

Om strategier i engelska och moderna språk

Lena Börjesson

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Strategier är något som alltmer kommit att uppmärksammas i diskussionen om språklig kompetens. Det är ett brett och mångfasetterat begrepp, som handlar om hur man gör, och kan göra, när man lär sig språk och när man använder språk, dvs. om olika metoder och handlingsätt för lärande och kommunikation. Strategier är också något som betonas i kurs- och ämnesplaner i engelska och moderna språk 2011 för att eleverna ska bli mer aktiva, effektiva och självständiga som språkinlärare och därigenom också vidga sina referensramar och sin förståelse för olika sätt att tänka och leva.

I syftestexterna i de nya kurs- och ämnesplanerna finns formuleringar som handlar om strategitänkande i vid bemärkelse: Eleverna ska *ges förutsättningar för att kunna använda olika hjälpmedel för lärande, förståelse, skapande och kommunikation.* ”Hjälpmedel” i detta sammanhang syftar såväl på rent konkreta hjälpmedel, till exempel lexikon och internet, som på olika strategier för att lära sig förstå och kommunicera på ett främmande språk. En annan formulering 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, dvs. utifrån reception, produktion och interaktion.

Hur kan läraren underlätta för eleverna att lära sig språk?

Att elever inte alltid lär sig det läraren 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. Den strategiforskning som bedrivits under de senaste decennierna och som refereras till nedan ger en hel del insikter i varför elever lär sig, respektive *inte* lär sig ett nytt språk så bra. Flera forskare (Nunan, Oxford, Rubin, Wenden m.fl.) 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 han/hon vill lära sig
- är inte rädd för att göra misstag
- tar risker
- är bra på att gissa
- har förmåga att se mönster i språket
- har en positiv attityd till språket och dess kultur
- söker tillfällen att öva språket
- är villig att ta ett visst ansvar för sitt eget lärande

Att som språkinlärare ha alla dessa egenskaper eller förmågor på en gång är inte vanligt. Det finns dock mycket lärare som gör 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 leder förhoppningsvis också 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 är eftersträvänsvärt, eftersom språklig kompetens till stor del handlar om att vilja och våga använda språket.

Goda språkinlärare använder förmodligen både omedvetet och medvetet många effektiva inlärningsstrategier, 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. Många elever behöver guidas i hur de kan lära sig nya ord på ett effektivt sätt eller hur de på ett konstruktivt sätt kan föra ett samtal vidare även om de inte förstår allt som sägs.

Bakgrund

Under 1900-talets sista decennier förflyttades fokus i skolan och undervisningen 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 inlärningsstrategier och olika inlärningsstilar; *learning to learn* och *lifelong learning* blev välbekanta begrepp. I Sverige pågick under 1990-talet det sk. 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 2000 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 Karlstad 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, 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 2001 och översattes till svenska 2009. 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 språkportfölj* i tre olika versioner för olika språk och åldrar (6-11, 12-16 och 16+). Dessa kan laddas ner från Skolverkets hemsida och från Fortbildningsavdelningen vid Uppsala universitet.¹

De nationella prov- och bedömningsstöd som finns är utarbetade för bedömning och betygssättning av elevernas kunskaper men kan också innehålla stöd för lärande och reflektionen kring hur man lär sig språk. I detta sammanhang kan till exempel nämnas formativt material för årskurs 9/steg 2 i franska, spanska och tyska och diagnostiska material för årskurs 1-6 respektive 7-9 i engelska för grundskolan. Det diagnostiska materialet i engelska för yngre åldrar knyts, förutom till kursplanerna, även direkt till *Europeisk språkportfölj 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 decennium har perspektivet 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 han/hon 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*² har i detta avseende haft stor betydelse med ett stort antal artiklar, handböcker och forskningsöversikter. I formativ eller lärande bedömning spelar reflektion, självbedömning och inlärningsstrategier fortsatt en stor roll.

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).

¹ <http://www.skolverket.se/sb/d/2164/a/12213>

<http://www.fba.uu.se/portfolio/>

² <http://www.assessment-reform-group.org>.

Skolverket

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 mm. När det gäller språkinläring kan det till exempel vara strategier där man associerar, grupperar, införlivar ny information med tidigare kunskaper, tar anteckningar, förutsäger och drar slutsatser av sammanhanget eller tillämpar grammatiska regler.

De *socio-affektiva strategierna* används, som namnet anger, när man språkligt samspekar 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 klassrumssituationen 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 grundskolans kursplaner anger vad som ska behandlas i olika årskurser i och är indelade i

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

Formuleringarna för gymnasieskolans ämnesplaner är snarlika. Benämningarna *reception, produktion* och *interaktion* anknäver 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 i talat språk och texter, till exempel att anpassa lyssnande och läsning efter framställningens form och innehåll. (E³ årskurs 4-6, MS årskurs 4-9 språkval, steg 2)*
- *Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och dra slutsatser om innehållet, till exempel med hjälp av förförståelse. (MS årskurs 4-9 elevens val, steg 1)*

Strategier för att uppfatta detaljer och sammanhang i talat språk och texter samt för att anpassa lyssnande och läsning efter framställningens form, innehåll och syfte. (E årskurs

³ E = engelska, MS = Moderna språk

Skolverket

7-9, MS steg 3 och 4)

- *Strategier för att lyssna och läsa på olika sätt och med olika syften.* (E, MS steg 5)
- *Strategier för att söka relevant information i större textmängder eller längre sekvenser av talat språk och för att uppfatta perspektiv och underförstådd betydelse.* (E, MS steg 6)
- *Strategier för att överblicka och strukturera information i större textmängder eller längre sekvenser av talat språk.* (E, MS steg 7)
- *Strategier för att dra slutsatser om talat språk och texter när det gäller attityder, perspektiv, syfte och värderingar samt för att uppfatta underförstådd betydelse.* (E, MS steg 7)

Strategier för läsning

I internationella läsförståelseundersökningar skiljer man mellan *continuous* och *non-continuous texts*. Exempel på de förstnämnda texttyperna är berättelser, beskrivningar och 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 mm. samt många av de informationstexter som finns på webbsidor. I det moderna samhället 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 efter framställningens form, innehåll och syfte* (MS steg 3 och 4, E årskurs 7-9).

Beroende på syftet med läsningen använder man olika lästekniker. Man läser kanske en längre text för nöjes skull och om texten t.o.m. 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 lokaliseringsläser 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

Skolverket

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 *fantasy*-text samt
- 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 *Skype* 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. 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. 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 elever visar följande fundering från en elev som just prövat 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 inbegriper lyssnande på TV, film, radio, föreläsningar, meddelanden mm., 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 klassrumssituationen 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 klassrummet 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. Numera finns dock goda möjligheter att med olika hjälpmedel arbeta mera individuellt även med hörförståelse, till exempel vid datorn.

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.

Hörförståelse är en komplicerad process och de individuella förutsättningarna skiljer sig mycket åt. Som lärare kan vi dock, genom att i klassrumssituationen 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 i talat språk* (E årskurs 4-6, MS steg 2, MS årskurs 4-9 språkval).

Larry Vandergrift, en forskare på området hörförståelsestrategier, har föreslagit en modell i sju steg för att arbeta med hörförståelse i klassrummet (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.

Larry Vandergrifts sju steg – hörförståelse i klassrummet (något modifierat)

1. Eleverna får använda sin hörförståelse genom att de först får information om ämnesområdet och till exempel texttyp (så som högtalarmeddelande, nyhetsinslag, instruktion) 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 förstått 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 s.k. *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 s.k. *silent viewing* där eleverna först tittar på en videosekvens utan ljud och utifrån den 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 de 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.

Att exponeras för språket, dvs. att läsa och lyssna så mycket som möjligt på målspråket, bidrar till ett ökat ordförråd. 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. Vilken musik lyssnar till exempel franska, spanska och tyska ungdomar till på sina respektive språk? Vilka webbsidor med till exempel olika bloggar kan man hänvisa till? Hur kan man följa upp detta i undervisningen?

Forskning⁴ 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

⁴ Redovisat av bl.a. Tricia Hedge i *Teaching and Learning in the Language Classroom*

Skolverket

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 påminner om motsvarande ord i modersmålet, ord som *låter* roliga eller ord som verkar särskilt nyttiga.

Även hemma behöver eleverna variera sitt sätt att arbeta med orden och göra 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, samt att
- "rita" tre av orden.

Ovan ges exempel på att elever, när de försöker utvidga sitt ordförråd, kan reflektera över likheter mellan språk de redan kan. I *Språkebiografen* i den tidigare nämnda *Europeiska 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 ett kritiskt förhållningssätt

När man till exempel läser en tidningsartikel, ser en dokumentärfilm eller ett reklamslag är det angeläget att inta ett kritiskt förhållningssätt. Inte minst den ökande användningen av digitala medier gör detta allt viktigare. Följande formuleringar finns i styrdokumentet:

- *Olika sätt att söka, välja och värdera innehållet i texter och talat språk.* (E årskurs 7-9 och MS steg 4)
- *Strategier för källkritiskt förhållningssätt när man lyssnar till och läser framställningar från olika källor.* (E och MS steg 6)
- *Hur språk, bilder och ljud används för att påverka i till exempel politiska tal och reklam.* (E och MS steg 6)
- *Hur språk används som maktmedel.* (E och MS steg 7)

Ett tydligt sätt att arbeta med kritisk läsning är att be eleverna läsa om samma händelse eller företeelse i två olika texter med olika infallsvinklar som förekommer i till

Skolverket

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 osv.

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

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

Produktion och interaktion – att använda språket aktivt

På samma sätt som läsning och lyssnande förs samman under rubriken *Reception* i styrdokumenterna återfinns de båda färdigheterna skriva och tala under rubriken *Produktion och interaktion*, även om tyngdpunkten dock, liksom i GERS, ligger på muntlig produktion och interaktion. I syftesbeskrivningen för grundskolan står följande:

Genom undervisningen i ämnet engelska/moderna språk ska eleverna ges förutsättningar att utveckla förmågan att använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda.

I ämnesplanerna för engelska och moderna språk för den gymnasiala utbildningen står det i syftestexten att eleverna ska ges möjlighet att utveckla:

- Förmåga att använda språkliga strategier i olika sammanhang.
- Förmåga att anpassa språket efter olika syften, mottagare och situationer.

Strategier för muntlig kommunikation

Alla språklärare har sannolikt ambitionen att använda målspråket så mycket som möjligt i klassrummet och det är nog 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 (se till exempel Skolinspektionens kvalitetsgranskning av undervisningen i moderna språk, rapport 2010:6)⁵. Att elever och lärare på högre nivåer i till exempel engelska i vissa fall inte alltid använder målspråket som arbetspråk har troligen andra orsaker, där *en* kan vara att elever tycker det känns onaturligt att prata målspråket med en klasskamrat. *En annan* kan helt enkelt vara en viss lättja. Vissa lärare menar kanske också att man skulle kunna komma längre analytiskt sett genom att använda elevernas förstaspråk. Det bör dock betonas att detta

⁵ <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/moderna-sprak/>

Skolverket

dels inte är belagt i större studier, dels förutsätter att alla elever har samma förstaspråk. Det senare torde 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 en enspråkig undervisning är alltså uppenbara. I syftestexten i ämnesplanerna i språk för gymnasieskolan är det dessutom tydligt angivet att *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 klassrummet. Då får lärare och elever rika tillfällen till naturlig, meningsfull kommunikation då olika strategier för interaktion måste användas; strategier som man även behöver i mer autentiska situationer utanför skolan.

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 till exempel be om vissa upplysningar, handla i en affär, bestämma tid för ett möte eller boka ett läkarbesök. 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 exponeras eleverna för språket i stor utsträckning utanför skolan, och det språk de kommer i kontakt med via media är av mycket skiftande karaktär. Att elever ofta använder ett alltför informellt språk beror troligen inte på att de inte ”bryr sig” utan att de ofta inte vet i vilka sammanhang olika uttryck är lämpliga. För engelska årskurs 7-9 står det i kursplanen att man ska uppmärksamma *ord med olika stilvärden* och beträffande moderna språk nämns i ämnesplanen *anpassning till situation och mottagare* först på steg 3 i moderna språk, men man kan också ta upp diskussionen redan tidigare.

I grundskolans och gymnasieskolans syftestexter finns, med små variationer, formuleringar om att eleverna ska kunna använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till och genom undervisningen i ämnet ska eleverna ges möjlighet att använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda. 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 viss mån i det centrala innehållet för de lägre nivåerna där det står att eleverna ska kunna använda:

Språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd när språket inte räcker till, till exempel omformuleringar.

Omformuleringar eller förklaringar är effektiva strategier som man med fördel kan

Skolverket

arbeta med i klassrummet till exempel genom att eleverna arbetar i par eller grupp med ord som ska förklaras på målspråket.

För samma nivå finns också följande formulering:

Språkliga strategier för att delta i och bidra till samtal, till exempel frågor och bekräftande fraser och uttryck.

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 kan eleverna få lära sig att i olika situationer använda fraser för att till exempel be om klargörande eller för att föra ett samtal vidare.

Skolverket

Man kan be sin samtalspartner att

- tala långsammare,
- förklara eller upprepa vad han/hon sagt,
- fråga om han/hon förstår vad du menar,
- upprepa det som var oklart etc.

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 etc.

Eleverna kan vidare uppmuntras att ställa frågor om vad samtalspartnern tycker eller känner till och använda så kallade *question tags* som *right?*, *nicht wahr?*, *n'est ce pas?*, *¿verdad?* eller liknande. Eleverna behöver också lära sig använda fraser för att byta ämne dvs. ord och fraser som motsvarar ”förresten” och ”på tal om” 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.

Strategier för skriftlig kommunikation

Oavsett om man skriver ett meddelande eller brev som man väntar sig ett svar på eller om man skriver en 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 finns dock en starkare betoning än tidigare på 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:

Språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd när språket inte räcker till, till exempel omformuleringar. (E årskurs 4-6, MS steg 2/årskurs 4 -9 språkval)

Vad som sagts ovan i anslutning till muntlig kommunikation och omformuleringar är också relevant beträffande skriftlig produktion och interaktion. Att elever tidigt kan behöva lära sig att utveckla strategier visar följande fundering från en elev i årskurs 3 i grundskolan 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.”

Strategier för att bidra till och medverka aktivt i argumentation, debatter och diskussioner med anknytning till samhälls- och arbetslivet. (E och MS steg 6)

Det ligger närmast till hands att tänka på muntlig produktion och interaktion i samband med ovanstående formulering i steg 6, men den närmast föregående punkten i det centrala innehållet för samma nivå handlar om *skriftlig interaktion i olika situationer och syften, där eleverna argumenterar, rapporterar, ansöker, resonerar, sammanfattar, värderar och motiverar sina åsikter*. Eleverna på denna nivå lär sig till exempel alltså hur man bygger upp en argumenterande text. 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 utrymme 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?

I de högsta kurserna 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, leda och dokumentera samtal och skriftlig kommunikation, till exempel i arbetsprocesser och förhandlingssituationer med anknytning till samhälls- och arbetslivet.

Ovanstående kräver förmågor eller kombinationer av förmågor av såväl språklig som social och kulturell art.

Hur kan man bedöma strategisk kompetens?

Formativ bedömning är en självklar aspekt av lärande och undervisning. Det handlar om bedömning av hur elever går tillväga när de lär sig, hur de kan effektivisera sitt lärande och hur väl de lyckats utveckla sin kompetens. Grunderna för bedömning utgörs bland annat av principer om bredd och variation, både vad gäller bedömningarnas innehåll och form, dvs. att det som definieras i kurs- och ämnesplaner för respektive nivå eller kurs täcks in, och att man vid bedömningen använder en bred arsenal av metoder för att ta reda på så mycket som möjligt. Ett annat sätt att uttrycka detta är att alla elever ges chans att visa vad de faktiskt *kan* och *kan göra* med sitt språk. Bedömning är en gemensam angelägenhet för lärare och elever, där båda bidrar med sina erfarenheter och sin unika expertis.

Skolverket

När elevernas strategiska kompetens bedöms täcks så mycket som möjligt av process och produkt in, dvs. såväl det kontinuerliga arbetet som enstaka uppgifter, arbeten och prov. Det handlar om att analysera vad som görs, sägs och skrivs och att relatera det till styrdokumentens skrivningar. Detta förutsätter *tydlighet, kommunikation* och *dokumentation*, tre hörnpelare i vad som brukar karakteriseras som god bedömning.

Konkret kan detta röra sig om hur elever löser - eller inte löser – språkliga problem i produktion och interaktion, till exempel när de inte kan ett ord eller en fras. Ett exempel på bristande strategisk kompetens kan vara att använda ord på modersmålet som i följande utdrag ur en elevtext:

In Sweden we export a lot of "malm" and for the money that we earn we buy things like oil, coffee, etc., things that we don't have in our country.

En fungerande strategisk kompetens kan istället vara att använda sig av omformuleringar när språket inte räcker till. Omformuleringar är en strategi som nämns i det centrala innehållet för grundskolans engelska och de lägre stegen i moderna språk och även i kunskapskraven för dessa kurser. En förutsättning för att eleverna ska utveckla sin strategiska kompetens är naturligtvis att rikliga tillfällen ges att arbeta med strategier som omformuleringar, till exempel i samband med att ordförrådet byggs upp. När målspråket används som klassrumsspråk ger det också naturliga möjligheter att använda olika strategier som att be om förtydligande, be om upprekning eller förklara något för en kamrat.

Om en elev i en bedömningssituation ger upp när hon eller han inte kommer på det sökta ordet och därför inte utvecklar tankegången eller undviker att be om klargörande när hon eller han inte förstår, visar det på brister i den strategiska kompetensen. Risken är då att samtalet eller diskussionen inte kan föras framåt på ett konstruktivt sätt. I bedömningsanvisningarna till de nationella prov- och bedömningsmaterialen i språk ges kommentarer till de bedömda muntliga elevprestationerna på olika betygsnivåer. Där kommenteras också interaktionen. I anvisningarna diskuteras i vilken mån samtalet upprätthålls, huruvida initiativ tas till att föra samtalet framåt och vilka strategier som då används. Exempel finns också i bedömarträningmaterialet för årskurs 6 i engelska och bedömda och kommenterade elevtexter i engelska och moderna språk på Skolverkets hemsida.

Strategisk kompetens är emellertid lika mycket en fråga om olika tillvägagångssätt för att förstå vad man hör och läser samt vad man tar fasta på i en text för att förstå tydliga och underförstådda budskap. I en bedömningssituation visar det sig ofta om elever har strategier för att anpassa läsandet och lyssnandet efter framställningens form. Det handlar till exempel om att de kan bortse från att de inte förstår vissa ord om uppgiften är att finna viss information i en webbtext eller om de i en skönlitterär text kan läsa även *mellan* raderna. Om detta prövas behöver förstås eleverna ha getts möjligheter att läsa texter med olika syften och genom undervisningen ha utvecklat en medvetenhet om vad olika slags läsning och lyssnande kräver.

Övning ger färdighet även när det gäller att läsa eller lyssna selektivt för att *söka relevant information i större textmängder eller längre sekvenser av talat språk*, vilket är en strategi som särskilt betonas i det centrala innehållet för steg 6 i engelska och moderna språk. På samma nivå ska eleverna också kunna använda *olika sätt att kommentera eller föra anteckningar när man lyssnar till och läser framställningar från olika källor*. Om en elev lyckas anteckna det mest väsentliga i till exempel ett föredrag eller en nyhetsuppläsning och eventuellt kan kommentera det kan detta sägas svara mot formuleringar i kunskapskraven om att eleven *visar sin förståelse genom att översiktligt eller välgrundat kommentera och dra slutsatser om innehåll och detaljer*.

Som lärare kan man sträva efter att förstå hur elever tänker när de väljer vissa strategier, även i de fall resultaten kan rubriceras som felaktiga, eller varför de ibland avstår från att använda strategier överhuvudtaget. Insikten kan vara en viktig utgångspunkt när man genom formativ bedömning hjälper eleverna att komma vidare och att utveckla fruktbara strategier för sin kommunikation.

Avslutande reflektion

Denna text har fokus på strategier i engelska och moderna språk, så som dessa kommer till uttryck i de reviderade kurs- och ämnesplanerna 2011. Varför är det då så viktigt med strategier? Frågan 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 finna vägar att kommunicera, även om språket inte alltid riktigt räcker till. Kanske viktigast av allt är 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, 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*.

Slutligen är det viktigt att betona att de övergripande målen för språkundervisningen inte enbart gäller de traditionella skolspråken. Tvärtom betonas idag 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

Skolverkets kommentarmaterial till grundskolans kursplaner i engelska och moderna språk samt till gymnasieskolans ämnesplaner i engelska och moderna språk. Kommentarmaterialet finns att hämta på Skolverkets webbplats www.skolverket.se/gy2011.

Council of Europe/Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. <http://www.skolverket.se/sb/d/150>

Dragemark-Oscarson, Anne (2009) *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Eriksson, Rigmor & Tholin, Jörgen. (1997). *Engelska för livet. Lärare och elevers medvetenhet om språkinläring*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Grabe, William. (2009). Teaching and Testing Reading. I Long, M. H. & Doughty, C.J. (eds). *The Handbook of Language Teaching* (s.441-462). Chichester: Wiley & Blackwell

Hedge, Tricia. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press

Lundahl, Bo. (2012). *Engelsk språkdidaktik. Texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur AB

Malmberg, Per (red). (2000). *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS. Strategier vid inläring av moderna språk*. Stockholm: Bonnier utbildning.

O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Oxford, Rebecca. (1994). *Language Learning Strategies: An Update*
www.cal.org/resources/digest/oxford01.html Hämtad 2011-01-11.

Rubin, Joan & Thompson, Irene (1983). *How to Be a More Successful Language Learner*. New York: Heinle and Heinle

Sadler, Royce. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18, 119–144.

Tholin, Jörgen. (1992). *Att lära sig lära engelska. Om elevplanerad undervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Tornberg, Ulrika. (2009). *Språkdidaktik*. Lund: Gleerups

Vandergrift, Larry & Goh, Christine. (2009). *Teaching and Testing Listening Comprehension*. I

Long, M.H. & Doughty, C.J. (eds.). *The Handbook of Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell

Wenden, Anita & Rubin, Joan. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall.

Webbadresser

Skolverket – Om Europeisk språkportfolio
www.skolverket.se/sb/d/2164/a/12213 Hämtad 2012-05-09

Uppsala universitet – Om Europeisk språkportfolio
www.fba.uu.se/portfolio/ Hämtad 2012-05-09

Skolinspektionen – Kvalitetsgranskning av moderna språk
www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/moderna-sprak/ Hämtad 2012-05-09