

Hörförståelse—svårfångad och åsidosatt

Sofia Engman & Christina Lundahl, Stockholms universitet

Inledning

I den här artikeln vill vi uppmärksamma läraren i svenska som andraspråk på vikten av att deras elever ges rikliga tillfällen att träna hörförståelse, en ofta åsidosatt färdighet inom andraspråksundervisningen. Vi vill också ge redskap för bedömning av elevernas förståelse av olika register av talat språk.

Vi inleder med att redogöra för vad det innebär att lyssna och förstå på ett andraspråk. En angelägen fråga blir då *vilket* talat språk det gäller. Därefter resonerar vi om orsakerna till att hörförståelse har fått en så undanskymd plats i ämnet svenska som andraspråk och vill med detta framhålla vikten av att hörförståelsen är en självklar del i undervisningen.

Med utgångspunkt i bedömningsstödet Bygga svenska (Skolverket, 2017) föreslår vi en undervisningsaktivitet där ni själva undersöker era elevers hörförståelse, synliggör progressionen och arbetar med bedömning utifrån en observationspunkt inom färdigheten *lyssna*.

Hörförståelse i relation till andra färdigheter

Lyssnandet är precis som läsandet en receptiv färdighet. Förståelsen sker inne i lyssnarens huvud. De allra första veckorna i det nya språket visar eleverna sin förståelse mest med hjälp av sitt kroppsspråk, sitt modersmål, andra språk, bilder eller föremål. Därefter visas förståelsen främst i tal och skrift, färdigheter som eleven måste behärska väl för att kunna göra rättvisa åt sin förståelse (Wagner, 2014a; Buck 2001). Vad eleverna förstår av det de hör och läser är därför svårare att avgöra än när det gäller att bedöma de produktiva färdigheterna *tala* och *skriva*. Läraren kan inte vara säker på att eleverna verkligen har förstått när de nickar jakande på frågan ”Förstår du?” och måste därför skaffa sig en bred repertoar av bedömningsinstrument för att försäkra sig om elevernas hörförståelse på olika utvecklingssteg.

När eleverna läser gör de det i sin egen takt och eftersom skriften är beständig kan eleverna gå tillbaka och läsa om en eller flera gånger när de upptäcker att de inte förstått. Talat språk däremot är flyktigt och behöver förstås i stunden. Att eleverna förstår ett ord i en skriven text behöver inte innebära att de också förstår det i ett talat flöde, där talaren bestämmer hastigheten (Siegel, 2016; Buck 2001). Talsträngen kännetecknas av reduktioner och assimilationer som gör det svårt för andraspråkslyssnaren att identifiera orden. Reduktioner innebär att ljud och stavelser faller bort, till exempel när ’jag hämtade det förra månaden’ blir ’ja hämta de förra månan’ och assimilationer innebär att ljud smälter samman som när ’hur trivs du hos dem’ blir ’hurtrifstuhostom’. Att förstå yttrandet ’jabryrmenatusomvaru-

säger' (Engstrand, 2017) ställer andra krav än att i egen takt läsa "Jag bryr mig naturligtvis om, vad du säger". I skrift finns mellanrum mellan orden som underlättar förståelsen. Skiljetecken, styckesindelning och rubriker är andra redskap som organiserar texten. I tal kan i stället kontexten och intonationen vara ett stöd i förståelseprocessen och om talare och lyssnare ser varandra kan de peka på föremål och bilder och med ansiktsuttryck och gester visa vad som är oklart (Siegel, 2015). Idag är det vanligt med situationer där vi inte bara lyssnar eftersom mycket kommunikation och informationsutbyte stöds multimodalt till exempel av bild eller film. Ja, till och med telefonsamtal sker ju ofta med bild. Övningar och test i hörförståelse bör därför inte enbart baseras på inspelat ljud.

Det talade språket skiljer sig från det skrivna också genom att det inte alltid är lika planerat och logiskt uppbyggt. I stunden kan vi som talare omstrukturera det vi vill säga både till språk och innehåll och ofullständiga meningar är inte ovanligt. Ett annat utmärkande drag är att ordförrådet i tal generellt sett inte är lika precist som i skrift (Skolverket, 2012; Wagner, 2014a). Ytterligare en skillnad mellan tal och skrift är att tal är betydligt mer varierat och förekommer i olika regionala och sociala varieteter som eleverna måste få komma i kontakt med.

Talat språk i relation till registermodellen

I lektionsplaneringen är det viktigt att tänka igenom i vilka sammanhang eleverna ska kunna förstå talat språk. Då är registermodellens alla tre variabler: ämne, relation och kommunikationssätt ett bra tankeverktyg eftersom det hjälper oss att analysera den kommunikativa situationen. Först visar vi hur registermodellen kan användas i ljuset av hörförståelse i allmänhet. Därpå vill vi tydliggöra vad i talet som är särskilt svårt för nyanlända elever.

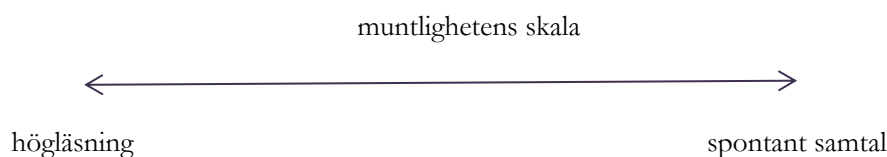
ÄMNE: VAD handlar det om? Är det en muntlig genomgång på historielektionen med många ämnesrelaterade ord eller handlar det om gårdagens fotbollsmatch på hemmaplan?

RELATION: VILKA är med i den kommunikativa situationen? Har läraren historiegenomgången med en elev så att den kan bli mer dialogisk eller i helklass då den blir mer monologisk? Berättar en i laget om hemmamatchen för en klasskamrat eller för en okänd äldre person?

KOMMUNIKATIONSSÄTT: HUR sker kommunikationen? Den här aspekten relateras i modellen till om sättet att kommunicera är muntligt eller skriftligt och till val av stilnivå, vilket innebär att spontant tal då återfinns längst till vänster på skalan, medan skriven formell text hamnar längst till höger. Hur ser språket ut när hemmamatchen refereras i lokaltidningen och hur ser det ut när den stolta tränaren berättar för föräldrarna?

Registermodellens tre skalor går från vardaglig, muntlig dialog med en person, här och nu, till en skolrelaterad, formellt skriven text och beskriver alltså en undervisningsgång som börjar i elevernas vardagskunskaper och visar vägen till att nå skolframgång. I den här artikeln vill vi visa att för just hörförståelse kan det vardagliga spontana talet vara svårare än skolspråket.

Om vi endast ser till de muntliga aspekterna kan vi tala om en muntlighetens skala där texter som högläses befinner sig på skalans skrivna, litterära ände, medan spontana oplanerade samtal återfinns på den motsatta (Wagner, 2014b; Tannen, 1980). En novell som läses högt innehåller till exempel långt färre reduktioner och assimilationer än vad som är karaktäristiskt för det spontana samtalet, som i sin tur kan innehålla omstarter vilket aldrig förekommer vid högläsning. Men var på skalan ligger lärarens tal och var befinner sig talet i läromedlens hörövningar?



Muntlighetens skala tydliggör att det för andraspråksinlärare mycket väl kan vara det mer spontana talet, längst till höger på den här skalan som utgör den största svårigheten (Wagner, 2014b). I registermodellen återfinns däremot det vardagliga talet längst till vänster på skalan varifrån undervisningen tar sin början. Vi får alltså inte glömma att det till synes ”enkla” spontana talspråket kan vara mycket svårt att uppfatta och förstå för andraspråksinlärare inte minst på grund av de assimilationer och reduktioner som utmärker sådant språk. I undervisningen måste det därför finnas en balans mellan olika varieteter av talat språk så att eleverna blir medvetna om denna muntlighetens skala.

Orsaker till att hörförståelse är åsidosatt i undervisningen

Enligt Adelman (2009) finns inga undersökningar gjorda i Sverige som beskriver hur undervisningen fördelar sig mellan färdigheterna, men däremot finns studier som visar att *lyssna* är den huvudsakliga aktiviteten i skolan. I det här avsnittet tar vi upp tre faktorer som kan påverka vilket utrymme hörförståelse får i undervisningen, nämligen kursplanen, washback-effekten¹ och det faktum att det är en dold och svårfångad färdighet.

Den första faktorn är att hörförståelsen har en undanskymd roll i kursplanen för svenska som andraspråk, årskurs 9. Där berörs den implicit som i följande citat från kunskapskrav för betyget E:

¹ Med wash-back avses den påverkan till exempel styrdokument och test har undervisningen.

... eleven kan med en i huvudsak fungerande kombination av vardagsrelaterat och ämnesrelaterat språk samtala om och diskutera varierande ämnen på ett enkelt sätt. / .../ Eleven väljer och använder då i huvudsak fungerande språkliga strategier för att förstå ... (Lgr 11:248)

Formuleringarna här är vaga och allmänna och därför kan de vara svåra att tolka och implementera. Hur kan ”strategier för att förstå” och ”diskutera och samtala” tolkas? Med stor sannolikhet beror avsaknaden av hörförståelse i kursplanen i svenska som andraspråk på att den inte specifikt beskriver lärandet av ett nytt språk.

En annan faktor är washback-effekten. Hur en färdighet skrivs fram i styrdokument och bedömningsverktyg kan påverka vilket utrymme den får i undervisningen. Enligt Richards (*Teaching listening and speaking: From theory to practice*) kan man anta att det som inte bedöms inte heller betonas i undervisningen, ett antagande som har stöd i studier som undersökt nationella provens påverkan på undervisningen (Skolverket, 2016). Till följd av den vaga skrivningen i kursplanen provas lyssnande mycket begränsat i de nationella proven. Detta i sin tur kan påverka undervisningen på ett sätt som leder till att lyssnandet kommer i skymundan.

En tredje faktor till att hörförståelsen inte har en självklar plats i klassrummet kan vara att den är dold och svårfångad, att den ses som en självklar färdighet som eleverna tillägnar sig utan särskild undervisning. Enligt Siegel & Gakuin (2014) är det den svåraste av de fyra färdigheterna för elever att utveckla och för lärare att undervisa i, delvis för att lyssnande för de flesta är en omedveten aktivitet.

Hörförståelse har inte studerats i samma utsträckning som färdigheterna *läsa*, *tala* och *skriva*, vilket också har begränsat lärares undervisningsstöd. Lärare prövar visserligen säkert sina elevers hörförståelse, men saknar stöd för att på ett strukturerat och systematiskt sätt planera och genomföra undervisning och stöttning i att förstå talat språk utifrån en uttalad progression (Wagner, 2014a:47).

Vilket talat språk?

Andraspråksläromedlen innehåller ofta muntligt material som är tänkt som utgångspunkt för att träna elevernas hörförståelse. Det kan röra sig om texter och dialoger som vana inläsare läser med tydlig fraserings i långsamt tempo, men ambitionen är att efterlikna spontant tal. Frågan är då om eleverna verkligen får tillräcklig undervisning i att förstå alla sorters talat språk genom att lyssna på och bearbeta denna typ av material. Eftersom ingen svensk undersökning av läromedlens muntliga innehåll finns tillgänglig, redogör vi i den här artikeln för något av vad engelskspråkig forskning kommit fram till på detta område.

I en studie av Wagner (2014b) som utgår från ett antal undersökningar (Flowerdew & Miller, 1997; Thompson, 2003; Gilmore, 2003 ref. i Wagner, 2014b) av hörförståelse-material i engelska läromedel presenteras en möjlig förklaring till varför andraspråkslever som studerat länge och har nått en avancerad språknivå ändå inte klarar kommunikativa situationer utanför andraspråksklassrummet. Wagner menar att orsaken ligger i att hörövningarna är språkligt bearbetade och skiljer sig från det han kallar ”unplanned,

unscripted spoken text” vilket kan kräva mer av lyssnarens kognitiva resurser. ”Unplanned, unscripted spoken text” översätter vi i vår artikel med ”spontant tal”.

I andraspråksklassrummet kan eleverna lyssna till den egna läraren, kamraterna, läromedlens muntliga texter, nyheter och filmer. Lärarens tal kännetecknas av naturliga skäl av anpassningar till den språkliga nivå eleverna befinner sig på (Håkansson, 1987). Talhastigheten blir långsammare än normalt, uttalet tydligare och syntax och vokabulär förenklas. Film och nyheter kan kanske uppfattas som spontant tal, men de utgår från planerad skriven text (Chaudron, 1988 ref i Wagner, 2014b). För att förbereda eleverna för det tal de möter utanför klassrummet måste därför det oplanerade och spontana talet få ett betydligt större utrymme i undervisningen. En progression bör givetvis planeras för alla muntliga situationer eleven möter i och utanför skolan. Exempel på hur progressionen för *lyssna* kan beskrivas finns i artikelns sista avsnitt om bedömning.

Inspelat läromedelsmaterial, radio, tv, film och internet är en ovärderlig resurs i undervisningen (Wagner, 2014b) men måste kompletteras med systematisk träning i att förstå spontant tal så som det låter i olika sammanhang ”i verkligheten”. Kortsiktigt kan det handla om att nybörjareleverna förstår hur mycket de ska betala när kassörskan säger ’hundratjutfå’. Ett mer långsiktigt mål kan handla om att förstå hur spontant tal skiljer sig från det talade språk som är planerat och skrivet, som till exempel en nyhetsuppläsning på radio. Även film som kan upplevas som naturligt tal utgår oftast från skrivet manus. Det förutsätter att eleverna multimodalt får möta och uttolka ett varierat, naturligt, spontant och oplanerat talat språk (Hyltensstam, 1981) även i klassrummet.

Uttal och lyssnande måste följas åt och få sin beskärda del av undervisningstiden. ”så här säger jag nu när jag pratar långsamt med er: ’kan du inte hjälpa mej’; så här skriver man: ’kan du inte hjälpa mig’”, men så här säger folk ute på stan: ’kanduntehjälpame’².” Om eleverna inte blir medvetna om skillnaderna kan till exempel grupparbeten där nyanlända elever ska arbeta tillsammans med elever med gott flyt i språket bli ett oöverstigligt hinder även om ämnet behärskas. Även om de har ett stort ordförråd när det gäller att läsa texter, även om de själva har ett tydligt uttal och även om de förstår den egna läraren. ’hörni’ ’fatarnivaviskagöra’... ’ähum’... ’varentedenhäruppgiften’... ’näförresten’... ’sähär’... ’kanduntesäjaomderusa’.

Val av grammatisk och lexikal struktur i spontant tal skiljer sig från det planerade skrivna talet. Spontant tal karaktäriseras bland annat av att

² Understrykning = det långa ljudet i den betonade stavelsen

- syntaxen ofta är mindre kompakt med färre inbäddade satser och färre nominaliseringar, vilket gör talet utspritt på betydligt längre löst sammanhållna sekvenser. Exempel på nominaliseringar: *förändringar*, *lagstiftningen* i stället för *man förändrar*, *man stiftar lagar*.
- passiva satser ofta behåller agenten *Snattaren greps av butikskontrollanten*.
- det är mindre välstrukturerat och mer redundant än planerat tal
- ordförrådet är mer vardagligt
- det innehåller fonologiska förändringar som till exempel. assimilationer, *onsta onsdag*, och reduktioner, *dagar*; *tittade*.
- oavslutade meningar är vanligt liksom olika former av tvekan vilket till exempel kan visa sig genom att den som talar är tyst och tänker efter, fyller ut pausen med ord utan större betydelse eller väljer att börja om på annat sätt.

(Wagner, 2014b)

Spontant tal som improviseras i stunden kan av eleverna i undervisningssammanhang uppfattas som inkorrekt och mindre viktigt att lära sig förstå. Elever kan säga att det går för fort, innehåller ovanligt ordförråd och dessutom är mindre intressant än det genomtänkta, skrivna och upplästa talet (Kmiciek & Barkhuizen (2006); Peacock (1997) ref. i Wagner (2014b). Men för läraren handlar det om att stötta elevernas utveckling av hörförståelse när det gäller såväl spontant, informellt som planerat formellt språk snarare än om att anpassa och förenkla språket.

Självklart måste eleverna även träna upp sin förståelse av förberedda, skrivna talade texter för att kunna tillgodogöra sig föreläsningar, filmer och mycket annat mer formellt tal, som förekommer i och utanför skolkontexten (Wagner, 2014b).

Stöttningsroll för progression i hörförståelse

Richards och Burns (2012) beskriver arbetet med hörförståelse utifrån begreppen *bottom-up* och *top-down*, två olika slags processer som båda nyttjas för att skapa mening i tal och skrift. Bottom-up innebär att lyssnaren identifierar och analyserar delarna, det vill säga ljud, ord och fraser, i den talade texten och sätter ihop dem till meningsfullt tal. Top-down utgår från helheten och innebär att lyssnaren använder sina förkunskaper om ämnet, förståelse för situationen inklusive det som är underförstått för att förstå enskilda delar av ett yttrande. Top-down går alltså från betydelse till språk, medan bottom-up går från språkets enskilda delar till betydelse. (Richard & Burns 2012:11)

I själva verket handlar det om en integrerad process där dessa utgångspunkter samspelar och där processer enbart på den ena nivån inte ger tillräcklig information för att talet ska bli begripligt. Om eleverna inte tar hjälp av top-down-processer blir texten obegriplig, som att inte se skogen för alla träd. Om eleverna å andra sidan förlitar sig allt för mycket på top-down-processer, som inte förankras i de enskilda delarna, kan det resultera i en vag, alltför

ytlig och i värsta fall felaktig tolkning. Båda processtyperna behöver därför utvecklas parallellt (Haastrup 1991).

Top-down-processande beskriver hur lyssnarens bakgrundskunskaper påverkar lyssnandet. När vi lyssnar använder vi vår kunskap om världen och också vår kunskap om olika sorters texter, t.ex. berättelser, förklaringar, rapporter. En god lyssnare lyssnar aktivt från 'toppen', betydellsenivån, ner till ordnivån, gör förutsägelser om textens ämne och om vad hon eller han förmodligen kommer att höra.

(Richard & Burns 2012:10)

Nedan följer några exempel på vad processerna innebär och hur lärare kan planera undervisning och stöttning i hörförståelse. Att i en provsituation låta eleverna oförberett lyssna på en text och därpå skriva om den eller svara på frågor är att lämna dem i sticket. Hörförståelseprov kommer efter det att de fått undervisning och stöttning, om provet inte ska tjäna som diagnos som läraren använder i sin övergripande planering av stöttning på mesonivån. Hörförståelse måste ges samma omsorg som övriga färdigheter. Vygotskijs teori om stöttnings oumbärlighet som presenteras i del 2 i modulen, är minst lika giltig i hörförståelsearbetet med olika varieteter av talat språk som i att lära sig olika skriftliga genrer.

Top-down

Talade texter kan förberedas på samma sätt som texter som ska läsas, men med än mer tyngd på förförståelsen av ämnet eftersom den som lyssnar inte alltid kan styra den hastighet med vilken texten ska tas in. Vid det egna läsandet kan ju eleverna läsa i sin egen takt och gå tillbaka i texten för att försäkra sig om sin förståelse, medan lyssnaren i en autentisk situation är helt beroende av talarens hastighet.

Richards (*Teaching listening and speaking: From theory to practice*) föreslår aktiviteter för att utveckla top-down-lyssnande. Några av uppmaningarna till eleverna:

- skriv i förväg frågor som du tror att du kan få svar på när du lyssnar
- lista sådant du redan vet om ämnet och sådant du vill veta mer om
- jämför din lista med en kamrats lista
- läs en lista med nyckelord och lyssna efter vilka som nämns
- lyssna på en del av en historia, skriv ett eget slut, lyssna på slutet, jämför
- läs nyhetsrubriker, gissa vad som kommer att hända, lyssna och jämför

Är ämnet svårt, kan det underlätta om inspelningen stoppas någon eller några gånger och eleverna får prata med varandra en stund och vid behov ställa några frågor till läraren innan lyssnandet fortsätter.

Är det ett samtal som man ska lyssna till kan det vara lämpligt att informera om vilken situation det handlar om. Till exempel att det handlar om en elev som samtalat med studie-

och yrkesvägledaren om val av gymnasieprogram eller att det är två kamrater som pratar om en fotbollsmatch. Man kan också först lyssna till helheten en gång och tillsammans reda ut frågor som: *Vilka pratar? Hur många är det? Var är de? Vad pratar de om?* Därefter kan man lyssna en gång till efter mer detaljer.

Bottom-up

Som tidigare beskrivits kan talsträngen för andraspråkelever tyckas oupplöslig. Därför behöver läraren från allra första lektionen lägga vikt vid att visa och öva hur nya ord inte bara låter och uttalas isolerat utan också i sammanhållen talad text. Innehållsord, till exempel *äter*, *krånglig*, *uppfattning*, betonas vanligen eftersom de bär på lexikal betydelse, medan formord, till exempel *som*, *att*, *det* bär på mer grammatisk betydelse och oftast är obetonade. Obetonade ord kan genom reduktioner och assimilationer lätt ”försvinna” i spontant tal.

För att uppmärksamma eleverna på det nödvändiga i att bemästra både lexikal betydelse och grammatisk funktion kan bottom-up-övningar vara en utgångspunkt för gemensamt undersökande.

Eleverna måste kunna identifiera talsträngen ’vetuntevavihariläxa?’, ”Vet du inte vad vi har i läxa?”, och ’förstogdunte³’, ”förstod du inte det?”. Detta kräver att läraren tillsammans med klassen gör nedslag i delar av ett samtal för gemensam analys.

Nedan följer exempel på hur bottom-up kan övas i klassrummet.

Låt eleverna lyssna på meningar i normal talhastighet och med alla reduktioner och assimilationer som hör talspråket till. Uppmana dem att lyssna efter de betonade orden! Hur många är de? Hur väl förstår du betydelsen?

- a. Jag förstår ordet
- b. Jag tror att jag förstår ordet
- c. Jag förstår inte ordet

Därpå resonerar eleverna parvis eller i grupp om vilka ord de uppfattat och hur väl de förstår dem. Kamratstöttning av detta slag hjälper inte bara de osäkra eleverna utan fördjupar även förståelsen hos dem som redan förstått.

³ Understrykning = det långa ljudet i den betonade stavelsen

Följ upp övningen genom att i normal talhastighet läsa upp en av meningarna och uppmana eleverna att räkna meningens alla ord och tänka efter hur väl de förstår meningen. Övningen går ut på att lyssna och tala. Om övningen görs om till diktamen kan fokus lätt falla på stavningen i stället för på hörandet (Siegel, 2015).

- a. Jag förstår meningen
- b. Jag tror att jag förstår meningen
- c. Jag förstår inte meningen

I en avslutande helklassgenomgång kan läraren stötta på mikronivå genom att bekräfta styrkor i elevsvaren och dessutom fånga upp sådant som eleverna behöver ytterligare undervisning i. Dessa svagheter får utgöra underlag för planering av stöttning på mesonivå framöver.

Negationen *inte* ställer i början till förtret eftersom den oftast inte ska betonas och dessutom ofta utsätts för reduktion. Eleverna hör inte alltid att satser är negerade och därför uppstår missförstånd. Själva betonar eleverna ofta negationen, 'jagkaninte'. En övning i prosodi skulle här kunna tjäna dubbelt syfte, dels träna uttal av negerade satser där verbet eller partikeln betonas, dels träna att kunna höra vilka satser som är negerade.

Exempel på övningsmeningar:

'jakaninte', 'jaskantebetonanegationen', 'betonanteinte', 'hanvillinteföljame', 'jasajuattvinte-skullegöraomde'.⁴

Negationsövningen kan sedan föranleda planering på mesonivå med negerade och icke-negerade satser som innehåller syntaktiska konstruktioner som eleverna behärskar. Låt dem identifiera de negerade satserna och därefter samarbeta med en kamrat då de tillsammans upprepar lyssnandet och jämför vad de kommit fram till. Detta är exempel på kamrattstöttning på mikronivå.

Berätta spontant och osorterat vad som ska göras olika dagar under veckan som kommer och vad som gjordes veckan innan. Bygg ut innehållet så det är lagom utmanande för gruppen, men undvik att anpassa talhastigheten. Uppmana eleverna att lyssna efter hur många gånger du nämner en veckodag. Övningar som dessa kan följas av uttalsövningar

⁴ Understrykning = det långa ljudet i den betonade stavelsen

vilket befäster hörförståelsen samtidigt som eleverna själva får träna på den svenska assimilationsregeln, att det tonlösa ljudet vinner över det tonande. Det viktigaste är dock att de urskiljer veckodagarna när de till exempel beställer tid hos tandläkaren. Om eleverna trots uttalsövningen envisas med att säga 'i tizdagz' i stället för 'i tistas' kommer de ändå att bli förstådda.

Träna helheten och delarna, det övergripande och detaljerna. Textsjoken, fraserna, orden och bortfallen av ljud. Låt hörförståelsen ömsom integreras med övrig undervisning ömsom fylla ett eget lektionspass. Eleverna måste få stöttning i att processa vad de hör. En sådan stöttning hör intimt samman med utvecklandet av övriga färdigheter. Den här artikeln ägnas åt hörförståelsens åsidosatta roll i undervisningen, men en annan färdighet, uttalet, är nog så viktig för utveckling av hörförståelsen. I den här artikeln har vi perspektivet att uttalsövningar är viktiga i och med att de stöttar förståelsen av spontant tal. Förutsättningen är då förstås att uttal tränas på spontant talad text, inte på skriven.

Bedömning av hörförståelse för återkoppling till eleven

Det är svårt att bedöma en nyanländ elevs språkutveckling utifrån kursplanen i svenska som andraspråk. Den beskriver det långsiktiga målet, uppnådda kunskapskrav, men för en nyanländ elev är det långsiktiga målet långt borta och den utveckling eleven har på vägen dit behöver också göras synlig och ges adekvat stöttning. *Bygga svenska* (Skolverket, 2017) är ett stödmaterial med fokus på nyanlända elevers språkutveckling i en skolkontext. Det kan användas som stöd för att planera på makronivå, att formulera tydliga delmål och fastställa en progression. Språkutveckling i färdigheterna *lyssna*, *tala*, *läsa* och *skriva* beskrivs där i fem steg från "ny i språket" till "med ett avancerat språk". För *lyssna* gäller att elever på de första stegen bedöms vara i behov av anpassat tal och mycket kontextuellt stöd. Anpassat tal kan innebära långsammare tal direkt riktat till den som lyssnar, kontinuerlig bekräftelse på förståelse och omformuleringar vid behov. Redan på steg tre förväntas dock eleverna kunna ta till sig information uttryckt i normal talhastighet och succesivt klara sig med mindre kontextuellt stöd. Det femte steget innebär att eleven självständigt och med språklig variation och säkerhet deltar i alla de sammanhang som skolkontexten innebär. En kontinuerlig och systematisk formativ bedömning av elevernas hörförståelse gör dem uppmärksamma på de olika delmålen så att det blir tydligt vad som är nästa steg i utvecklingen. Var eleven befinner sig i utvecklingsstegen påverkar vad som kan behandlas på lektionen, hur det behöver förberedas, stöttas och genomföras. Därför kan bedömningen också användas som ett stöd i lärarens planering på mesonivå.

I lektionsarbetet bör de fyra färdigheterna få samspela och ges samma utrymme för att utvecklas parallellt, men i samband med bedömning kan det vara viktigt att analysera dem var för sig för att få detaljerad information om styrkor och svagheter. Den informationen blir viktig i återkoppling om var en elev befinner sig i sin språkutveckling och för planering av nästa steg. Hörförståelse är som framgått i den här artikeln svår att fånga och bedöma, vårt råd är att pröva observationspunkterna var för sig. Underlag från enstaka uppgifter eller bedömningstillfällen utgör aldrig tillräckligt underlag för att dra generella slutsatser om var en elev befinner sig i sin språkutveckling. Observationer behöver göras vid olika

tillfällen och utifrån varierande aktiviteter med olika grad av kognitiv belastning och stöttning.

Avslutning

I den här artikeln har vi redogjort för internationell forskning om hörförståelse. I den forskningen framhålls att andraspråkselever behöver undervisning och stöttning i *lyssna* i samma utsträckning som i *tala*, *skriva* och *läsa*. Några exempel på hur sådan undervisning och stöttning kan genomföras har presenterats. Vi har poängterat vikten av att inte bara planerat, skrivet tal utan även spontant tal får utgöra underlag för hörförståelseövningar. Med muntlighetens skala har vi visat att det spontana talet där reduktioner och assimilationer är vanliga kan vara svårare att förstå än uppläst text. Med artikeln hoppas vi att vikten av progression också i hörförståelse har synliggjorts.

Referenser

Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burns, A. Richards, J.C. (2012). *Tips for teaching listening: a practical approach*. New York: Pearson.

Engstrand, O. (2007). *Fonetik light: [lajt] : kortfattad ljudlära för språkstudier och uttalsundervisning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words: receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen: Narr.

Håkansson, G. (1987). *Teacher talk: how teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Diss. Lund : Univ. Lund.

Hyltenstam, K. (1981), Understanding varieties of the target language. *Working Papers*, 20. Department of General Linguistics, Lund University. 1-26.

Richards, J.C. (?) *Teaching listening and speaking: From theory to practice* [professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf](https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf)

Siegel, J; (2014) Exploring L2 listening instruction: examinations of practice, *ELT Journal*, Volume 68, Issue 1, 1 January 2014, Pages 22–30, <https://doi.org/10.1093/elt/cct058>

Siegel, J. (2015). *Exploring listening strategy instruction through action research*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, in the UK is an imprint of Macmillan Publishers Limited.

Siegel, J. & Gakuin, M (2016) *Listening Vocabulary: Embracing Forgotten Aural Features* RELC Journal Vol 47, Issue 3, pp. 377-386
First Published June 24, 2016 <https://doi.org/10.1177/0033688216645477>

Skolverket, (2011)

skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/svenska-som-andrasprak#anchor1

Skolverket, (2012) *Samtal på gång En vägledning för bedömning av muntlig produktion och interaktion*

Skolverket, (2016) RAPPORT 447 *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9 En uppföljning av lärares, rektors och elevers uppfattningar om proven*

Skolverket, (2017). *Bygga svenska. skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/nyan-elevers-sprakutveckling*

Tannen, D. (red.) (1982). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex.

Wagner, E. (2014a). Assessing Listening I: Kunnan, A.J. (red.) (2014). *The companion to language assessment*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, is an imprint of John Wiley & Sons.

Wagner, E. (2014b). Using Unscripted Spoken Texts in the Teaching of Second Language Listening. *TESOL Journal*, 5(2), 288-311.