

Muntlig språkutveckling i engelska

Att kunna tala språket är målet för de flesta som börjar lära sig engelska, men vägen dit är inte alltid så jämn och rak. Denna modul syftar till att ge verktyg för lärare att utveckla sin egen och andras undervisning inom området muntlig interaktion genom aktuell språkdidaktisk forskning, knutna till praktiska exempel.

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. Materialet stimulerar till att du och dina kollegor diskuterar idéer om undervisningsaktiviteter. Vill ni hellre prova på skribenternas förslag på undervisningsaktiviteter, så låter dessa er och era elever 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 engelska inom grundskolan, 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. Motivation
7. Bedömning och språkutveckling
8. Bedömning utifrån styrdokumentet

Del 2. Kommunikativ språkundervisning

Ett kommunikativt förhållningssätt och en handlingsorienterad språksyn genomsyrar de svenska styrdokumenterna i engelska och moderna språk, som delvis bygger på Europarådets dokument Gemensam europeisk referensram för språk (GERS). Den här delen syftar till att stimulera kollegiala diskussioner om hur innehållet i GERS både idémässigt och rent praktiskt kan kopplas till såväl de svenska styrdokumenterna som den egna undervisningen.



Du som lärare får möjlighet att ytterligare sätta dig in i vad GERS och de svenska styrdokumenterna kan innebära för din undervisning utifrån ett kommunikativt perspektiv, för att sedan i moment C bjudas in till att omvandla den handlingsorienterade språksynen till praktiskt arbete i din undervisning.

Del 2: 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.

Materialet handlar om vad ett kommunikativt förhållningssätt och en handlingsorienterad språksyn kan ha för betydelse för elevernas muntliga språkutveckling.

Läs

Läs texten "Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn", som handlar om hur språklärare kan använda GERS för att utforma kommunikativa aktiviteter i linje med styrdokumentet.

Material



Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn
Camilla Bardel

Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn

Camilla Bardel, Stockholms universitet

Introduktion

Den här texten syftar till att stimulera diskussion mellan lärare om hur den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS, Europarådet/Skolverket, 2009) kan underlätta när det gäller att realisera kommunikativ undervisning genom handlingsinriktade aktiviteter. Texten utgör en grund för diskussion kring kopplingen mellan GERS och å ena sidan svenska styrdokument och å andra sidan den egna undervisningens innehåll, främst med avseende på muntlig interaktion och produktion. Ett annat syfte med texten är att belysa den språksyn och de språkdidaktiska idéer som ligger bakom referensramen. Efter en kort historisk återblick på några viktiga strömningar inom språkdidaktiken förklaras begreppet kommunikativ kompetens samt det kommunikativa förhållningssätt och den handlingsorienterade språksyn som präglar GERS, och vad dessa begrepp innebär för muntlig språkutveckling. Därefter ges en kort bakgrund till hur och varför den gemensamma referensramen skapats, och slutligen diskuteras vilken roll GERS och dess språksyn spelar i våra svenska styrdokument och i undervisningen i engelska och moderna språk.

Influenser i språkdidaktiken

Idéer och teoribildningar inom språkvetenskapen påverkar synen på lärande av språk och på språkundervisning. Olika synsätt på vad det innebär att lära sig ett språk har också styrt uppfattningen om vilken som är den bästa didaktiska metoden. Under 1970- och 1980-talen kom den kommunikativa kompetensen att spela en viktig roll i språkdidaktiken. Detta efter en period då Noam Chomskys teorier om människans inneboende grammatiska kompetens (Platzack, 1998) hade haft stark genomslagskraft. Som vi ska se kan kommunikativ kompetens definieras brett och inbegriper då såväl grammatisk och lexikal som sociolingvistisk och pragmatisk kompetens.

Den metod som går under benämningen *grammar and translation* kan dock inte hänföras till Chomskys teorier om en universell grammatik, utan bygger på en lång tradition som går tillbaka till studiet av klassiska språk, det vill säga latin och antik grekiska, för att sedan ha applicerats på språk som talas idag. Förespråkare för denna

metod lägger tyngdpunkten vid regler som ska läras in främst i syfte att kunna läsa, förstå och översätta skriven text.

Det har alltså funnits olika inriktningar när det gäller metoder i språkundervisningen. Ytterligare ett exempel som ofta lyfts fram är den audio-lingvala metoden som uppstod under första halvan av 1900-talet och hade sin glansperiod under 1940-talet. Den hade sina rötter i språkvetenskapens strukturalism och i psykologins behaviorism och byggde på idén om att språk inte är något annat än en typ av mänskligt beteende och att språkanvändning liksom annat mänskligt beteende betingas av vanemässiga reflexer. Språkinläring ansågs därmed också bäst ske genom memorering och automatisering av språkliga reflexer genom repetitiva övningar av ord och former, utan explicit grammatisk genomgång. Genom observation, imitation och repetitiva övningar skulle den som lärde sig språket memorera ord och strukturer för att sedan kunna använda dem i nya situationer. Den audio-lingvala metoden kritiserades i slutet av 1950-talet och på 1960-talet av lingvister som hävdade betydelsen av att förstå det språkliga systemet och att få grammatiken förklarad för sig.

Efter en period präglad av ett mer formalistiskt synsätt där grammatiska regler, böjningsformer och ordlistor hade stått i centrum, lyftes den kommunikativa kompetensen fram. Kommunikativ språkundervisning, eller en kommunikativ *approach* som man ofta säger, är inte någon renodlad undervisningsmetod. Det handlar snarare om ett förhållningssätt till språkdidaktik som betonar vikten av interaktion som både mål och medel för lärandet. Detta förhållningssätt grundar sig på antagandet att framgångsrikt språklärande sker när man kommunicerar ett meningsfullt innehåll. Det är när man är involverad i autentisk kommunikation som man blir tvungen att använda de naturliga strategier för produktion, förståelse och interaktion som stöder lärandet. I praktiken innebär det att elevernas produktion, reception och interaktion ska vara kopplat till ett för dem relevant innehåll. Språket ska läras genom användning, genom interaktion med de andra eleverna, med läraren, eller med andra talare av det aktuella språket (idag till exempel genom digitala verktyg). Man använder gärna material från källor som tidningsartiklar, radio- eller teveprogram, annonser, skyltar etcetera. Målspråket står i centrum samtidigt som det gäller att ställa rimliga krav på formell korrekthet, så att inte viljan att kommunicera hämmas och modet att försöka går förlorat.

Det kommunikativa förhållningssättet inbegriper hela det didaktiska sammanhanget, lärande, undervisning och bedömning. Typiska lärandeaktiviteter är rollspel, intervjuer, samtal, grupparbeten, debatter eller diskussioner om teman som antas upplevas som relevanta av eleven eller studenten. Man talar om *learner autonomy*, ett begrepp som innebär att den som lär sig får en mer ansvarstagande roll genom att aktivt använda språket för att samtala, fråga eller förhandla med samtalspartnern om olika uttryckssätt och betydelser etcetera, medan lärarens roll blir att underlätta lärandeprocessen.

Att söka information eller kommunicera med någon på internet innebär en möjlighet som stämmer väl överens med det kommunikativa sättet att närma sig målspråket. Interaktion och textproduktion *online* betingas av medieringen genom en maskin, och karaktäriseras av hög grad av multimodalitet. Olika uttryckssätt, medier och färdigheter, skriftliga såväl som muntliga kan tillgås. Det finns i princip obegränsade möjligheter att göra egna val och att använda sig av flera språk. Eleven kan på så sätt utnyttja sin fulla språkliga repertoar i en konkret språkanvändning. Samtidigt som internet kan vara en enorm tillgång i språkundervisningen finns dock många utmaningar kring hur man kan och bör använda det som källa till information och som redskap för språklärande (se till exempel Källermark Haya, 2015; Fredholm, 2015). Vi kommer att se vad GERS och dess tilläggsvolym (Europarådet/Skolverket, 2025) säger om språklig repertoar längre fram i texten. Men först ska vi titta närmare på vad kommunikativ kompetens är och vad den kommunikativa undervisningen har för koppling till GERS.

Kommunikativ kompetens

Kommunikativ kompetens är ett språkvetenskapligt begrepp som Dell Hymes myntade 1972 och det avser förmågan att använda språket på ett meningsfullt sätt i specifika situationer. Begreppet vann snabbt mark inom språkdidaktiken och kan sägas markera ett paradigmskifte (Piccardo, 2014, s. 10). Kommunikativ kompetens är målet för den kommunikativa undervisningen och det är denna kompetens som ska befästas genom olika lärandeaktiviteter. Den kommunikativa kompetensen definieras som en övergripande språklig kompetens som innehåller grammatisk, sociolingvistisk, pragmatisk och strategisk kompetens, vilket lyfts fram i banbrytande skrifter om språklärande av till exempel Canale & Swain (1980). Ett dokument som kom att utgöra grunden för såväl kurs-, ämnes- och läroplaner som läromedel för språkundervisning med kommunikativ kompetens som mål var *Tröskelnivån* av Jan van Ek från 1975 (Piccardo, 2014, s. 11). *Tröskelnivån* var en del av det arbete med att utveckla språkutbildning i Europa som utförts i Europarådets regi och som ledde fram till GERS. van Ek listade begrepp och funktioner som ansågs vara nödvändiga för effektiv grundläggande kommunikation. Även om ämnen, språkliga former och färdighetsnivåer först exemplifierades på engelska och franska, rör det sig om allmängiltiga språkliga funktioner som att presentera sig själv, fråga om vägen, beställa mat, köpa en biljett och så vidare. Dessa funktioner kan i sin tur kopplas till begrepp som till exempel tid, rum och sociala relationer.

Det kommunikativa förhållningssättet till språklärande grundar sig på en funktionell språksyn: språk är till för att användas och deras främsta användningsområde är att kommunicera. Den kommunikativa situationen, vilka som deltar i den, och kommunikationens syfte är avgörande för hur språket används. Kommunikativ språkundervisning innebär att arbeta med situationer som gör det möjligt att använda

språket för att förmedla ett innehåll, vilket betyder att val måste göras, gällande vad som ska sägas (eller skrivas) och hur det ska sägas (eller skrivas). Att förmedla ett budskap genom språket kan innebära mycket mer än att beskriva och informera. Språk används ju bland annat även för att uttrycka känslor, övertyga, eller skapa kontakt (se till exempel Roman Jakobsons klassiska modell om språkets funktioner i Fiske, 1997).

Grammatiken är nödvändig för att bygga meningar och göra sig förstådd, men den är bara en del av den kommunikativa kompetensen. Ord och uttryck kan också läras in som oanalyserade enheter, eller så kallade formelstrukturer. Typiska exempel på formelstrukturer (se del 4 i den här modulen) är *'how do you do'* eller *'how are you doing'* på engelska. De förekommer tidigt i läromedel och det ingår ju på A1-nivån att kunna hälsa och fråga hur människor mår. Däremot är det enligt den kommunikativa språksynen som också präglar GERS inte nödvändigt att på A1-nivån kunna analysera de grammatiska strukturerna som ligger bakom dessa uttryck och förklara varför man använder *do*-omskrivning eller *ing*-form. Viktigare är att veta att *'how do you do'* är formellt och används som hälsningsfras men inte för att fråga hur någon mår.

Språksynen i GERS

GERS – bakgrund och syfte

I den kommunikativa språkundervisningen lyfts blicken alltså från 'metoden' och man intresserar sig snarare för den didaktiska helheten. Ännu längre från en specifik metod ligger det synsätt som präglar det idag kanske viktigaste språkdiraktiska dokumentet i den europeiska kontexten, GERS. Originaldokumentet *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) har vuxit fram i olika steg. Processen mot ett gemensamt mätinstrument för språkkunskaper påbörjades redan under 1970- och 80-talen i grupper av språklärare, forskare och andra som arbetade med språkutbildning i och utanför Europa (Europarådet/Skolverket, 2009, s. ix). Ett internationellt möte 1991 i Rüşlikon i Schweiz resulterade i en rekommendation till Europarådet att etablera ett ramverk som bland annat skulle "tillhandahålla en fast grund för ett ömsesidigt erkännande av språkkvalifikationer" (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 5–6). Arbetet med att bygga upp och validera ramverket leddes av forskare som Brian North, Günter Schneider och Peter Lenz i samverkan med Europarådet. För dokumentation se Europarådets hemsida:

<https://www.coe.int/en/web/portfolio/overview-of-cefr-related-scales>

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/practical-resources>

Europarådet uppmanar språkutbildare att utgå från de behov, den motivation, de egenskaper och de förutsättningar som den som lär sig språket har. Det innebär att man måste ställa sig frågor som: Vad ska man kunna göra med språket när man använder det? I vilken kontext lär man sig språket? Hur mycket tid har man till sitt förfogande? Vilka strategier kan den som lär sig använda sig av? Dessa frågor styr uppgifterna (*tasks*) – dels de uppgifter som språkanvändaren måste kunna utföra på målspråket med hjälp av språket, dels de som vi väljer att arbeta med i undervisningen som lärandeaktiviteter. ”I utbildningsdomänen kan det vara användbart att skilja mellan de uppgifter som de studerande har förutsättningar att/måste kunna hantera som *språkanvändare* och de uppgifter som de ägnar sig åt som ett led i själva *språkinlärningsprocessen*” (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 56). Detta ska inte tolkas som bedömningsuppgifter respektive lärandeaktiviteter. Det är snarare bruk av språket utanför klassrummet (vad du kan göra med språket) å ena sidan, och lärandeaktiviteter (hur du lär dig att göra detta) å andra sidan, som avses. Dessa två olika betydelser av ’uppgift’ går delvis samman och är givetvis starkt relaterade till varandra eftersom vi vill träna språkanvändning på ett sätt som har en koppling till språkbruk utanför undervisningen, även om det måste anpassas till undervisningssituationen. Hur läraren och eleverna ska arbeta med detta finns inte att läsa sig till i GERS. Det är något som Europarådet överlåter åt specialisten, det vill säga till läraren, lärarutbildaren eller läromedelsförfattaren, att avgöra (se vidare Europarådet/Skolverket, 2009, s. xi–xii).

Kommunikativ kompetens och en handlingsorienterad språksyn – vad innebär det för muntlig interaktion och produktion?

Begreppet kommunikativ språklig kompetens lyfts fram ofta och mycket i GERS, och består enligt ramverket av tre komponenter: lingvistisk kompetens (rent språkliga kunskaper och färdigheter när det gäller ordförråd, grammatik och uttal), sociolingvistisk kompetens (förmåga att anpassa språkanvändningen efter olika förhållanden och situationer) och pragmatisk kompetens (kunskap om de principer som ligger till grund för hur budskap organiseras och struktureras muntligt och skriftligt, genom till exempel talakter, fokuserande språkliga element, markörer för turtagning i samtal, och så vidare, se s. 13–14 och s. 106 och framåt i GERS). Användandet av turtagningsmarkörer i samtal är exempel på interaktionsstrategier som används för att be om uppmärksamhet, inleda, hålla igång och avsluta ett samtal. Här kommer ord som ’*well*’ till användning till exempel för att inleda en mening, eller ’*alright*’, som kan användas för att avsluta ett samtal. Fokuserande element, till exempel uttryck som ’*totally*’, syftar till att förtydliga och sätta fokus på något man vill framhäva.

GERS har ett handlingsorienterat perspektiv på språkanvändning och språklärande:

Den grundsyn som tillämpats här är generellt sett handlingsorienterad: den betraktar människor som använder eller lär sig ett språk som ’sociala aktörer’,

d.v.s. samhällsmedlemmar som under vissa omständigheter och i särskilda miljöer och sammanhang måste klara av vissa uppgifter (varav en del är språkrelaterade). (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 9)

Detta synsätt på språket som ett kommunikationsmedel som används av den 'sociala aktören' för att göra saker ligger helt i linje med det kommunikativa förhållningssättet. I GERS renodlas det handlingsinriktade perspektivet, vilket tydligt avspeglas i de deskriptorer som anger vad man ska kunna göra på var och en av de sex nivåerna A1–C2. För varje nivå finns kortfattade definitioner av förmåga (Oscarson, 2015, s. 132), eller kompetens, vilket är termen som används i GERS. Man skiljer i GERS mellan fem färdigheter (hörförståelse, läsförståelse, muntlig interaktion, muntlig produktion och skriftlig produktion), men GERS har också den 'globala' skalan (*global scale*) som är en holistisk sammanfattande beskrivning av de sex referensnivåerna (A1–C2) och som inte skiljer mellan olika färdigheter. För den första nivån, A1, ser det till exempel ut så här:

Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga förhållanden som var han/hon bor, personer han/hon känner och saker han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartnern talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till. (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 24)

Ännu tydligare framstår det handlingsorienterade perspektivet i de så kallade "kan göra"-deskriptorerna ämnade för självbedömning avseende olika språkliga färdigheter, som presenteras i tabellerna på sidorna 26–29 i GERS. Även om muntlig interaktion och muntlig produktion är tätt sammanlänkade, skiljer man i GERS, liksom i det centrala innehållet i de svenska styrdokumenterna i viss mån mellan samtal och att tala. För muntlig interaktion uttrycks "kan göra"-deskriptorerna så här på A1-nivån i GERS:

Jag kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att den andra personen är beredd att tala långsamt och upprepa eller formulera om vad som sagts eller hjälpa mig att formulera vad jag själv vill säga. Jag kan ställa och besvara enkla frågor inom områden som rör omedelbara behov eller gäller mycket välkända ämnesområden. (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 26)

Skalor från A1 till C2 finns för följande delfärdigheter av muntlig produktion i GERS, s. 60–62:

- Allmän muntlig produktion;
- Längre monolog: beskriva en upplevelse;
- Längre monolog: föra fram argument (t.ex. debattera);
- Offentliga meddelanden;

- Muntlig presentation.

Till exempel när det gäller den andra delfärdigheten 'Längre monolog: beskriva en upplevelse' kan den som befinner sig på A1-nivån "beskriva sig själv, vad han/hon gör och var han/hon bor" (s. 60). På B2-nivån kan man "ge tydliga, detaljerade beskrivningar om varierande ämnen inom sina intresseområden" (s. 60). Nivåskalor anges även för delfärdigheter av muntlig interaktion i GERS, s. 73–74:

- Allmän muntlig interaktion
- Förstå en modersmålstalande samtalspartner
- Samtal
- Informell diskussion
- Formell diskussion och sammanträden
- Målinriktat samarbete
- Handlingar för att erhålla varor och tjänster
- Informationsutbyte
- Intervju

"Kan göra"-deskriptorer återfinns också i Europeisk Språkportfolio, *European Language Portfolio*, ELP (Little, 2003, 2012). ELP reviderades 2010 och finns idag på flera språk. I Sverige finns ELP för grundskolan i två versioner, en för åldersgruppen 6–11 år och en för elever mellan 12 och 16 år. Dessa återfinns på <https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/europeiska-sprakportfolion>.

Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering vid Uppsala universitet tillhandahåller språkportfolion för 16 års ålder och uppåt via sin hemsida (<https://www.uu.se/institution/pedagogik-didaktik-och-utbildningssociologi/utbildning/fortbildning-i-sprak/resurser/europeisk-sprakportfolio---vad-ar-det>).

Språkportfolion består av tre delar: Språkpasset, Dossiern och Språkbiografen. I Språkpasset dokumenterar man själv vilka språk man behärskar, hur väl, samt var man har lärt sig språket eller språken. I Dossiern samlar man ett urval av sin dokumentation, som kan vara multimodal (till exempel kan den bestå av uppsatser, ljudfiler, bilder, skriftliga eller muntliga redovisningar, betyg och intyg). I Språkbiografen planerar, bedömer och reflekterar man kring sitt lärande och sina olika kulturella erfarenheter. Där finns också de så kallade checklistorna med de gemensamma referensnivåerna, vilka utgör tydliga målbeskrivningar för olika färdigheter på nivåerna A1–C2. GERS

handlingsorienterade förhållningssätt torde kunna stödja både muntlig och skriftlig produktion, reception och interaktion, eftersom det syftar till att språkanvändaren ska kunna utföra handlingar, göra saker, med hjälp av språket.

'Mediering' är enligt GERS något som också behöver läras, undervisas och bedömas. Mediering kan definieras både som en språklig aktivitet och som en språklig strategi, och detta beskrivs utförligare i GERS tilläggsvolym (Europarådet/Skolverket, 2025). Det innefattar förmågan att förmedla koncept, text eller kommunikation mellan språk, dialekter eller språkliga varieteter, mellan kulturer och mellan olika textgenrer. Det kan till exempel innebära att tolka eller att förklara, ta anteckningar, återberätta, eller underlätta kommunikation i en situation då missförstånd föreligger. Strategier för mediering kan vara att länka till tidigare kunskap, att anpassa språket för att förmedla komplicerad information på ett lättbegripligt sätt, att vidga en komprimerad text, på ett och samma eller flera språk.

Hur de olika språkliga färdigheterna ska läras ut eller läras in ger inte GERS svar på. GERS är ett ramverk för vad språk är, hur det används, vad man kan göra med språket på olika nivåer och i vilken utsträckning. Lärare och de som vill lära sig måste själva hitta den lämpligaste metoden för att lärande av dessa språkliga funktioner ska ske. Man kan se det som att målen för lärandet är utförligt beskrivna, men inte vägen dit. Oscarson (2015, s. 130) definierar GERS som ett målbeskrivningsarbete. Undervisning och läromedelsproduktion kan inspireras av GERS (Oscarson, 2015, s. 134), och en autonom elev kan på ett medvetet sätt förhålla sig till de deskriptorer som anger vad man ska/behöver kunna på olika nivåer och sätta upp "kan göra"-deskriptorer som mål. *Learner autonomy* är också ett viktigt begrepp i GERS. Det handlar i princip om att den som lär sig sätts i centrum, liksom hans eller hennes förhållande till lärandeprocessen, till föremålet för lärandet och till målet för lärandet. Trots detta, och trots undertiteln *Lärande, undervisning och bedömning*, är det nog, som Erickson & Pakula (2017, s. 3) påpekar, "(...) de bedömningsrelaterade aspekterna av dokumentet som får mest uppmärksamhet".

GERS och flerspråkighet

GERS definierar flerspråkighet som en kommunikativ kompetens där alla individens språkkunskaper och språkerfarenheter ingår, där språken är mentalt förbundna och påverkar varandra. En flerspråkig person kan i olika situationer använda olika delar av denna kompetens på ett flexibelt sätt för att effektivt kommunicera med en viss samtalspartner, det vill säga använda olika språk eller dialekter antingen produktivt eller receptivt, eller både och, och på olika kompetensnivå. Detta beskrivs så här i GERS tilläggsvolym:

Flerspråkighet framställs i GERS som en ojämn och föränderlig kompetens, där användarens/inlärarens resurser i ett språk eller en varietet kan skilja sig mycket från dennes resurser i ett annat. Utgångspunkten är dock att flerspråkiga personer har en enda sammanhängande repertoar som de kombinerar med sina allmänna kompetenser och olika strategier för att utföra uppgifter (GERS 2001, avsnitt 6.1.3.2). (Europarådet/Skolverket, 2025, s. 30)

I GERS lyfter man fram att det finns flera kompetenser som utvecklas med flerspråkighet, förutom just att man kan flera språk. Detta resonemang utvecklas vidare i tilläggsvolymen. Det handlar bland annat om den metaspråkliga kompetens som kan utnyttjas strategiskt vid lärandet av nya språk, till exempel möjligheten att se likheter och skillnader mellan språk. Forskning visar att flerspråkighet ofta gynnar lärande av nya språk (se till exempel Flynn, Foley & Vinnitskaya, 2004; Cenoz & Gorter, 2011; Jessner, 2008) men fler studier inom detta fält behövs. Även en utvidgad repertoar av paralingvistiska uttryckssätt som gester och ansiktsuttryck betonas i GERS. Den språkliga kompetensen kopplas till hela den kulturella kontext som språken är en del av och man lyfter fram hur den flerspråkiga individen också har en utvidgad kulturell kompetens.

GERS och kunskap i och om språket

GERS skiljer på deklarativ kunskap å ena sidan och färdighet å andra sidan. Deklarativ kunskap innebär att 'veta att...', och omfattar vår metaspråkliga kunskap om vissa språkliga fenomen, till exempel grammatiska regler eller ords betydelse. Ett exempel på en grammatisk regel i engelskan är tredje person -s (att man lägger till ett s i slutet av verbformen i tredje person singular för alla regelbundna verb). Att ha deklarativ kunskap om ett ord kan till exempel vara att veta att '*apologize*' betyder 'be om ursäkt'.

Men språk är komplexa system med olika samspelande nivåer (grammatik, ordförråd, semantik, pragmatik och uttal) och kan inte bara presenteras som en uppsättning av grammatiska regler, eller långa ordlistor. Det är både kunskap **om** språket och kunskap **i** språket som behövs om man ska kunna använda det. För att kunna kommunicera effektivt på ett givet språk är det viktigt att veta hur språket fungerar och vilka språkliga medel (ord, uttryck, strukturer etcetera) som ska användas i specifika situationer. Den som lär sig ett främmande språk eller ett andraspråk kan alltså dra nytta av metaspråklig kunskap, kunskap **om** språket.

Vad betyder GERS för den svenska kontexten?

Rent generellt kan man säga att många av grundkoncepten i GERS återspeglas i Lgr22 och Gy25. Enligt kurs- och ämnesplanerna i engelska och moderna språk ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga, och de ska utveckla språk- och omvärldskunskaper så att de kan, vill och vågar använda målspråket i olika

sammanhang och syften. I den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier och verktyg som stöd för kommunikationen. Vidare ska eleverna utveckla förmågan att använda innehåll från olika typer av källor i sin egen produktion och interaktion samt formulera och utveckla sina framställningar på egen hand och tillsammans med andra. De ska även ges möjligheter att utveckla förståelse av livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella förhållanden i olika sammanhang och delar av världen där målspråket används. Dessutom ska eleverna lära sig att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang. Bakom dessa syften med ämnena engelska och moderna språk ligger ett kommunikativt förhållningssätt. Eleven och dennas förhållande till lärandeprocessen, till föremålet för lärandet och till målet för lärandet sätts i centrum (*learner autonomy*), och medieringsbegreppet kan skönjas bakom de färdigheter som syftar till anpassning av språket.

Svenska språkdidaktiker var delaktiga i det internationella CEFR-projektet från början (Takala, 2013) och GERS har i viss mån påverkat svenska styrdokument i flera decennier. Särskilt de reviderande kurs- och ämnesplanerna från 2000 och 2011 med de sju stegen eller kurserna uppvisar en tydlig influens från GERS handlingsorienterade språksyn (Erickson & Pakula, 2017, s. 16; Oscarson, 2015, s. 129–130). Ämnesplanerna i engelska inom Gy25 tar ytterligare ett steg i denna riktning, då den inledande texten för varje nivå anger vilken GERS-nivå som innehållet och kriterierna relaterar till. Som Erickson & Pakula (2017) konstaterar saknas dock systematiska undersökningar av hur mycket GERS och språkportfolion påverkar eller används i undervisning på olika nivåer i det svenska utbildningssystemet.

Nivåskalornas relation till ämnena och nivåerna i den svenska kontexten illustreras i Tabell 1 och Tabell 2 (jfr Oscarson 2015, s. 139, 141 & 143). Jämförelsen med GERS gäller betyget E.

Tabell 1

Relationen mellan GERS och engelska/engelska för döva (efter Skolverket, 2025a, s. 2).

GERS, nivå	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2
Grundskolan			åk 6		åk 9			
Specialskolan			åk 7		åk 10			
Gymnasial nivå						nivå 1	nivå 2	nivå 3

Tabell 2

Relationen mellan GERS och moderna språk/svenskt teckenspråk för hörande (efter Skolverket, 2025b, s. 3).

GERS, nivå	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2
Grundskolan		skolans val åk 9	språkval åk 9					
Gymnasial nivå		nybörjare, nivå 1	grund, nivå 1	forts, nivå 1	forts, nivå 2	fördjupn, nivå 1	fördjupn, nivå 2	fördjupn, nivå 3

Koppling till styrdokumentet för språk

GERS utgör ett väldigt rikt material som spänner över en bredd av kompetenser och färdigheter och dessutom över hela skalan från grundläggande till mycket avancerade nivåer. De svenska styrdokumentet är som vi sett ovan influerade av ramverket men av naturliga skäl kan inte ramverket användas i sin helhet i undervisningen i engelska och moderna språk. Man bör dessutom hålla i minnet att GERS har huvudsakligt fokus på vuxna språkanvändare, även om det numera finns tillägg inriktade mot yngre åldrar (se GERS tilläggsvolym). Alla delfärdigheter som anges (till exempel under muntlig interaktion och produktion, som återges i punktlistorna ovan) är inte relevanta för ungdomar eller barn som lär sig språk i skolan. Därför är influenserna från GERS i de svenska styrdokumentet delvis anpassade för yngre åldrar.

Den kunskap om världen som är en viktig faktor vid andra- eller främmandespråkslärande är mer utvecklad hos vuxna, även om man inte kan ta för givet att alla vuxna delar samma grad av sådan kunskap, särskilt inte den som är relevant för att kunna lära sig ett visst målspråk (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 143). Man kan enligt GERS arbeta med barns motivation genom att koncentrera sig på deras nuvarande intresseområden (Council of Europe/Skolverket, 2009, s. 47). Man talar om domäner för språkanvändning och antalet sådana är egentligen oändligt, eftersom vissa intresseområden kan utgöra en intressedomän för en viss användare eller grupp, men inte för andra. För språkundervisning generellt rekommenderar GERS dock att skilja mellan följande grundläggande domäner (handlingssfärer eller intresseområden) (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 47):

- Den **personliga domänen**, i vilken man lever som privatperson, där livet hemma med familj och vänner står i centrum och där man ägnar sig åt personliga göromål, t.ex. nöjesläsning, dagboksskrivning, ett särskilt intresse, en hobby etc;

- **Samhällsdomänen**, i vilken man uppträder som samhällsmedborgare eller som medlem av en organisation och där man är inbegripen i olika handlingar med en mängd olika syften;
- **Yrkesdomänen**, i vilken man utövar sitt yrke;
- **Utbildningsdomänen**, i vilken man deltar i organiserad inläring, särskilt (men inte nödvändigtvis) vid en utbildningsanstalt.

Gränsdragningen mellan dessa domäner är flytande och de kan förstås både kompletteras och delas in i mer specifika subdomäner. För läraren blir det viktigt att – ibland tillsammans med eleverna – välja ut domäner som passar målgruppen och situationen. När det sedan kommer till frågan om vad eleven ska kunna/kunna göra på de olika nivåerna i GERS eller på de svenska nivåerna, kan checklistorna utgöra ett redskap för att fylla undervisningen med relevant innehåll. Med sina ”kan göra”-deskriptorer på respektive nivå och de gemensamma referensnivåerna i självbedömningstablå kan checklistorna fungera som ett komplement till det centrala innehållet i de svenska styrdokumenterna såväl som till deskriptorerna i GERS.

Språkportfolion med ”kan göra”-deskriptorer finns som redan nämnts i två versioner för grundskolan, en för åldersgruppen 6–11 år och en för elever mellan 12 och 16 år. Dessa återfinns på följande länk:

<https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/europeiska-sprakportfolion>

För åldersgruppen 16+ kan man gå direkt till:

<https://www.uu.se/institution/pedagogik-didaktik-och-utbildningssociologi/utbildning/fortbildning-i-sprak/resurser/europeisk-sprakportfolio---vad-ar-det>

Avslutande sammanfattning

I den här delen har vi sett vad kommunikativ språkundervisning kan innebära, var dess rötter finns inom språkvetenskapen och hur den illustreras och konkretiseras i den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) med den handlingsorienterade språksyn som präglar detta dokument. Vi har tittat närmare på vilken roll kommunikativ kompetens och en handlingsorienterad språksyn innebär för utvecklandet av muntlig produktion och interaktion. Syftet var att erbjuda en grund för reflektion över kopplingen mellan den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) och å ena sidan svenska styrdokument och å andra sidan den egna undervisningens innehåll, detta med avseende främst på muntlig interaktion och produktion. För ämnet engelska kan det vara relevant att fundera över vilka aspekter av

kommunikativ kompetens som är önskvärda att sätta upp som mål för elevernas lärande och på vilket sätt dessa mål kan uppnås genom undervisningsaktiviteter som relaterar till det som eleverna vill kunna använda målspråket till, det vill säga vad de vill kunna göra på engelska.

Referenser

- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal* 95(3), s. 356–369.
- Erickson, G. & Pakula, H.-M. (2017). Den gemensamma europeiska referensramen för språk: Lärande, undervisning, bedömning – ett nordiskt perspektiv. *Acta Didactica* 11(3), s. 1–23. Hämtad 2018-05-07 från <http://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4789>.
- Europarådet/Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Rådet för kulturellt samarbete. Utbildningskommittén. Enheten för moderna språk. Strasbourg. Hämtad 2018-05-07 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>.
- Europarådet/Skolverket. (2025). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning – Tilläggsvolym*. Council of Europe Publishing. Hämtad 2025-07-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13302>.
- Flynn, S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism* 1(1), s. 3–17.
- Fiske, J. (1997). *Kommunikationsteorier: en introduktion* [Introduction to communication studies]. Svensk översättning av Lennart Olofsson. Wahlström & Widstrand.
- Fredholm, K. (2015). Eleverna, datorn och språket. Studier av skoldatoriseringens effekter på elevernas attityder, skrivstrategier och textproduktion i spanskundervisningen på gymnasiet. Licentiatuppsats. *Studier i Språkdidaktik* 12. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal* 92(2), s. 270–283.
- Källermark Haya, L. (2015). Agency in the Spanish language classroom: Student and teacher choices, actions and reports when students search for information online as part of a theme. Licentiatuppsats. *Studier i Språkdidaktik* 14. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. *Centre for Languages, Linguistics and Area studies*. Hämtad 2024-07-01 från <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409.html>.

Little, D. (2012). The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Some history, a view of language learner autonomy, and some implications for language learning in higher education. *Language Learning in Higher Education* 2(1): s. 1–16. Hämtad 2018-08-17 från <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/practical-resources>.

Oscarson, M. (2015). Bedömning på systemnivå – En komparativ studie av stegsystemet i språk i den svenska skolan och språknivåer i Europarådets Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). I: J. Söderman & B. Sundmark (Red.), *Kritiska perspektiv på bedömning och dokumentation. Educare* 2015(2), s. 128–153. Hämtad 2024-07-01 från <https://doi.org/10.24834/educare.2015.2.1135>.

Piccardo, E. (2014). *From communicative to action-oriented. A research pathway*. Curriculum Services Canada/Service des Programmes d'études Canada. Hämtad 2018-05-07 från https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf.

Platzack, C. (1998). *Svenskans inre grammatik – det minimalistiska programmet. En introduktion till modern generativ grammatik*. Studentlitteratur.

Skolverket. (2025a). *Kommentar till ämnesplanerna i engelska och engelska för döva på gymnasial nivå*. Hämtad 2025-07-01 från [https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f61403/1750771589967/Kommentarmaterial%20till%20%C3%A4mnena%20engelska%20och%20engelska%20f%C3%B6r%20d%C3%B6va%20\(Gy25\)_NY.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f61403/1750771589967/Kommentarmaterial%20till%20%C3%A4mnena%20engelska%20och%20engelska%20f%C3%B6r%20d%C3%B6va%20(Gy25)_NY.pdf).

Skolverket. (2025b). *Kommentar till ämnesplanerna i moderna språk – fortsättning och fördjupning på gymnasial nivå*. Hämtad 2025-07-01 från [https://www.skolverket.se/download/18.5e8cb66197a1e39a7028e9d/1751377797817/Kommentarmaterial%20till%20moderna%20spr%C3%A5k%20\(Gy25\).pdf](https://www.skolverket.se/download/18.5e8cb66197a1e39a7028e9d/1751377797817/Kommentarmaterial%20till%20moderna%20spr%C3%A5k%20(Gy25).pdf).

Takala, S. J. (2013). The CEFR in use – some observations of three Nordic countries. The impact of the CEFR in Catalonia, *APAC Monographs* 9, s. 9–18.

Del 2: 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. Det går bra att fördjupa sig i en eller några av frågorna.

- Diskutera vilken språksyn som förmedlas i denna text.
 - Hur förhåller den sig till den rådande språksynen i de svenska styrdokumenterna?
 - Knyt diskussionen till den egna undervisningen.
- Vad är det för skillnad mellan muntlig interaktion och muntlig produktion eller är de bara två aspekter av muntlig språkutveckling?
 - Är det meningsfullt att göra skillnad mellan dessa två färdigheter? Varför /varför inte?
 - Vill du jobba mer med det ena eller det andra med dina elever? Motivera ditt ställningstagande.
- På vilket sätt skulle man kunna arbeta med talakter för att undervisa i och träna på muntlig interaktion?
- Diskutera begreppet *tasks* (uppgifter) med avseende på muntlig språkutveckling.
 - Hur kan vi arbeta för att det vi gör i undervisningen ska kunna omsättas i språkanvändning utanför skolsammanhang?
 - Hur nära språkanvändning utanför skolsammanhang kan man lägga sig i de aktiviteter man ägnar sig åt i undervisningen?
- GERS togs ursprungligen fram för vuxna (16+) – du jobbar kanske med yngre.
 - Hur kan man använda man delar av GERS för att det ska passa yngre åldrar och stärka det som står i styrdokumenterna?
 - Ge exempel på en eller två saker som kan plockas fram ur GERS och användas i din undervisning?
 - Använd dig av stöd i följande dokument under Material nedan.

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.

- Diskutera vad det innebär att välja lektionsinnehåll och lärandeaktiviteter för att stödja lärandet av muntlig produktion och/eller muntlig interaktion på en viss nivå i GERS, till exempel A1 eller A2.
- Utgå från det handlingsorienterade perspektivet: vad vill och ska en elev på dessa nivåer kunna använda målspråket till? Arbeta med checklistorna i språkportfolion. Börja generellt, utan att fokusera ett visst språk.
- Applicera sedan checklistorna på engelska. Vad ska eleven konkret kunna göra på en viss nivå? Vad behöver eleverna för språkligt material (ordförråd, uttryck, fraser, gester, morfologi etcetera) för att göra detta?

Material



Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners (Europarådets webbplats)
Filformatet kan inte skrivas ut.



Europeiska språkportfolion (Skolverkets webbplats)
Filformatet kan inte skrivas ut.



Europeisk språkportfolio – vad är det? (Uppsalas universitets webbplats)
Filformatet kan inte skrivas ut.

Del 2: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerat 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 2: 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 provat i den fortsatta undervisningen?

Diskussionsfrågor:

- Hur stärktes den kommunikativa kompetensen hos eleverna?
- Hur konkretiserades det kommunikativa förhållningssättet? Använd gärna följande nyckelord i samtalet: interaktion, *learner autonomy*, talakter, turtagningsmarkörer, handlingsorientering, *can-do statements*.