

Muntlig språkutveckling

Att kunna tala språket är målet för de flesta som börjar lära sig ett modernt språk, men vägen dit är inte alltid så jämn och rak. Denna modul syftar till att ge er verktyg att utveckla undervisningen inom området muntlig interaktion genom praktiska exempel knutna till aktuell språkdidaktisk forskning inom moderna språk.

Modulens delar belyser olika aspekter av arbetet med muntlig språkutveckling och erbjuder förslag på metoder för att hjälpa eleverna att utveckla sitt muntliga språk. Interaktion, kommunikativ språkundervisning, flerspråkighet, motivation och bedömning är några nyckelbegrepp som tas upp. Modulens undervisningsaktiviteter låter er prova på aktiviteter som att arbeta med språkliga självbilder, undersöka turtagning och dialogstruktur och bedöma den egna och andras muntliga språkutveckling.

I modulen ingår också filmer som exemplifierar det som behandlas i modulens olika delar, samt korta ljudfiler med samtal mellan erfarna lärare och forskare inom området.

Modulens delar är numrerade från 1 till 8, men de bygger inte nödvändigtvis på varandra. Du och dina kollegor kan därför välja att arbeta med delarna i den ordning som passar era egna önskemål och behov bäst. I fråga om del 7 och del 8, som handlar om olika aspekter av bedömning, rekommenderas dock att ni först arbetar med del 7 och därefter med del 8.

Målgrupp: lärare i moderna språk inom grundskolans årskurs 6–9, inom gymnasieskolan och inom kommunal vuxenutbildning.

Modulen består av följande delar:

1. Vad är muntlig interaktion?
2. Kommunikativ språkundervisning
3. Formella aspekter
4. Språkliga resurser
5. Språkliga inflödets betydelse
6. Flerspråkighet och motivation
7. Bedömning och språkutveckling
8. Bedömning utifrån styrdokumentet

Del 5. Språkliga inflödets betydelse

När man lär sig ett modernt språk finns det mycket som kan påverka lärandeprocessen. Ett sådant fenomen är inflödet – den input – som eleverna möter i undervisningen. Eftersom eleverna möter relativt lite input av målspråket under sin tid utanför skolans ramar, så blir läraren, tillsammans med inputen, av största vikt för språkutvecklingen. Den här delen syftar till att stimulera till diskussion mellan lärare om till exempel skillnader mellan skriftlig och muntlig input, om olika hypoteser kring inputens betydelse och hur dessa hypoteser kan användas som resurser för lärandet och för undervisningen i moderna språk.

Du får som lärare forskningsbaserade förslag på hur du tillsammans med dina elever ser på och fokusera på input, och i moment C får du och dina kollegor möjligheten att utforma en undervisningsaktivitet där ni kan använda er av fokus på input på ett mera medvetet sätt.

Del 5: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet och för kontinuerligt anteckningar medan du läser, tittar eller lyssnar. Anteckna sådant som du tycker är särskilt intressant, viktigt eller förvånande. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla din undervisning. Anteckningarna bildar underlag för de diskussioner du ska föra med dina kollegor i moment B.

Läs

Läs texten "Det språkliga inflödets betydelse för muntlig språkutveckling". Texten handlar om olika aspekter av inföde – input – och vikten av att arbeta med inputen i samband med elevernas muntliga språkutveckling.

Material



Det språkliga inflödets betydelse för muntlig språkutveckling
Tore Nilsson

Det språkliga inflödets betydelse för muntlig språkutveckling

Tore Nilsson, Stockholms universitet

Introduktion

I den här delen presenteras teorier och empirisk forskning som behandlar det språkliga inflödets eller *inputens*¹ betydelse för språkutveckling med särskilt fokus på muntlig färdighet i moderna språk. Med *input* avses här det språk som eleverna möter framför allt i undervisningssituationer. Syftet med den här texten är att du och dina kollegor ska få möjlighet att utveckla er praktik genom att ni utvecklar er kunskap om och förståelse för hur det språkliga inflödet och den didaktiska bearbetningen av denna kan påverka undervisning och lärande när det gäller den muntliga språkfärdigheten.

Den första delen av texten beskriver och diskuterar det språkliga inflödets karakteristiska drag med fokus på muntligt språk, samt några kontextuella faktorer som är viktiga i en diskussion kring lärande och undervisning i moderna språk i Sverige. I den andra delen följer en diskussion av teoretiska modeller och hypoteser samt empirisk forskning som belyser och problematiserar den språkliga inputens roll för utveckling av muntlig språkfärdighet.

Den sista delen av texten fokuserar på språkklassrummet och hur språklärare kan resonera när det gäller den didaktiska behandlingen av inputen i undervisningen. Utifrån de teoretiska perspektiv som introducerats i texten diskuteras några didaktiska val när det gäller hur det språkliga inflödet kan behandlas för att åstadkomma en undervisning som utvecklar elevernas muntliga språkfärdighet.

¹ Inflöde och *input* används synonymt i denna text.

Några skillnader mellan muntlig och skriftlig *input*

En ofta citerad definition av muntligt språkligt inflöde kommer från Flege (2009) som beskriver det som yttranden på målspråket som den som lär sig språket har hört och förstått. I en undervisningssituation kan det språkliga inflödet alltså komma från i princip tre olika typer av källor: läraren, eleverna och andra källor.

I en jämförelse av talat och skrivet språk pekar Goh och Burns (2012) på några centrala skillnader.

I talat språk	I skrivet språk
är yttrandet den grundläggande enheten ('ja pluggar nu');	är meningen den grundläggande enheten ('Jag studerar för tillfället.');
dominerar samordning av satser;	förekommer oftare underordning av satser;
förekommer ofta formelstrukturer; ²	är formelstrukturer mindre vanligt förekommande;
dominerar mer informellt språk;	dominerar mer formellt språk;
återfinns regelbundet en rad så kallade prestandaeffekter, det vill säga pauser, upprepningar, omtagningar och (grammatiskt) ofullständiga satser;	ser man sällan spår av prestandaeffekter;
används personliga pronomen (jag, du, vi, ni) i relativt hög utsträckning, tillsammans med aktiva verbkonstruktioner.	används personliga pronomen i mindre omfattning, medan förekomsten av passiva satser och nominaliseringar (till exempel 'elevens studier') är högre.

Till den här listan kan läggas ytterligare två aspekter som tydligt skiljer det muntliga språket från skriftspråket och det är betydelsen av turtagningsprinciper i samtal och pragmatiska markörer för att åstadkomma sammanhang och flyt i en konversation. Turtagningsprinciper förekommer nästan aldrig i skriftspråket, förutom då dialog återges skriftligt. Dessa är dock helt centrala för att ett samtal ska löpa friktionsfritt och alltså en viktig del av den pragmatiska kompetensen när det gäller muntlig språkfärdighet. Pragmatiska markörer för att åstadkomma sammanhang och flyt finns både i

² Se del 4 i denna modul för en mer utförlig förklaring av formelstrukturer.

skriftspråket och i det talade språket, men de språkliga uttrycken skiljer sig åt mellan tal och skrift och de används också på olika sätt.

En risk i det här sammanhanget är att den muntliga språkfärdighet som eleverna förväntas utveckla i alltför hög grad bygger på skriftspråklig *input*, och alltså ger eleverna modeller för deras egen muntliga produktion och interaktion som inte motsvarar de stilistiska och pragmatiska normer som målspråkstalarna utgår från.

Kontextuella faktorer

Förutom dessa språkliga faktorer diskuterar Muñoz (2008) följande kontextuella faktorer som är av betydelse för undervisning i moderna språk:

- möjligheten att få *input* på målspråket (till exempel undervisningstiden);
- *input*källornas beskaffenhet (läraren; ljud, text, film; eleverna);
- målspråket är inte majoritetsspråket i det omgivande samhället och förekommer inte eller endast i ringa omfattning utanför språkundervisningen.

För det första är det viktigt att i det här sammanhanget påpeka det uppenbara, nämligen att de moderna språken befinner sig i en '*inputfattig*' kontext, särskilt om jämförelser görs med engelskan i Sverige. Detta har stora konsekvenser för förutsättningarna för elevernas möjligheter till språkutveckling och en av de viktigaste konsekvenserna är att själva undervisningen blir väldigt viktig för eleverna.

Det faktum att målspråket inte är kommunikationsspråk i det omgivande samhället, vilket alltså medför att eleverna inte i någon högre utsträckning kommer i kontakt med målspråket utanför undervisningen kan bland annat föra med sig att elevernas motivation sviktar, inte minst en bit in i språkstudierna då den initiala lärandekurvan tycks mattas av och till exempel mer komplexa grammatiska strukturer introduceras. Läraren i sig utgör en av de viktigaste *input*källorna tillsammans med olika typer av tillrättat språk, till exempel läromedel. Detta är särskilt viktigt när det gäller de pragmatiska aspekterna som en del av den kommunikativa kompetensen och här visar studier att läromedel inte i sig är en garanti för att de pragmatiska aspekterna överlag täcks in (De Matos, 2013).

Inputens roll i fyra hypoteser om lärande i moderna språk

Det är nog ett oomstritt faktum att ingen språkutveckling kan äga rum utan ett inflöde av språk. Tillgången till språklig *input* är en första och nödvändig förutsättning för att språklig utveckling ska kunna äga rum, men inflödet i sig är inte tillräckligt för att ett effektivt lärande ska äga rum. En av språkinlärningsforskningens pionjärer, Corder (1967), gjorde en tydlig distinktion mellan *input* och *intake*. Det senare avser den delen

av inflödet som förstås av eleven, och som potentiellt kan utgöra grunden för fortsatt språkutveckling. Språkinlärningsforskare är i stort sett överens om att de processer som leder till att *input* blir *intake* är en mycket komplex företeelse. En rad olika hypoteser beskriver hur processerna faktiskt går till och exakt vad som krävs för att processerna ska äga rum. Många forskare och författare av handböcker i språkundervisning och språkdidaktik har intresserat sig för frågan. Några exempel är Gass (1997), Ellis (2012), och Tornberg (2015), som alla beskriver och diskuterar elevers bearbetning av den språkliga *inputen*. I det följande kommer fyra inflytelserika hypoteser om språkutveckling att kort presenteras med fokus på *inputens* roll.

Inputhypotesen

Den första hypotesen är Steven Krashens (1985) *input hypothesis* som skrevs fram under 1970- och 1980-talen. *Inputhypotesen* är en av fem delar i en större teori om språkinlärning som brukar benämnas *the Monitor Model*. I korthet går *inputhypotesen* ut på att eleverna utvecklar sin språkliga förmåga när de tar del av och förstår språklig *input* som ligger strax över deras nuvarande nivå. Formeln ' $i+1$ ' har kommit att symbolisera *inputhypotesens* kärna. Centralt i Krashens monitormodell är också att det går en stark skiljelinje mellan *acquisition* och *learning*. Krashen menar att det endast är den implicita eller omedvetna bearbetningen av det språkliga inflödet som kan leda till verklig språkutveckling, det vill säga en förmåga hos eleven att använda målspråket spontant i autentisk muntlig kommunikation, det som ibland kallas implicit kunskap eller procedurkunskap (jämför Tornberg, 2015). Ett explicit fokus på språk, å andra sidan, till exempel i form av grammatikgenomgångar eller grammatikövningar, kan endast leda till explicita eller deklarativa kunskaper i språket, det vill säga kunskaper som kan förklaras i ord men inte nödvändigtvis omsättas i handling. Förutom den relativt ringa betydelsen av grammatisk kunskap som en del av språkutvecklingen tonade Krashen också ner betydelsen av språklig produktion som en faktor för språkutveckling. Krashen menade i stället att språklig produktion är resultatet av *acquisition*.

Modellens övriga fyra komponenter i korthet är hypotesen om *acquisition versus learning*, det vill säga att det finns två av varandra oberoende sätt för att utveckla språklig förmåga: omedvetet tillägnande respektive medvetet lärande; 'monitorhypotesen', där Krashen hävdar att det som finns i det inlärd systemet fungerar som en kontrollstation vid språklig produktion och därmed också gör att det tar längre tid att formulera sig. Det språk som är tillägnat ligger utanför denna kontroll; hypotesen om 'naturlig inlärning', som säger att alla elever följer ungefär samma inlärningsgångar då de lär sig ett nytt språk; samt hypotesen om det 'affektiva filtret', som säger att språkutvecklingen störs av vissa negativa känslor, såsom ängslan och låg självkänsla. På motsvarande sätt kan positiva känslor höja motivationen.

Interaktions- och *output*hypoteserna

Krashens hypoteser var och är omtvistade. Delvis som en reaktion mot, men även som utbyggnad och komplement till *input*hypotesen behandlas här två andra inflytelserika hypoteser: Michael Longs (1996) *interaction hypothesis* och Merrill Swains (1995) *output hypothesis*. Båda dessa hypoteser började utvecklas redan under 1980-talet och utgör alltså delvis en kritik av Krashens *input*hypotes. Både interaktionshypotesen och *output*hypotesen betonar, i kontrast till Krashen, vikten av språklig interaktion som en del av förutsättningarna för utveckling av språklig förmåga. I interaktionshypotesen, precis som i Krashens modell, är begriplig *input* en nödvändig förutsättning för utveckling av språklig färdighet. Det nya, och centrala tillägget, är att språkutvecklingen starkt gynnas när eleverna i den muntliga interaktionen behöver klargöra betydelser och innebörder i det man säger när de språkliga resurserna inte riktigt räcker till för att antingen förstå vad som sägs eller för att uttrycka det man vill säga. Denna 'förhandling' eller *negotiation of meaning* är alltså en väsentlig komponent som gör samtalet språkutvecklande i sig. I Merrill Swains *output*hypotes betonas vikten av *comprehensible output* för utveckling av den språkliga förmågan. Genom att eleven blir varse glapp i sitt interimspråk (det vill säga det språk som man håller på att lära sig, som befinner sig i ständig förändring och utveckling) ges möjligheter för eleven att testa hypoteser och att gradvis bygga nya och förbättrade regler för olika strukturer.

Noticinghypotesen

Swains hypotes ligger nära Richard Schmidts (1990) *noticing hypothesis*. Denna hypotes handlar om hur eleven kan fästa uppmärksamhet på vissa delar av det språkliga inflödet och därigenom bli medveten om hur inputen skiljer sig från elevens nuvarande interimspråk. Hypotesen kommer därför att behandlas något mera utförligt. Såväl Longs som Swains hypoteser bygger på interaktionens betydelse för språkutveckling. Schmidts *noticing hypothesis*, å andra sidan, är mer kognitivt orienterad. Den söker beskriva och förklara hur eleven utvecklar sin språkliga förmåga genom att lägga märke till eller bli varse vissa språkliga strukturer. Det kan handla om språkets samtliga nivåer, det vill säga fonologi, morfologi, syntax och vokabular, och även pragmatiska aspekter.

Det tidiga 1980-talets hypoteser betonade det omedvetna lärandets processer. Detta är mest tydligt i Krashens *input*hypotes. Schmidt (1990) däremot hävdar att inget lärande kan äga rum utan medvetenhet, och att *notice* – lägga märke till något – är en högst medveten process. Schmidt drog slutsatserna att det är nödvändigt när man lär sig språk, att visserligen lägga märke till språkets strukturer men inte nödvändigtvis att omedelbart förstå dem. Vidare menar Schmidt att elever inte kan lära sig ett språks grammatiska strukturer om de inte först lägger märke till dem och att *noticing* är startskottet för *acquisition* – tillägnande.

Att känna igen mönster

Alla de hypoteser som behandlats hittills gör mer eller mindre tydliga antaganden om *inputens* betydelse för att kunna utvecklas muntligt i ett språk som man håller på att lära sig. Att eleverna ges möjlighet att ta del av språk i olika former blir alltså väldigt viktigt. Med tanke på detta utvecklas Schmidts hypotes om *noticing* i till exempel Nick Ellis och VanPattens modeller för språklärande. Nick Ellis (2006) menar att elever behöver möta språkliga företeelser vid upprepade tillfällen, som till exempel i formelstrukturer och identifierbara syntaktiska mönster. I en sådan 'mönsterdriven modell' (*usage-based account*) antar man att eleverna, genom att ofta möta specifika lingvistiska strukturer, etablerar allt starkare kopplingar mellan dessa strukturer och de kontexter de används i. Lärandet kan beskrivas som en associativ kedja som gradvis förstärks och som leder till automatiserad, snabb och intuitiv behandling av det språkliga inflödet där formelstrukturer utgör elevens viktigaste signaler för förståelse.

Att bearbeta *input*

Ett annat bidrag till hur det språkliga inflödet kan förstås och behandlas av elever lämnas av Bill VanPatten (2002). I en modell som brukar kallas *input processing* stipulerar VanPatten ett antal principer för hur elever inte bara begripliggör utan också tillgodogör sig språklig *input*. Återigen betonas alltså vikten av att göra *inputen* begriplig ur elevens perspektiv. Schmidt hävdade att genom att lägga märke till och förstå en viss grammatisk aspekt i det språkliga inflödet omstrukturerar och förändrar eleven sitt eget interimspråk. Allteftersom det språkliga inflödet fortgår förfinas deras analyser inte bara när det gäller att förstå *inputen* utan också när det gäller den språkliga produktionen. *Input* och *output*, det vill säga språklig produktion, samverkar alltså till att gradvis bygga upp elevens interimspråk.

VanPatten vidareutvecklar tankarna om *noticing* och ställer upp tämligen specifika kriterier för hur det språkliga inflödet kan bearbetas och här tas några av de mest centrala upp:

- Elever processar ett uttrycks betydelse före dess grammatiska form.
- Elever processar lexikala ordklasser före grammatiska, till exempel substantiv och verb före artiklar.
- Elever ser mer till lexikala enheter än till grammatisk form innan de processar eventuellt överflödiga men betydelsebärande enheter.
- Elever tenderar att tolka det första substantivet i en mening som subjekt.
- Elever tenderar att lita mer till ords betydelse än till ordföljd för att processa betydelse.

Forskning om *inputens* roll i språkundervisningen

De hypoteser som kort presenterats i den första delen av texten har alla ett forskningsperspektiv och ingår i ett större teoribygge kring språkutveckling och lärande i språk. De har också bildat utgångspunkt för olika typer av empiriska studier, där man försöker belägga effekter av olika typer av teoretiskt motiverade interventioner. Ingen av dessa hypoteser ger någon fullständig beskrivning av alla förutsättningar för språkutveckling, men de har haft inverkan på hur språkundervisningen har kommit att utformas, även vad gäller elevers muntliga språkutveckling. I det följande kommer en mycket kort historisk bild att tecknas av hur just *inputens* roll har sett ut i språkundervisningssammanhanget.

Input i undervisningen utifrån en kommunikativ språksyn

Ungefär samtidigt med Krashens inpuhypotes skedde också förändringar i andra forskningsfält som har betydelse för hur språkundervisningen skulle gå till. Grammatik- och översättningsmetodens starka betoning på formell och explicit kunskap samt på behärskning av språket i skrift utmanades av en mer funktionell syn på språket. Det blev viktigt att kunna använda språket i muntlig interaktion med andra. Tidigare hade också den mer transmissions- och imitationsinriktade pedagogiken (grammatik- och översättningsmetoden och den audiolingvala metoden)³ utmanats av både vetenskapliga och ideologiska skäl och kommit att ersättas bland annat av en mer konstruktivistisk syn på lärande.

Från att ha tjänat som mönster/modell för (mer eller mindre) absolut imitation, blev *inputens* roll i det kommunikativa paradigmet mer diffus. Det språkliga inflödet skulle vara begriplig, riklig och varierad, men det finns ingen direkt koppling mellan den *input* som eleverna tar del av och deras språkliga utveckling, vilket till exempel Krashen påpekar. Eftersom den grundläggande tesen var att man som lärare inte kan (inte bör) ingripa i elevernas språkutveckling lämnades frågan om den språkliga *inputen* mestadels åt sitt öde. Eftersom det också under den här tiden rådde en mycket stark uppfattning om vikten av att hela tiden använda målspråket (så kallat 'språkbada'), förekom inga explicita översättningar av vokabulär utan endast möjligen förklaringar, beskrivningar eller synonymmer, ibland åtföljda av bilder.

³ För en beskrivning av dessa metoder, se del 2 i den här modulen.

Input i uppgiftsbaserad språkundervisning

Uppgiftsbaserad språkundervisning (*task-based language teaching*) kan sägas utgöra en utveckling av språkundervisning som bygger på en kommunikativ språksyn i så måtto att tonvikten på den muntliga interaktionen och på den muntliga språkfärdigheten kvarstår, men den kommunikativa förmågan står i centrum genom att den formuleras i termer av språkliga funktioner snarare än språkliga former. I och med detta bearbetas också *inputen* på ett mycket genomgripande sätt. Bearbetningen kan till exempel ske genom strukturerade, interaktiva övningar (se exempel nedan).

Inputfokuserad undervisning

Ett av de många målen för vår språkundervisning kan sägas vara att ge eleverna möjlighet att gradvis utveckla ett mer komplext språk. Detta sker i grova drag på två olika sätt, dels genom att göra det möjligt för eleverna att exempelvis lära sig nya ord och uttryck och nya och alltmer komplexa grammatiska strukturer, dels att 'lära om' i så motto att till exempel vokabulär (bland andra så kallade false friends) och grammatiska strukturer som påminner om elevens modersmål och som inte alltid fungerar på målspråket. Exempel på strukturer i det här fallet kan vara tempussystem och adverbialsplacering. Ett sätt att göra detta på är att behandla den språkliga *inputen* på olika sätt och studier som har undersökt hur *inputfokuserad* undervisning fungerar har bland annat intresserat sig för hur eleverna lägger märke till en speciell företeelse i *inputen*, hur de förstår innebörden av den, samt hur de repeterar företeelsen i korttidsminnet.

Som Ellis (2012) visar kan *inputfokuserad* undervisning delas upp två huvudtyper. Den ena typen bygger på att eleverna tar del av så mycket *input* som möjligt (*exposure-based*). Sådan undervisning innebär att eleverna systematiskt tar del av den aktuella språkliga strukturen, antingen genom berikad *input* (*enriched input*) i form av ett stort antal exempel på strukturen, eller genom framhävd *input* (*enhanced input*). I muntliga sammanhang kan en sådan effekt åstadkommas genom upprepning, pausering, stark betoning, markerad intonation eller ett långsammare taltempo. I skrift kan effekten uppnås genom att använda till exempel fetstil, understrykning eller marginalanteckningar. Den andra typen (*response-based*) innebär att eleverna ska visa att de förstår innehållet i ett yttrande genom att till exempel välja den bild som motsvarar yttrandet. VanPatten hör till förespråkarna av denna senare typ av *inputfokuserad* undervisning, se avsnittet Att bearbeta *input*, ovan, samt avsnittet *Input processing*, nedan.

Resultaten av empiriska studier där olika typer av formfokuserad undervisning har prövats är inte helt entydiga, vilket delvis kan förklaras genom att studierna sinsemellan använt något olika sätt att mäta elevernas språkutveckling på och att studierna fokuserat på grammatiska strukturer av olika svårighetsgrad. Ellis (2012, s. 288 och följande

sidor) redovisar ett antal studier inom området. Det som samlat framkommer är att berikad *input* kan leda till att eleverna lägger märke till och lär sig en ny grammatisk struktur, men den leder sannolikt inte till att de omprövar eller får bort felaktiga regler i sitt eget interimspråk. Studierna visar också att berikad *input* fungerar bäst på enklare grammatiska strukturer som samtidigt är semantiskt viktiga. Detta skulle till exempel innebära att en elev lättare lägger märke till personböjningarna i spanska verb än i tyska eftersom personliga pronomen normalt inte används i spanska då de spanska verbformerna i sig entydligt signalerar grammatisk person och även numerus genom ändelser.

Även framhåvd *input* har visat sig kunna underlätta för eleverna att befästa vissa enklare grammatiska strukturer. Samlat finns det inga tydliga belägg för vilken av de inputfokusreade undervisningsmodellerna som är mest effektiv, men flera studier visar alltså att någon typ av behandling av inputen ökar elevernas möjligheter att lägga märke till den.

Studier som har jämfört *inputfokuserad* undervisning med explicit grammatikundervisning uppvisar delvis motsägelsefulla resultat, men några tydliga indikationer kan ändå uppmärksammas. Om den *inputfokuserade* undervisningen leder till att betydelsen av den grammatiska strukturen blir helt klar så kan den vara av godo. Å andra sidan verkar *inputfokuserad* undervisning ge andra resultat än explicit undervisning när den explicita undervisningen också följs av uppgifter där eleverna får öva på den aktuella strukturen.

Sammantaget kan man säga att det finns ett stöd i forskningen för att *inputfokuserad* undervisning som kombineras med explicit undervisning kan underlätta för eleven att testa hypoteser om vilka ord, uttryck och strukturer som fungerar på målspråket, och vilka som avviker från det som eleven av olika anledningar trott var korrekta sätt att uttrycka sig på. Som vi kommer att se i följande avsnitt finns det metoder för att ytterligare förstärka effekten av *input* genom att låta eleverna processa det språkliga inflödet på olika sätt.

Didaktisk behandling av *input* i språkundervisningen

I den här sista delen av texten riktar vi nu blicken mot språkundervisningen. Hur kan de hypoteser och den empiriska forskningen som diskuterats i de inledande avsnitten omsättas i praktiken och vilka didaktiska överväganden kan man behöva göra med avseende på elevernas muntliga språkutveckling?

Lärarens centrala roll

Flera hypoteser om andraspråksinläring och deras antaganden kring betydelsen av den språkliga *inputen* förutsätter mer eller mindre uttalat att eleven är omgiven av språket (Gass, 1997). Detta ger möjligheter för eleven att både sälla i vad man riktar uppmärksamheten mot (en kvalitativ sällning) och i vilken grad man bibehåller uppmärksamheten över tid (en kvantitativ sällning). I den här mer naturalistiska kontexten är det också möjligt för eleven att till viss del låta de upplevda (kommunikativa) behoven styra och själv avgöra vilken vokabulär eller vilken språklig struktur man för stunden vill fokusera på. I en icke naturalistisk miljö, som till exempel i undervisningen, riskerar samtliga dessa faktorer att bli kringskurna. Eleven har inte ständig tillgång till en rik och varierad input och kan alltså inte unna sig lyxen av att ”wade through and sort out these data” (Gass, 1997, s. 8). I stället är eleven mer eller mindre hänvisad till de få undervisningstillfällen som ges, och innehållet i dessa styrs dessutom oftast i högre utsträckning av läraren och de läromedel som används.

En övergripande slutsats som kan dras från resonemanget i den teoretiska översikten ovan är att eleverna behöver ta del av målspråket i så stor utsträckning som möjligt. Detta är inte något revolutionerande, men det sätter fingret på den centrala roll som lärare i moderna språk har i den här frågan.

Input processing

Om VanPattens antaganden om hur elever processar det språkliga inflödet som presenterades tidigare i den här texten är korrekta, hur bör vi då behandla den språkliga *inputen*? Hur kan vi rikta elevernas uppmärksamhet mot strukturella aspekter för att utveckla deras muntliga kunnande? Vad gäller för nybörjarundervisning och för undervisning på högre nivåer? VanPatten föreslår bland annat följande för att åstadkomma en strukturerad *input* som också möjliggör en växling mellan den mer naturalistiska syn på lärande som bland annat Krashen förespråkar och den som mer förespråkar ett *focus on form*. Även om de här punkterna utgår från en specifik hypotes kan man också se att de återger mycket av vad forskning generellt säger om språklärande och språkundervisning, nämligen en balans mellan fokus på form och fokus på innehåll/betydelse (Spada & Tomita, 2010).

- Undervisa en sak i taget och var noga med att strukturera *inputen*. Förse eleverna med rikligt med *input*, det vill säga ett språkligt inflöde som möjliggör för eleverna att lägga märke till och känna igen språkliga mönster. Vid nybörjarundervisning kan det exempelvis vara lämpligt att begränsa en genomgång av verbformer till en eller två grammatiska personer i taget: jag och du; vi och ni, och så vidare.

- Förse eleverna med explicit information om den aktuella språkliga strukturen, oavsett om det handlar om en grammatisk struktur, ett lexikalt uttryck eller uttal/intonation.
- Gör det möjligt för eleverna att förstå förhållandet mellan form och betydelse. Detta kan med fördel göras genom explicita jämförelser med andra språk, genom att låta dem diskutera hur olika ord och ordkombinationer på målspråket ser ut i relation till svenska och/eller något annat språk som de behärskar. Ett exempel från tyskan: *einen Kurs besuchen – gå på kurs.*
- Hjälp eleverna att primärt lägga märke till sådan grammatisk information som påverkar betydelsen. Om vi tar verbens dåtidsformer som exempel är det lättare att få eleverna att uppmärksamma den relevanta grammatiska informationen om exemplen inte innehåller tidsadverbial eller andra lexikala strukturer som ger ledtrådar till betydelsen.
- Styr övningarna så att eleverna måste förstå innehållet för att kunna utföra en aktivitet. Ett tydligt exempel på detta skulle kunna vara skillnaden mellan subjekt och objekt i spanskan där ordföljden kan variera.
- Eleverna behöver få göra något med det språk de möter; de behöver få tillfällen att kognitivt bearbeta språket (det som VanPatten benämner *processing instruction*, det vill säga undervisning som leder till att eleverna bearbetar den *input* de möter). Be eleverna till exempel att hålla med eller säga emot, inte bara att repetera. Om man använder sig av *flipped classroom* kan man då också ge eleverna i uppgift att först lyssna på en ljudfil och sedan ange om ett antal påståenden är sanna eller falska. Elevernas arbete fokuseras på innehållet, men för att förstå innehållet måste man också receptivt behärska de språkliga formerna. Beroende på nivå kan frågor ställas på mer eller mindre komplexa språkliga strukturer.

Systematisk behandling av *input* i uppgiftsbaserad språkundervisning

Christine Goh och Anne Burns (2012) tar fasta på flera av de ovanstående aspekterna i sin *teaching-speaking cycle*. En uppgiftsbaserad språkundervisning med fokus på utveckling av den muntliga språkfärdigheten bör innehålla två återkommande inslag. För det första menar de att det är bra om lärare och elever gör en detaljerad analys av det språk de möter, både i form av den initiala *input* som eleverna först möter i ett nytt arbetsområde, och det språk de själva producerar som en del av de övningar och uppgifter de gör. Det är med andra ord helt centralt att se även elevernas språkliga produktion som en del av elevernas samlade *input*. För det andra behöver eleverna alternera mellan helheten och delarna i en kommunikativ uppgift. Detta motsvarar till en viss del det som andra forskare benämner *focus on meaning* respektive *focus on form*. Medan det övergripande målet är att bemästra en kommunikativ situation av något slag genom att förstå och kommunicera ett innehåll (= *focus on meaning*), stöds och

underlättas lärandeprocessen väsentligt genom att vissa centrala strukturer (grammatik, vokabulär, etcetera) väljs ut för explicit behandling vid minst två tillfällen: dels i början av arbetsområdet, när eleverna gjort en första kommunikativ uppgift, dels efter det att eleverna fått upprepa samma uppgift (eller en liknande). Genom detta sätt att arbeta cykliskt får eleverna möjligheter att upptäcka de luckor som finns i deras eget interimspråk, specifikt öva på dessa strukturer, samt gå tillbaka och jämföra sin egen språkliga produktion i början av arbetsområdet och i slutet. På det här sättet stärks såväl de kognitiva som de metakognitiva strategierna hos eleverna. Elevernas egen muntliga produktion blir då också en viktig del av den *input* som de sedan använder för att dels analysera sitt eget interimspråk, dels att utveckla sin muntliga språkfärdighet.

De sju faserna i Goh och Burns (2012) undervisningscykel skulle kunna se ut så här:

- 1. Förberedelse och introduktion: det aktuella området presenteras**
Förutom att allmänt diskutera med eleverna kring området är det här också viktigt att be eleverna fundera över vilka språkliga kunskaper och färdigheter de kan behöva för att kunna genomföra en aktivitet.
- 2. Språkets delar: *Input* och behandling av språkliga strukturer**
I det här steget hjälper du som lärare eleverna att fokusera på den aktuella språkliga formen, som till exempel grammatik, ordförråd och/eller pragmatiska aspekter. I det här steget ligger ett tydligt fokus på form och man går från dekontextualiserade övningar till styrda men kommunikativa övningar.
- 3. Helheten: den muntliga uppgiften med innehållet i fokus**
I det tredje steget äger den centrala muntliga uppgiften rum.
- 4. Språkets delar övas igen: fokus på form**
Efter de muntliga övningarna samlar läraren ihop elevernas och sina egna iakttagelser. Vad gick bra? Vad gick mindre bra?
- 5. Tillbaka till helheten: repetition av den muntliga uppgiften**
Nu är det dags för en repetition av de muntliga övningarna med fokus på innehållet från fas 3. Denna viktiga repetition låter eleverna få möjlighet att se hur deras språkliga förmåga har förändrats.
- 6. Metaperspektivet i fokus: reflektion kring lärandeprocessen**
När den andra omgången av den muntliga uppgiften med fokus på innehåll är genomförd samlar läraren ihop de gjorda erfarenheterna både från egna observationer och från det eleverna har noterat.
- 7. Lärarens återkoppling**
Slutligen ger läraren sin återkoppling om elevernas prestationer och pekar här också framåt mot vad eleverna ytterligare behöver öva på vid nästa tillfälle.

Sammanfattning

I den här delen har ett antal hypoteser och empirisk forskning om *inputens* betydelse för utveckling av muntlig språkfärdighet behandlas tillsammans med didaktiska överväganden som dessa ger upphov till. Sammanfattningsvis framstår följande punkter som centrala:

- förse eleverna med rikhaltig och strukturerad *input* som underlag för såväl kognitiv som interaktiv bearbetning
- ge eleverna möjlighet att kognitivt bearbeta *inputen* och att förstå de språkliga formernas roll för betydelsen
- undervisning i muntlig språkfärdighet behöver innehålla alla centrala språkliga moment i sig, då det inte finns övertygande bevis om att språkliga företeelser som tränas genom skriftspråket per automatik överförs till den muntliga förmågan
- ge eleverna tydliga tillfällen till ett växelvis fokus mellan språkets helhet och dess delar och repetera muntliga övningar med fokus på innehållet efter övningar där språkets form varit i fokus.

Referenser

- De Matos, A. (2013). *Los aspectos pragmáticos en manuales suecos de español como lengua extranjera. Su contribución al desarrollo de la competencia pragmática en el bachillerato*. [Examensarbete. Stockholms universitet].
- Ellis, N. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, interference, overshadowing, blocking and perceptual learning. *Applied Linguistics* 27(2), s. 164–194.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*: Wiley-Blackwell.
- Flege, J.E. (2009). Give input a chance! I: T. Piske, & M. Young-Scholten (Red.), *Input matters in SLA* (s. 175–190). Multilingual Matters.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Goh, C. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking. A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. Longman.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I: W. Ritchie & T. Bhatia (Red.), *Handbook of second language acquisition* (s. 413–468). Academic Press.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics* 29(4), s. 578–596.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2), s. 129–158.
- Spada, N. & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning* 60(2), s. 263–308.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: G. Cook & B. Seidlhofer (Red.), *Principles and practice in the study of language: Studies in honour of H.G. Widdowson* (s. 125–144). Oxford University Press.
- Tornberg, U. (2015). *Språkdiraktik*. Gleerups.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning* 52(4), s. 755–803.

Del 5: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Diskutera med utgångspunkt i era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Med tanke på den inputfattiga kontext som råder kring moderna språk i Sverige, hur kan man öka elevernas möjligheter att ta del av målspråket?
- Hur kan vi som lärare i moderna språk använda elevernas muntliga interaktion/produktion som vidare input i undervisningen?
- Med utgångspunkt i det/de språk du undervisar i, vilka typer av språklig input ser du som mest centrala för elevernas möjligheter att utveckla sin muntliga språkfärdighet, och varför?
- På vilka sätt kan *noticing* utgöra "startskottet" till *acquisition*?
- Den språkliga inputen behöver presenteras för eleverna på ett sådant sätt att den blir begriplig för dem. Vilka didaktiska överväganden framstår som mest centrala?
- Hur kan man behandla sådan input som inte primärt är avsedd för språkundervisning (filmer, ljudfiler, poddar), till skillnad från strukturerad eller fabricerad input, det vill säga den typ av input som ofta förekommer i förlagsproducerade läromedel?

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan planeras.

Utifrån de sju faserna i Goh och Burns (2012) undervisningscykel, låt eleverna göra ett blogginlägg i form av en videoinspelning till en nyhetsblogg som delas med elever i andra länder, utifrån temat fritidsintressen. Målet är i det här exemplet att eleverna ska intervjua varandra på målspråket om fritidsaktiviteter. Beroende på hur innehållet avgränsas kan en sådan här aktivitet användas på vilken språklig nivå som helst. Eleverna kan exempelvis fokusera på en aktivitet som de håller på med just nu, tala om hur ofta de ägnar sig åt aktiviteten och vad de gillar med aktiviteten. Komplexiteten i aktiviteten kan ökas genom att eleverna beskriver flera aktiviteter eller talar om sådant som de gjort tidigare men inte håller på med längre, jämföra olika aktiviteter eller förklara varför de håller på med just den eller dessa aktiviteter. Arbetsgången skulle kunna se ut på följande vis:

1. Förberedelse och introduktion: det aktuella området presenteras.

Förutom att allmänt diskutera med eleverna kring området är det här också viktigt att be eleverna fundera över vilka språkliga kunskaper och färdigheter de kan behöva för att kunna genomföra en aktivitet.

2. Språkets delar: Input och behandling av språkliga strukturer.

I det här steget hjälper ni som lärare eleverna att fokusera på den aktuella språkliga formen, som till exempel grammatik, ordförråd och/eller pragmatiska aspekter. Detta moment varierar naturligtvis beroende på elevernas nivå och kan innehålla helt nya element, men även inslag som aktiverar och repeterar tidigare behandlade strukturer. Ni bestämmer vilka aspekter som ska ges speciell tyngd och berättar varför. I det här steget ligger ett tydligt fokus på form och man går från dekontextualiserade övningar till styrda men kommunikativa övningar.

3. Helheten: den muntliga uppgiften med innehållet i fokus.

I det tredje steget äger en muntlig uppgift rum. Det här steget utgör en viktig länk i hela processen och förbereder direkt för det fjärde steget. Eleverna får möjlighet att – utan bedömning – pröva sig fram och se hur långt språket räcker. Återigen beroende på elevernas språkliga nivå kan sådana här övningar göras digitalt genom att eleverna spelar in aktiviteten, som då kan förberedas och vissa delar kan tas om, eller direkt i undervisningen där elever kan rollspela.

4. Språkets delar övas igen: fokus på form.

Efter de muntliga övningarna samlar ni ihop elevernas och sina egna iakttagelser. Vad gick bra? Vad gick mindre bra? Här är det viktigt att vara språkligt konkret och alltså återvända till fokus på form. Vilka språkliga strukturer hade eleverna problem med? Vad hände i samtalen eller presentationerna när språket inte fungerade? Beroende på vad som kommer fram genomförs sedan ytterligare strukturerade övningar där eleverna kan öva på specifika språkliga företeelser.

5. Tillbaka till helheten: repetition av den muntliga uppgiften.

Nu är det dags för en repetition av de muntliga övningarna med fokus på innehållet från fas 3. Denna viktiga repetition låter eleverna få möjlighet att se hur deras språkliga förmåga har förändrats. Repetitionen kan ske på olika sätt, antingen genom att exakt samma övning genomförs, eller genom att någon faktor varierar, till exempel att par/gruppkonstellationer förändras, eller att uppgiften får en något annan vinkel eller ett delvis annat innehåll.

6. Metaperspektivet i fokus: reflektion kring lärandeprocessen.

När den andra omgången av den muntliga uppgiften med fokus på innehåll är genomförd samlar läraren ihop de gjorda erfarenheterna både från egna observationer och från det eleverna har noterat. Ett kort frågeformulär med frågor som: "Vad har jag lärt mig?" och "Nu kan jag...", "På vilket sätt gick X bättre nu? Varför?" riktar elevernas uppmärksamhet mot deras kommunikativa förmåga och indirekt mot de språkliga strukturerna som läraren valt att fokusera.

7. Lärarens återkoppling.

Slutligen ger ni er återkoppling på elevernas prestationer och pekar här också framåt mot vad eleverna ytterligare behöver öva på vid nästa tillfälle. Beroende på hur ni arbetar generellt med elevernas metastrategier kan det också vara lämpligt

att låta eleverna själva dokumentera sin lärandeprocess och dess resultat i skrift i en löpande loggtext.

Del 5: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerade i moment B. Notera gärna:

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 5: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C. Beskriv och diskutera med varandra hur genomförandet av aktiviteten fungerade och hur kunskaper och förmågor utvecklades.

- Vad gick bra och vad kan det ha berott på?
- Vad gick mindre bra och vad kan det ha berott på?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu prövat i den fortsatta undervisningen?