utmaning för lärare i moderna språk att knyta an till elevernas intressen bland annat när det gäller musik. Till vilken musik lyssnar exempelvis franska, spanska och tyska ungdomar på sina respektive språk? Vilka webbplatser med olika typer av innehåll kan man hänvisa till? Hur kan man följa upp detta i undervisningen?

Forskning<sup>3</sup> tyder på att elever lättare lär sig nya ord om de arbetar aktivt och kreativt med dem och ”processar” dem på olika sätt. Att lära sig ord isolerat och utan sammanhang är inte effektivt, eftersom det då inte finns något stöd för minnet och orden därmed glöms snabbare. De strategier som kan användas för att utveckla ordförrådet är så kallade kognitiva strategier som hjälper oss att bearbeta information, analysera, dra slutsatser och förhoppningsvis sammanlänka ny kunskap med tidigare kunskap. I läromedel finns ordlistor till texter och hörförståelseövningar och här behöver eleverna få hjälp med att arbeta aktivt med vokabulär och idiomatik på ett varierat sätt. De kan till exempel börja arbetet med en ordlista till en text i läroboken genom att markera ord de känner igen och kan använda, markera ord de *inte* har hört förut, markera ord som verkar svåra respektive lätta att stava, ord som verkar svåra respektive lätta att uttala, ord som

<sup>3</sup> Redovisat av bland andra Tricia Hedge i *Teaching and Learning in the Language Classroom*.

påminner om motsvarande ord i svenska eller något annat modersmål, ord som låter roliga eller ord som verkar särskilt nyttiga etcetera.

Även som hemuppgift är det gynnsamt om eleverna varierar sitt sätt att arbeta med orden och gör det på ett aktivt sätt som i sin tur följs upp efterföljande lektion och även i eventuella "glosprov". Förslagen till hur de kan arbeta med att utöka ordförrådet måste naturligtvis varieras beroende på vad som är lämpligt beroende på elevernas ålder och språkliga nivå eller utifrån innehållet i en text.

Exempel på olika sätt att "mentalt processa" nya ord och ordkombinationer kan vara att:

- använda fem av orden i en mening
- förklara fem av orden på målspråket
- leta upp fem av orden i texten och skriva av meningarna de förekommer i
- beroende på innehållet, föreslå rubriker som eleverna kan sortera så många som möjligt av orden i ordlistan under (till exempel mat, fordon, väder, kläder, färger, känslor, hälsa)
- göra en tankekarta där en del av orden kan klassificeras på liknande sätt
- hitta på "associationsord" till fem av orden
- översätta fem av orden till sitt modersmål
- hitta motsatsord till tre av orden
- hitta synonymer till tre av orden
- "rita" tre av orden etcetera.

Ovan ges exempel på att elever, när de försöker utvidga sitt ordförråd, kan reflektera över likheter mellan språk de redan kan. Nyttan av flerspråkighet lyfts med små variationer fram i de senaste kurs- och ämnesplanerna: *Att ha kunskaper i flera språk kan ge nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva* tas upp i grundskolans kursplan, och i den gymnasiala nivåns ämnesplan formuleras det på följande vis: *Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kultur samt ge dem förutsättningar att utveckla sin flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra. I Språkbiografen i den tidigare nämnda Europeisk språkportfolio finns förslag på hur man kan föra sådana diskussioner och därigenom stärka elevers självkänsla genom att lyfta fram att det är en fördel att kunna flera språk.*

# Strategier för att värdera källor

När man läser en text eller ser en dokumentär, film eller ett reklaminslag är det angeläget att kunna göra en värdering av källan. Inte minst användningen av digitala medier gör detta allt viktigare. Följande formuleringar finns i styrdokumentet:

- *Sökning och värdering av innehåll i muntliga och skriftliga källor av olika slag och utifrån olika syften. (EN årskurs 7–9, MS steg 4)*
- *Sökning och värdering av innehåll i muntliga och skriftliga källor av olika slag, utifrån olika syften. Värdering av källornas relevans och trovärdighet. (EN och MS steg 5)*
- *Sökning av innehåll i större textmängder, eller längre sekvenser av talat språk, i källor av olika slag, utifrån olika syften. Värdering av källornas relevans och tillförlitlighet. (EN och MS steg 6)*
- *Hur det muntliga och skriftliga språk som eleverna möter är uppbyggt för att påverka en tänkt målgrupp. (EN och MS steg 6)*
- *Värdering av användbarhet hos källor av olika slag och utifrån olika syften. (EN och MS steg 7)*
- *Hur stilistiska och retoriska grepp används för olika syften samt hur språk används som maktmedel. (EN och MS steg 7)*

Ett tydligt sätt att arbeta med källkritisk medvetenhet är att be eleverna läsa om samma händelse eller företeelse i två olika texter med olika infallsvinklar som förekommer i till exempel två olika tidningar och diskutera vad skillnaderna beror på. Dessutom kan de med fördel uppmanas att ge egna exempel på denna typ av till synes motsägelsefull information, diskutera vilka möjligheterna och riskerna är, vilka effekter detta kan ha och så vidare.

Frågor som kan ställas när man läser eller lyssnar/tittar är till exempel:

- Vem har skrivit texten eller gjort dokumentären/filmen etcetera och i vilket sammanhang ingår den?
- Vem är tänkt som mottagare av texten/filmen? Vilken är målgruppen?
- Vad är syftet? Vilken är genren? Vill man berätta, underhålla, informera, påverka etcetera?
- Hur kan man förstå vilken målgruppen är eller vilket syftet är?
- Varifrån har fakta hämtats?



På Skolverkets webbplats finns flera material som kan inspirera till arbete runt källkritisk medvetenhet för olika åldersgrupper.<sup>4</sup>

## Produktion och interaktion – att använda språket aktivt

På samma sätt som läsning och lyssnande förs samman under Reception i styrdokumenterna återfinns de båda färdigheterna skriva och tala under Interaktion och Produktion. I syftestexten för både engelska och moderna språk för grundskolan står följande:

*Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innebär att förstå talat och skrivet språk, att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. I den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier för att underlätta kommunikationen när språkkunskaperna inte räcker till.*

I ämnesplanerna för engelska och moderna språk för den gymnasiala nivån finns en liknande formulering med vissa variationer. Bland annat talas det om *språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang*.

## Strategier för muntlig kommunikation

Alla språklärare torde ha ambitionen att använda målspråket så mycket som möjligt i undervisningen, och det är också de flesta lärares erfarenhet att även elever vill tala språket så mycket som möjligt. Det finns säkert många skäl till att detta trots allt inte alltid görs, och till en del kan det ha att göra med att både lärare och elever upplever att det är svårt på lägre nivåer. Att det fungerar även där finns det dock goda exempel på.<sup>5</sup> Att elever och lärare på högre nivåer i till exempel engelska i vissa fall inte alltid använder målspråket som arbetsspråk har troligen andra orsaker, där *en* kan vara att elever tycker det känns onaturligt att prata målspråket med varandra. *En annan* kan helt enkelt vara att det är lättare att prata på ett språk som man kan bättre än målspråket. Vissa lärare menar kanske också att man skulle kunna komma längre analytiskt sett genom att använda elevernas förstaspråk. Det bör dock betonas att detta dels inte är belagt i större studier, dels förutsätter att alla elever har samma förstaspråk. Det senare torde

---

<sup>4</sup> <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/kallkritik-i-gymnasieskolan>

<sup>5</sup> <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/moderna-sprak/slutrapport---moderna-sprak.pdf>

vara undantag snarare än regel i ett mångkulturellt land som Sverige. Det finns också studier som visar att om läraren talar målspråket i större utsträckning ökar också elevernas användning av språket. Vinsterna med att använda målspråket i hög grad är alltså uppenbara. Följande formulering finns i syftestexten i ämnesplanerna i engelska och moderna språk för gymnasial nivå: *Undervisningen ska i allt väsentligt bedrivas på målspråket vilket får anses utgöra ett stort stöd både för lärare och elever för att faktiskt så långt det är möjligt använda målspråket som arbetspråk i undervisningen. Då får lärare och elever rika tillfällen till naturlig, meningsfull kommunikation då olika strategier för interaktion kan användas; strategier som man även behöver i situationer utanför skolan. I kommentarmaterialet för gymnasial nivå<sup>6</sup> uttrycks detta på följande sätt:*

*Eleverna får på så sätt höra mer av målspråket, och det språkliga inflödet ökar. Eleverna stimuleras att själva använda målspråket i klassrummet och får på ett naturligt sätt möjlighet att utveckla olika kommunikationsstrategier.*

Att målspråket används i största möjliga mån i undervisningen för att öka inflödet av målspråket och utveckla kommunikationsstrategierna får förstås inte hindra elever att använda kunskaperna i alla sina språk som en resurs för att tillägna sig målspråket.

I de svenska styrdokumenterna, liksom i GERS, skiljer man beträffande färdigheterna ”tala” och ”skriva” på produktion och interaktion. Ytterligare en indelning av talsituationer kan göras i det som på engelska kallas *interactional* respektive *transactional*. Den förra hänför sig till sociala sammanhang där man vill etablera eller upprätthålla en relation, medan den sistnämnda har att göra med rent informationsutbyte till exempel när man begär eller ger upplysningar eller till exempel genomför olika slags ”affärstransaktioner” som att be om vissa upplysningar, handla i en affär, bestämma tid för ett möte, ett läkarbesök etcetera. Man kan i sammanhanget också tala om olika genrer, och olika samtalssituationer ställer naturligtvis olika krav på informellt respektive mera formellt språk. Att lära sig skilja på informellt och formellt språk är viktigt i alla skolspråken, och i moderna språk behöver man som bekant tala mycket till exempel om hur man tilltalar olika personer. Beträffande engelska kommer eleverna i kontakt med språket i stor utsträckning utanför skolan, och det språk de möter via media är av mycket skiftande karaktär. Om elever använder ett alltför informellt språk beror det troligen inte på att de inte ”bryr sig” utan att de kanske inte vet i vilka sammanhang olika uttryck är lämpliga. Redan tidigt behöver lärare arbeta med ett av de långsiktiga målen för undervisningen i språk som säger att undervisningen i ämnet ska *ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga att anpassa språket till olika syften, mottagare och sammanhang*. För engelska årskurs 7–9 står det dessutom att man ska uppmärksamma *ord med olika stilvärden* och på högre nivåer ska elever också lära sig lägga märke till *hur attityder, synsätt och stilnivå kommer till uttryck i talat och skrivet språk*. (EN och MS steg 6)

---

<sup>6</sup> <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9918>

I både grundskolans och den gymnasiala nivåns syftestexter finns en formulering om att eleverna ska kunna *använda olika strategier för att underlätta kommunikationen när språkkunskaperna inte räcker till*. För att eleverna i en autentisk situation ska klara av att göra detta måste de få möjlighet att i olika aktiviteter öva sådana situationer och lära sig tänkbara språkliga strategier som är möjliga att använda i olika situationer utanför skolan. Exempel ges i det centrala innehållet för de lägre nivåerna där det står att eleverna ska kunna använda:

- *Strategier för att underlätta samtal, däribland gester och frågor.* (MS årskurs 4–9 elevens val, MS steg 1)
- *Strategier, däribland omformuleringar, frågor och stödjande fraser, för att bidra till och underlätta samtal och skriftlig interaktion, även digital.* (EN årskurs 4–6)

Det är i regel ingen bra strategi att använda till exempel ett ord på modersmålet om man inte kan eller kommer på ett visst ord på målspråket även om det ibland i litteraturen anges som en möjlig kommunikationsstrategi. Omformuleringar eller förklaringar är däremot effektiva strategier som man med fördel kan arbeta med i undervisningen till exempel genom att eleverna arbetar i par eller grupp med ord som ska förklaras på målspråket.

För att hålla igång eller ”hålla sig kvar” i ett samtal behöver eleverna känna till ett antal strategier som de kan ta till. Där inbegrips minspel, gester och kroppsspråk som förstås kan ta sig olika uttryck i de olika språken. Redan på lägre nivåer bör eleverna få lära sig att i olika situationer använda fraser för att till exempel be om klargörande eller för att föra ett samtal vidare.

Man kan be sin samtalspartner att:

- tala långsammare
- förklara eller upprepa vad hen sagt
- fråga om hen förstår vad du menar
- upprepa det som var oklart etcetera.

Man kan använda fraser som visar att man:

- är intresserad
- håller med eller att man inte gör det
- tycker att något är en bra idé etcetera.

Eleverna kan vidare uppmuntras att ställa frågor om vad samtalspartnern tycker eller känner till och använda *question tags/right?, nicht wahr?, n'est-ce pas?, ¿verdad?* eller liknande. Eleverna behöver också lära sig använda fraser för att byta ämne, det vill säga ord och fraser som motsvarar ”förresten”, ”på tal om” etcetera liksom uttryck såväl för att på ett artigt sätt avbryta för att komma in i ett

samtal som för att börja och avsluta ett samtal. Följande formuleringar som stödjer detta arbete finns även för låga nivåer:

- *Hur olika formuleringar används för att inleda och avsluta olika typer av framställningar och samtal.* (EN årskurs 4–6)
- *Strategier för att underlätta samtal, till exempel gester och frågor.* (MS årskurs 4–6 språkval, MS steg 1)

## Strategier för skriftlig kommunikation

Oavsett om man skriver ett mejl, brev eller ett längre inlägg i sociala medier som man kan förvänta sig ett svar på eller om man skriver en uppsats, rapport eller en artikel finns det en mottagare för den skrivna texten. Det har skrivits mycket om att arbeta med skrivandet som process och att arbeta med skrivande för att utveckla den egna språkfärdigheten, och det skulle föra alltför långt att gå närmare in på detta här. I de nu aktuella styrdokumenterna betonas vikten av bearbetning av texter och på *feedback* från både lärare och kamrater. I det följande fokuseras på det som sägs i styrdokumenterna om strategier beträffande skrivande. Förutom de mera övergripande formuleringarna i syftestexterna om att använda språkliga strategier i olika sammanhang finns i några fall förslag i det centrala innehållet om att eleverna bör lära sig mera specificerade strategier:

- *Strategier, däribland omformuleringar, frågor och stödjande fraser, för att bidra till och underlätta samtal och skriftlig interaktion, även digital.* (EN årskurs 4–6)
- *Strategier för att bidra till och underlätta samtal och skriftlig interaktion, även digital, till exempel genom att ge bekräftelse, ställa följdfrågor, lyssna aktivt, formulera om, bidra med nya infallsvinklar och avsluta på ett artig sätt.* (EN årskurs 7–9, MS årskurs 7–9 språkval, MS steg 2)

Att elever behöver lära sig att utveckla strategier visar följande fundering från en elev i årskurs 3 som prövat ut en skriftlig uppgift i ett nationellt bedömningsmaterial:

Jag tyckte det var ganska svårt för jag kom inte på ett ord jag skulle skriva på engelska. Det ordet var skolämne. Men annars var det roligt och man fick träna när man skrev på engelska.

Det ligger nära till hands att tänka på muntlig interaktion och produktion i samband med formuleringen nedan för steg 6 i engelska och moderna språk, men det handlar lika mycket om skriftlig produktion och interaktion. Den närmast

föregående punkten i det centrala innehållet för samma nivå tar upp muntlig och skriftlig interaktion i olika situationer och syften, där eleverna resonerar, argumenterar, ansöker, återger och sammanfattar.

*Strategier för att bidra till och medverka aktivt i argumentation, debatter och diskussioner med anknytning till samhälls- och arbetslivet, till exempel genom att ställa följdfrågor, förklara, bidra med nya infallsvinklar och anknyta till andras inlägg. (EN och MS steg 6)*

Eleverna på denna nivå lär sig till exempel hur man bygger upp en argumenterande text eller för den delen också en muntlig framställning. Vilka strategier kan man använda för att föra fram sin sak på ett så effektivt sätt som möjligt?

Vad som tidigare sagts om anpassning till syfte, situation och mottagare i samband med muntlig produktion och interaktion gäller naturligtvis i minst lika hög grad beträffande den skriftliga färdigheten. Det är ett område som behöver fokuseras mera i språkundervisningen, och då särskilt vad gäller engelska, eftersom eleverna får så mycket *input* av olika slag och man inte kan ta för givet att de vet vilket ordval och vilken stilnivå som är mest lämpligt i en viss situation. Eleverna kan med fördel till exempel jämföra texter skrivna med olika grad av formalitet och diskutera vilket språk som lämpar sig beroende på mottagare och syfte. Hur uppfattas texten av den som läser den?

På de högsta nivåerna är skrivningarna avseende strategier mycket specificerade och ibland relaterade till professionella kompetenser som går utöver vad som traditionellt rubriceras som språklig kompetens. Ett exempel på detta är följande formulering från steg 7:

*Strategier för att medverka i och leda samtal med anknytning till samhälls- och arbetslivet, till exempel genom att inleda, fördela ordet, förklara, sammanfatta och anknyta till andras inlägg.*

Ovanstående kräver förmågor eller kombinationer av förmågor av såväl språklig som social och kulturell art och förutsätter också en betydande personlig mognad.

## Kinesiska

I ämnesplanen för moderna språk för gymnasial nivå ingår även kinesiska (mandarin). I inledningen till syftestexten för moderna språk står följande: *Dessa kan sinsemellan vara mycket olika vad gäller allt från skriftsystem och uttal till utbredning och användning inom skiftande sammanhang som vardagsliv, kultur, politik och utbildning.* Bland annat på grund av att skriftsystemet skiljer sig markant från övriga traditionella skolspråk och ”startsträckan” därför är längre finns särskilda skrivningar för de olika stegen i kinesiska. Dock känns många av formuleringarna igen från engelska och övriga moderna språk.

## Avslutande reflektion

Denna text har fokus på strategier i engelska och moderna språk, så som detta kommer till uttryck i ämnesplanerna från 2021 och kursplanerna från 2022. Varför är det då så viktigt med strategier? Detta är en fråga som kan besvaras på flera olika sätt, både utifrån ett lärande- och ett användningsperspektiv. Vi vet att människor lär sig på många olika sätt, mer eller mindre snabbt, effektivt och medvetet. Det är också uppenbart att god språklig kompetens innebär att man finner vägar att kommunicera, även om språket inte alltid riktigt räcker till. Kanske viktigast av allt är dock att strategier hjälper den som lär sig att få makt över sin kunskapsutveckling – att bli huvudperson i sitt lärande och sin språkanvändning. Strategierna bidrar därmed förhoppningsvis till ett av de mest grundläggande syftena med att lära sig språk överhuvudtaget, ett syfte som går långt utanför skolans ramar, nämligen att få *perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva*, vilket tas upp i den inledande texten till styrdokumentet i engelska och moderna språk.

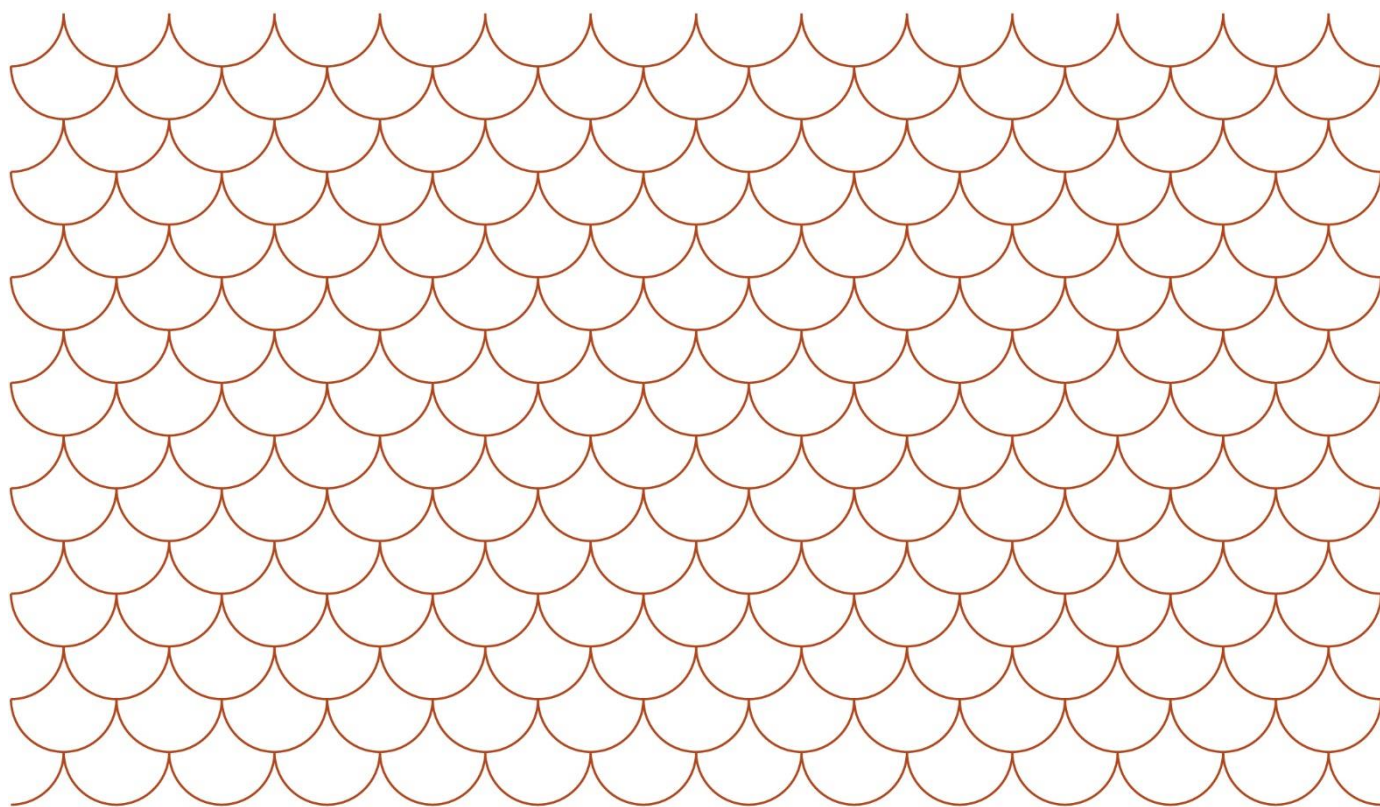
Slutligen är det viktigt att tänka på att de övergripande målen för språkundervisningen ingalunda gäller bara de traditionella skolspråken. Tvärtom betonas idag, även i kurs- och ämnesplanerna från 2022 och 2021, alltmer värdet av flerspråkighet i vid bemärkelse, det som av Europarådet refereras till som *plurilingualism*. Språk, i detta avseende delvis oberoende av kvantitet och kvalitet, är det som möjliggör kommunikation mellan människor och länder och som därmed i realiteten har en potential att göra världen bättre. I detta är givetvis förmågan att lära sig språk och att utveckla och använda sina kunskaper med trygghet och glädje av fundamental betydelse.

# Referenser och förslag till ytterligare läsning

- Assessment Reform Group. (2002). Hämtad 2022-03-23 från <http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge University Press.
- Dragemark-Oscarson, A. (2009). *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Eriksson, R. (1993). *Teaching Language Learning*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet].
- Eriksson, R. & Tholin, J. (1997). *Engelska för livet. Lärare och elevers medvetenhet om språkinläring*. Almqvist & Wiksell.
- Europarådet/Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. Hämtad 2022-03-23 från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2009/gemensam-europeisk-referensram-for-sprak-larande-undervisning-och-bedomning?id=2144>.
- Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering vid Uppsala Universitet. (2010). *Europeisk språkportfolio*. Hämtad 2022-07-06 från <https://edu.uu.se/fba/resurser/europeisk-sprakportfolio/>.
- Grabe, W. (2009). Teaching and Testing Reading. I M.H. Long & C.J. Doughty (red.), *The Handbook of Language Teaching* (s. 441–462). Wiley-Blackwell.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Hu, H. & Nassaji, H. (2014). Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful inferencers. *System*, 45, s. 27–38.
- Hu, H. & Nassaji, H. (2012). Ease of inferencing, learner inferential strategies, and their relationship with the retention of word meanings inferred from context. *The Canadian Modern Language Review*, 68(1), s. 54–77.
- Lundahl, B. (2021). *Engelsk språkdidaktik. Texter, kommunikation, språkutveckling*. Studentlitteratur AB.
- Malmberg, P. (red.) (2000). *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS. Strategier vid inläring av moderna språk*. Bonnier utbildning.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. Newbury House.

- Oxford, R. (1994). *Language Learning Strategies: An Update*. Hämtad 2022-03-23 från <https://eric.ed.gov/?id=ED376707>.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1983). *How to Be a More Successful Language Learner*. Heinle and Heinle.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), s. 119–144.
- Skolinspektionen. (2010). Moderna Språk. Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:6. Hämtad 2022-03-23 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/moderna-sprak/slutrapport---moderna-sprak.pdf>.
- Skolverket. (22 juni 2021). Europeiska språkportfolion. Hämtad 2022-03-23 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/europeiska-sprakportfolion>.
- Skolverket. (2022a). *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska. Grundskolan*. Hämtad 2022-07-06 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9786>.
- Skolverket. (2022b). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk. Grundskolan*. Hämtad 2022-07-06 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9791>.
- Skolverket. (2022c). *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska. Gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*. Hämtad 2022-07-06 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9918>.
- Skolverket. (1 februari 2022). Källkritik i gymnasieskolan. Hämtad 2022-03-23 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/kallkritik-i-gymnasieskolan>.
- Skolverket (u.å.). *Bedömningsstöd och kartläggningsmaterial*. Hämtad 2022-03-23 från [https://www.skolverket.se/bedomningsstod-och-kartlaggningsmaterial#/.](https://www.skolverket.se/bedomningsstod-och-kartlaggningsmaterial#/)
- Tholin, J. (1992). *Att lära sig lära engelska. Om elevplanerad undervisning*. Almqvist & Wiksell.
- Tornberg, U. (2015). *Språkdidaktik*. Gleerups.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2009). Teaching and Testing Listening Comprehension. I M.H. Long & C.J. Doughty (red.), *The Handbook of Language Teaching* (s. 395–411). Wiley-Blackwell.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall.
- William, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Natur & Kultur.





*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)