

Att utveckla hörförståelse

Jonas Granfeldt, Lunds universitet; Simone Morehed, Université de Fribourg

Introduktion

Många lärare uttrycker att de tycker det är utmanande att träna systematiskt på hörförståelse med sina elever. Samtidigt vet vi att hörförståelse är en central färdighet i moderna språk. Genom en utvecklad hörförståelse får eleven fler och bättre möjligheter att komma i kontakt med målspråket och dess kulturer även utanför undervisningen. Att kunna ta del av lättillgängligt material, till exempel via nätet, och förstå sådant material kan bidra till upplevelsen av att ingå i målspråkets språkgemenskap, vilket i sin tur kan stärka motivationen och lärandet. Vidare är hörförståelse en nödvändig färdighet vid muntlig interaktion. För att delta i ett samtal är det förstås avgörande att kunna förstå vad samtalspartnern säger. Slutligen är hörförståelse också en väg till att utveckla olika delar av målspråket, som till exempel vokabulär.

För att kunna utveckla hörförståelse behövs kunskap om vad färdigheten innebär och vad som påverkar den. Som vi redan sett i del 3 i den här modulen, innehåller begreppet 'hörförståelse' två delar som kopplar till två olika processer: 'höra' (avkoda, ta in) och 'förstå' (tolka, bearbeta). Avkodning utgår ifrån den akustiska signalen och innebär att den som lyssnar segmenterar och identifierar betydelsebärande enheter som ord och meningar. Det är en process som utgår ifrån språkets minsta byggstenar och arbetar *bottom-up* (nerifrån-och-upp). Tolkning är en kognitiv process som använder sig av olika typer av tidigare lagrad kunskap både inom och utom språket. Det är en process som arbetar *top-down* (uppifrån-och-ned). Vid ett effektivt och framgångsrikt lyssnande används båda processerna parallellt. Den gode lyssnaren kan flexibelt lägga större eller mindre fokus på de olika processerna beroende på syftet med lyssnandet och omständigheterna.

Bloomfield et al. (2010) presenterar en översikt över studier om hörförståelse i ett främmande språk. Författarna lyfter fram tre områden som centrala för att förstå vilka faktorer som påverkar hörförståelse i ett främmande språk:

- vem som lyssnar – faktorer relaterade till lyssnaren
- vad man lyssnar på – faktorer relaterade till det talade språket
- när, var och hur man lyssnar – faktorer relaterade till situationen.

Del 1 av den här modulen har behandlat forskning om faktorer som påverkar reception av tal och skrift och som är relaterade till eleven och del 3 har mer i detalj behandlat hur hörförståelse går till. I denna del (4) ska vi redogöra för några egenskaper i talat språk och några olika talspråksgenrer samt utveckla hur och varför de kan utgöra utmaningar för elevens hörförståelse. Utifrån det kommer vi att diskutera vilka strategier eleven kan använda vid utvecklandet av hörförståelse. Vi kommer också att diskutera autentiskt material och vad som utgör möjligheter och utmaningar med att använda sådant material i undervisningen. Slutligen kommer faktorer relaterade till situationen i vilken eleven lyssnar och förstår att behandlas.

Vad man lyssnar på – Talspråkets egenskaper påverkar elevernas hörförståelse

Tal och skrift skiljer sig åt – process och produkt

För att närma sig frågan om vad som utgör utmaningar i hörförståelse på ett främmande språk är det värdefullt att inledningsvis påminna om några väsentliga skillnader mellan tal och skrift (Halliday, 1985). Egenskaper som normalt skiljer talat språk och skrivet språk omfattar både den språkliga processen och den språkliga produkten.

Tabell 1

Egenskaper som skiljer talat och skrivet språk

Den språkliga processen	Den språkliga produkten
Medium Hastighet Situation Tid för planering	Meddelandets beständighet Språkliga egenskaper (exempel): - Tvekfänelomen, pauser med mera - Information (redundans, densitet) - Antal varianter (dialekt, sociolekt, idiolekt)

Mediet skiljer talat och skrivet språk åt. Vi producerar tal genom att göra ljud (vibrationer i luften) med våra stämband, medan vår skrift utgörs av visuella symboler som formas på papper eller elektroniskt. Tal går därför mycket snabbare att producera än skrift om vi beräknar hastigheten i antal ord per tidsenhet. Vid den typiska talsituationen – ett samtal ansikte mot ansikte – delar sändare och mottagare tid och rum medan skriftsituationer oftast innebär att sändare och mottagare är skilda åt. Det medför i sin tur att det vanligtvis finns mer tid för planering vid skriftspråksanvändning än vid talspråksanvändning. Flera egenskaper skiljer alltså tal- respektive skrivprocessen åt vilket får konsekvenser för den språkliga produkten.

Talat språk är flyktigt och försvinner snabbt om vi inte spelar in det. Skrivet språk är mer beständigt och kan därför också redigeras, medan talat språk inte kan ändras efter att det producerats. Vanligtvis skapar vi heller inte ett ”utkast” i tanken innan vi talar. I stället för att redigera måste vi omformulera vårt tal vilket leder till att tvekingar, pauser och andra fenomen som stör flytet, så kallade disfluenser (*hesitation phenomena*), hörs i spontant tal. Disfluenser finns förstås också i skrift men mottagaren ser dem normalt inte eftersom skriftspråk oftast är färdigredigerat när det sänds till mottagaren.

Att tala är på många sätt lättare medan vi behöver anstränga oss mer när vi skriver. I kombination med att vi oftast inte delar tid och rum när vi skriver är vi därför mer noggranna med informationen i skrift. Vi uttrycker inte gärna samma tanke flera gånger. Den skrivna produkten är därför tätare och har högre lexikal densitet, det vill säga en större andel innehållsord som substantiv, verb, adjektiv och lexikala adverb (Halliday, 1985). Samtidigt har skriftspråk också högre lexikal diversitet, det vill säga en högre andel olika ord i jämförelse med talspråk. Det talade språket har därför oftast högre redundans, vilket innebär att vi får höra samma eller liknande information flera gånger, men också uttryckt med fler ord.

Till följd av bland annat skriftspråkets beständiga karaktär har skrift historiskt varit lättare att normera än tal. Talspråk förekommer därför i fler varianter på geografisk (dialekter), social (sociolekter) eller individuell (idiolekter) nivå.

Att läsa är som att betrakta en tavla – att lyssna är som att se på film

Tal- respektive skriftspråkets egenskaper får betydelse för hur vi bearbetar och förstår det som uttrycks. Halliday (1985) jämför läsning med att betrakta en tavla – helheten finns på plats från början och vi kan i lugn och ro studera detaljerna för att bygga läsförståelsen. Lyssnande är som att se på en film – delarna avslöjas efter hand och det är oftast så mycket mer information att ta in. Vid hörförståelse måste vårt huvudsakliga fokus därför ligga på de stora dragen i de flesta fall. Vi hinner helt enkelt inte uppfatta eller minnas detaljerna i det som sägs.

Det talade språkets egenskaper påverkar hörförståelsen

Talat språk skiljer sig alltså från skrivet språk både vad gäller process och produkt. Det talade språkets olika egenskaper får större betydelse för hörförståelse på ett främmande språk jämfört med hörförståelse på ett förstaspråk. Det innebär att utmaningar som finns även vid hörförståelse på ett förstaspråk förstärks vid hörförståelse på ett främmande språk.

Goh (2000) undersökte de vanligaste utmaningarna i hörförståelse på ett främmande språk. Undersökningen gällde personer med kinesiska som förstaspråk som lärde sig

engelska som främmande språk, men man kan anta att utmaningarna är desamma för till exempel svenska elever som lär sig ett modernt språk. De fem utmaningar som nämndes av flest deltagare i undersökningen listas nedan. En del av dessa har redan nämnts i del 3 i denna modul, men här ska vi diskutera dem utifrån det talade språkets egenskaper:

1. Eleverna glömmer snabbt bort ord och meningar som de nyss har hört.
2. Eleverna känner inte igen ord som de faktiskt kan.
3. Eleverna förstår ord men inte deras betydelse i sammanhanget.
4. Eleverna hinner inte med att koncentrera sig på nästa avsnitt eftersom de funderar på något eller några ords betydelse.
5. Eleverna lyckas inte sätta ihop en större betydelse av det som sägs.

Dessa utmaningar går i stor utsträckning att koppla till egenskaper i talat språk och hörförståelseprocessen. Vi ska nedan beskriva några av dessa egenskaper och redogöra för hur de påverkar hörförståelse på ett främmande språk.

Talshastighet är en viktig faktor som påverkar hörförståelse i hög grad. Att tal går snabbt och är flyktigt gör att vi fort glömmer bort ord och meningar och inte hinner med. Det är framförallt avkodningen som försvåras av en hög talshastighet och eleven riskerar att inte lyckas identifiera tillräckligt många viktiga ord för att kunna tolka det som sägs. Vad som är **för** snabbt tal beror på många olika faktorer och är svårt att säga med säkerhet. Griffiths (1990) fann i en studie på elever som lärde sig engelska att talshastigheter över 200 ord per minut kraftigt begränsade hörförståelsen för elever på en mellannivå (*intermediate level*). En talshastighet på 200 ord per minut i engelska motsvarar en ungefärlig talshastighet i spontan konversation mellan två personer som känner varandra väl. Samtidigt kan även en alltför låg talshastighet uppfattas som försvårande särskilt av elever med en högre nivå av språkfärdighet eftersom det låter mindre naturligt (Derwing & Munro, 2001). Uppfattning av talshastighet är heller inte objektiv, utan flera faktorer spelar in och påverkar i sin tur hörförståelsen. Några exempel på sådana faktorer är vilket språk det handlar om, vilket ämnet är, huruvida eleven känner igen dialekten och vem som talar. Sammantaget innebär det att det inte alltid behöver vara talshastigheten som är den viktigaste orsaken till elevernas upplevelse att det är svårt att förstå det som sägs. Men det finns ett samband som kan beskrivas som att ju mer obekant ett ämne, en talare eller en språklig variant är, desto mer utmanande är det att förstå vid en högre talshastighet (Bloomfield et al., 2010). Att tydliggöra detta samband för eleverna kan förhoppningsvis hjälpa de elever som tenderar att bli oroliga för att de inte förstår allt när de lyssnar på målspråket.

Spontant talat språk karakteriseras i olika utsträckning av tvekfänelen eller disfluenser av olika slag. Det är ett samlingsnamn för olika talspråksdrag som uppträder naturligt

vid talspråksanvändning och påverkar flytet. Revideringar, avkortningar (trunkeringar), upprepningar (av ljud, stavelser, ord och fraser) och pauser kan räknas till disfluenser i talspråk. En del av dessa egenskaper kan ligga bakom de utmaningar som Goh (2000) identifierade i sin studie medan andra kan underlätta hörförståelse. En beskrivning av dessa tveckenomen och hur de påverkar hörförståelsen sammanfattas här:

- Ord som används i sammanhängande spontant tal uttalas inte alltid fullständigt (avkortningar) eller på ett sätt som eleven är van vid från till exempel läromaterial (revideringar). Det kan leda till utmaningar att känna igen orden, trots att eleven kanske egentligen kan betydelsen (Ockey & Wagner, 2018; Bloomfield et al., 2010) och hade känt igen dem i skrift.
- Pauser innebär att talet antingen upphör (icke-fyllda pauser) eller att det pågående talet bryts av med tvekljud (fyllda pauser). Pauser kan innebära att den som lyssnar får mer tid att bearbeta talet och därmed underlätta hörförståelsen (Vandergrift & Goh, 2012). När eleven lyssnar på inspelat material kan det därför vara bra att göra pauser med jämna mellanrum.
- Redundans innebär att någon information upprepas till exempel genom att ett ord sägs flera gånger. Redundans förbättrar hörförståelsen hos den som lär sig ett främmande språk. Elever som ännu inte kommit så långt i sin språkutveckling hjälps framförallt av att samma ord upprepas, medan de som kommit längre även kan förbättra sin hörförståelse genom mer komplexa typer av redundans till exempel parafrasering då samma information upprepas, men uttrycks på ett annat sätt (Bloomfield et al., 2010).

Att kunna avkoda och känna igen ord är också en utmaning när eleverna lyssnar på olika varianter av talspråk på målspråket som till exempel olika regionala varieteter (dialekter) eller sociala varieteter (sociolekter). Forskning visar att igenkänning (*familiarity*) av en regional eller annan varietet är en viktig faktor. Vana eller ovana att lyssna på en viss varietet av ett språk får större betydelse för hörförståelse i ett främmande språk än på förstaspråket eftersom avkodningen är till mindre grad automatiserad och mer känslig för variation av olika slag (Bloomfield et al., 2010). Därför kan elever som hör en dialektal variant av målspråket i ett första skede uppleva att de inte känner igen orden och förstår mycket lite. Men med träning och mer vana att lyssna till och förstå olika dialekter kommer hörförståelsen att öka. Vilka varieteter som skall tas upp i undervisningen tillhör dock de normerande pedagogiska frågorna. Läraren måste ställa frågorna om varför, när, hur och vilka varieteter som skall introduceras i undervisning (Fox, 2002). Frågorna måste avgöras för varje målspråk dels i förhållande till hur den språkliga variationen ser ut i olika språkområden, dels i förhållande till styrdokumentet. I nuvarande ämnesplan för moderna språk ingår reception av ”Talat språk, även med

inslag av regional och sociolektal variation” från och med moderna språk 4 (Skolverket, 2022).

Omvänt kan tal på målspråket av personer som själva håller på att lära sig språket vara enklare för elever att förstå än tal av infödda talare (Munro, Derwing & Morton, 2006). Att personer som lär sig språket som främmande språk enklare förstår andra som lär sig språket och som har samma förstaspråk beror antagligen återigen på högre grad av vana eller igenkänning av denna brytning (Ockey & Wagner, 2018). Faktum är att samtliga av de fem vanligaste utmaningarna som Goh (2000) fann i sin studie pekar på betydelsen av att känna igen ord på det främmande språket och kunna bygga större betydelsebärande enheter utav dem.

Det finns ett samband mellan hur eleven förstår och den språkfärdighetsnivå som eleven befinner sig på. De elever som är i början av sin språkinläring lägger mycket fokus på *bottom-up*-bearbetningen, det vill säga på avkodning, ordsegmentering och ordförståelse (Vandergrift, 2003). En strategi som en del elever använder i denna bearbetning är att i huvudet direktöversätta ord och uttryck till förstaspråket (*mental translation*) medan de lyssnar. Direktöversättning kan verka lockande för eleven för att lösa problemen på ordnivå, men det är kognitivt mycket krävande och inte en hållbar strategi i längden. Eleven hinner endast översätta några få ord innan hen tappar tråden. Eleven baserar därmed sin förståelse på några isolerade ord, vilket inte leder till någon omfattande förståelse. Direktöversättning kan därför även leda till att eleven förstår och minns mindre av helheten (Vandergrift, 2003). Vi återkommer nedan till andra strategier för att förbättra hörförståelsen.

Typen av talspråksanvändning får konsekvenser för elevens hörförståelse

I avsnittet ovan utgick vi ifrån allmänna drag i talat språk, men vi använder tal för en lång rad olika specifika syften och i olika situationer. Det handlar om alltifrån småprat mellan vänner och bekanta till föredrag och poesiuppläsning. De olika typerna av användning kan beskrivas som talspråksgenrer utifrån hur planerat eller förberett vårt tal är och i vilken utsträckning vi samtalar med någon. Byrnes (1984) identifierar fyra olika typer av talspråksanvändning:

1. spontan fri interaktion (samtal)
2. planerat fritt tal (till exempel dialog mellan lärare och elev, intervjuer eller debatter)
3. muntlig presentation, eventuellt med skrivet material som grund (till exempel redovisning, nyhetsuppläsning eller föreläsning)
4. inövad muntlig presentation av skrivet material (till exempel teater- och filmdialog eller litteraturuppläsning).

De olika typerna av talspråksanvändning får konsekvenser för hörförståelsen på minst två sätt som vi ska diskutera nedan:

- elevens roll och uppgift och
- talspråkets språkliga egenskaper.

Elevens roll och uppgift i hörförståelsen beror på typen av talspråksanvändning

Beroende på talspråksgenre kommer elevens roll och uppgifter i hörförståelsen att variera (se tabell 2). Rost (1990) skiljer på fyra olika lyssnarroller: deltagare (*participant*), tilltalad (*addressee*), åhörare (*auditor*) och någon som råkar höra något av en slump (*overhearer*). Det som skiljer dessa roller åt är graden av samarbete mellan den som talar och den som lyssnar. Den som lyssnar i ett samtal är normalt också deltagare och bidrar till samtalets innehåll. Den som lyssnar på ett föredrag är åhörare och har normalt mycket lite inflytande över det som sägs. Dessa roller kan ses som ett kontinuum och eleven kan snabbt behöva växla mellan dem.

I ett samtal (spontan fri interaktion) där eleven deltar som en jämbördig samtalspartner ställs krav på att genomgående vara en deltagare i betydelsen att eleven är medskapare i kommunikationen. Ett spontant samtal kan röra sig fort framåt och samtalsämnen kan skifta snabbt och eleven behöver ständigt vara ”på tårna”. I andra samtal är eleven tilltalad och har inte samma möjligheter eller krav på sig att bidra till samtalet. Kanske förväntas eleven bara svara på lärarens frågor (planerad fri interaktion) som hen kanske dessutom fått i förväg.

Vid all typ av interaktion växlar eleven mellan att lyssna och producera själv (*bi-directional listening*, Vandergrift, 2007) och har därför flera uppgifter. Trots detta kan aktivt lyssnande och deltagande i ett samtal upplevas som enklare av eleven än att vara en åhörare eftersom hörförståelsen är förankrad i en delad kommunikationssituation. Eleven kan som deltagare normalt använda feedback-signaler för att indikera om hen förstår eller inte, ställa frågor, be samtalspartnern att repetera något eller sakta ner tempot (*clarification strategies*, Vandergrift, 2007). Dessa strategier underlättar hörförståelsen, men elever kan behöva uppmuntras att använda dem (se vidare nedan).

När eleven lyssnar på ett inspelat pedagogiskt material i samband med undervisningen är hen en åhörare och normalt inte medskapare i kommunikationen. Detsamma gäller när man lyssnar på en podd eller ser på TV, men även när man hör offentliga meddelanden, till exempel på en tågstation. Vanliga talspråksgenrer i de här sammanhangen är det planerade fria talet som förekommer i förberedda samtal, i intervjuer och i debatter och den muntliga presentationen som förekommer i

nyhetsuppläsningar. När eleven är åhörare kan hen inte påverka det som sägs eller hur det sägs. Det som avgör hur utmanande hörförståelsen är beror på vad eleven lyssnar på och i vilken situation det sker (se vidare nedan), men också på vad syftet (uppgiften) med lyssnandet är och vilka strategier eleven kan använda.

När man lyssnar på en intervju kan det vara viktigast att förstå helheten (global förståelse) av det som sägs medan det på tågstationen är helt avgörande att höra detaljer som vilket spår tåget skall avgå ifrån (lokal förståelse). Ett exempel på en global förståelsefråga kan till exempel vara: Vad menar den intervjuade? Ett exempel på en lokal förståelsefråga kan vara: Till vilket spår har Paristäget flyttats? Den globala förståelsen är mer utmanande än den lokala (Shohamy & Inbar, 1991). Det är alltså mer utmanande att förstå och dra slutsatser av en helhet än att lyssna efter några specifika uppgifter. I Shohamy och Inbars studie (1991) undersöktes olika talspråksgenrer från mer dialogala och oförberedda till mer monologa och förberedda. Resultatet var att den globala förståelsen var mer utmanande för de medverkande i alla typer av tal som ingick i studien.

Hörförståelse där talet inte är riktat till eleven själv är mycket utmanande att förstå. Att som utomstående lyssnare (*overhearer*) till exempel följa någon annans spontana samtal är svårt, även på ett förstaspråk, eftersom talet inte är ämnat för någon utanför samtalet och lyssnaren därmed ofta saknar nödvändiga referensramar.

Tabell 2

Typer av talspråksanvändning och elevens roller och uppgifter

Talspråksanvändning	Elevers typiska roll och uppgift i hörförståelsen
Spontan fri interaktion	Deltagare, bidra till samtalet
Planerad fri interaktion	Tilltalad, svara på frågor
Muntlig presentation	Åhörare, global och/eller lokal förståelse
Inövad muntlig presentation	Åhörare, global och/eller lokal förståelse

Detta avsnitt har visat att hörförståelsen skiljer sig väsentligt åt beroende på vilken typ av talspråksanvändning som det handlar om (se tabell 2). Följdaktligen är det viktigt att undervisningen inkluderar olika typer av talspråksanvändning på målspråket och att läraren gör eleverna uppmärksamma på hur dessa påverkar elevens förutsättningar, roller och uppgifter vid hörförståelse.

Olika typer av talspråksanvändning leder till olika språkliga egenskaper vilket påverkar hörförståelsen

Olika typer av talspråksanvändning leder till att det talade språket får olika språkliga egenskaper, vilket i sin tur påverkar hörförståelsen. Viktiga faktorer i sammanhanget är graden av planering bakom det som sägs och graden av formalitet. Dessa två faktorer brukar dessutom överlappa varandra på så vis att det mer formella talet normalt är mer planerat.

Språket i det spontana fria samtalet präglas av liten grad av planering och är oftast informellt. Resultatet blir att det talade språket har många av de typiska egenskaperna hos talat språk som beskrevs i inledningen av den här delen, som till exempel pauser, redundanser och låg grad av informationstäthet (Halliday, 1985). Hörförståelsen i ett främmande språk underlättas generellt av talspråksdrag (Shohamy & Inbar, 1991; Bloomfield et al., 2010).

Men även den grammatiska strukturen och ordvalet kan påverkas av informell språkanvändning (Ockey & Wagner, 2018). I franska är till exempel bortfall av *ne* i negationen (*je sais pas* i stället för *je ne sais pas*) ett drag i spontant och informellt talspråk. Användningen av informella ord och slanguttryck påverkar hörförståelsen negativt om eleverna är obekanta med sådan informell språkanvändning.

Den muntliga presentationen är normalt mer planerad och mer formell. Det talade språket får därmed fler likheter med skriftspråket. Vid nyhetsuppläsningar och vid många föreläsningar finns dessutom en skriven förlaga till det som sägs. En skriven förlaga innebär att det som sägs får en skriftspråksprägel, vilket försvårar hörförståelsen eftersom det tenderar att innehålla mer information och har högre lexikal densitet, det vill säga en högre andel innehållsord som är viktiga för att förstå vad som sägs (Bloomfield et al., 2010). Samtidigt är text som läses högt (högläsning) ofta polerad och välartikulerad, vilket underlättar segmentering och avkodning (Giroud & Surcouf, 2016).

Eleverna kan använda olika strategier för att utveckla hörförståelse

Framgångsrika strategier för att utveckla hörförståelse innebär att eleven utvecklar sin medvetenhet kring hörförståelse som process och förstår att roller och uppgifter varierar med olika typer av talspråksanvändning. Dessa kunskaper kan eleven använda som strategier inför, under och efter att hen lyssnar på målspråket. Ett samlingsnamn för denna typ av strategier är metakognitiva strategier. De som har nått en högre språkfärdighetsnivå i målspråket använder fler strategier och på ett mer medvetet sätt än de som är i början av sin språkinläring (Vandergrift, 2007). Beroende på vilken lyssnarroll eleven har är det delvis olika strategier som aktualiseras (Rost, 2008).

Generellt sett leder ett aktivt lyssnande i alla roller till bättre hörförståelse än ett passivt lyssnande (Rost, 2008). Men vad ett aktivt lyssnande innebär varierar lite.

När eleven är deltagare i ett samtal kan hen utveckla ett aktivt samtalsbeteende genom att ställa frågor, omformulera det som sägs, återkoppla och vara engagerad (Rost, 2008). Ett sådant beteende kommer att underlätta hörförståelsen. Som elev är det också viktigt att tänka på att alla förståelseproblem inte ligger på en av deltagarna. I ett samtal har alla samtalsdeltagare ett delat ansvar för förståelsen. Om eleven lägger allt ansvar för förståelse på sig själv kan upplevelsen av hörförståelse i ett samtal bli onödigt negativ.

Att delta i ett spontant samtal på målspråket kan dock upplevas som både mycket krävande och oroande, särskilt i asymmetriska samtal som innebär att en eleven samtalar med någon som har betydligt högre nivå av språkfärdighet (Horwitz, 2001). I sådana samtal (till exempel mellan icke-infödda och infödda talare eller mellan lärare och elev) kan samtalspartnerna underlätta både förståelse och språkinläring genom att formulera och acceptera ett didaktiskt kontrakt för samtalet (De Pietro et al., 1989). Det didaktiska kontraktet innebär en ömsesidig respekt för och acceptans av att deltagarna har olika språkfärdigheter. Deltagaren med högre språkfärdighet kan till exempel anpassa sin talhastighet eller upprepa och omformulera meningar för att deltagaren med lägre språkfärdighet ska förstå vad som sägs och få tillräckligt med tid för att förbereda sig när hen ska tala. Därigenom kan samtalet utöver att vara ett meningsutbyte också bli ett tillfälle för lärande. Eleven kan räkna med att få hjälp av samtalspartnern för att förstå och uttrycka sig och behöver inte känna oro för att tappa ansiktet.

Vandergrift (2007) grupperar metakognitiva strategier i tre breda kategorier i förhållande till när i processen de tillämpas:

1. Planeringsstrategier. Att förbereda sig och planera inför att man skall lyssna är viktigt. Vad är syftet med mitt lyssnande? Vad är det för information jag söker? Vad vet jag om det jag skall lyssna på? Planeringen kan också involvera att i förväg aktivera förväntad vokabulär som relaterar till ämnet.
2. Problemlösningsstrategier. Under själva lyssnandet kan det uppstå situationer när eleven inte förstår eller kan följa med. Då kan olika problemlösningsstrategier användas, till exempel att utifrån kända ord eller omvärldskunskap kunna inferera, det vill säga sluta sig till, ett ords betydelse och sedan följa upp om den slutledda betydelsen var rätt.
3. Monitorerings- och utvärderingsstrategier. Att monitorera sitt lyssnande innebär att eleven efter lyssnandet jämför sina förväntningar eller förutsägelser om innehållet med vad eleven förstod av avsnittet. Efter lyssnandet kan eleven också utvärdera och reflektera över vilka strategier som fungerade bäst.

Denna indelning verkar fungera särskilt bra i rollen som åhörare där det ofta går att förbereda sig inför en situation där hörförståelse ingår (planeringsstrategier) och där det kan vara naturligt att utvärdera efteråt (utvärderingsstrategier).

Att arbeta med elevernas hörförståelse genom metakognitiva strategier handlar inte endast om antalet strategier som används (Vandergrift, 2003), men också om vilka och hur de används (Vandergrift, 2007). Uppgiften och därmed syftet med lyssnandet – vad lyssnaren vill uppnå – är vägledande. För att förstå specifik och detaljerad information behövs ett större fokus på enskilda ord och *top-down*-bearbetning än om syftet är att förstå det som sägs i stora drag (Vandergrift, 2007). Forskning visar att metakognitiva strategier fungerar bäst när de används tillsammans och kompletterar varandra snarare än när man fokuserar på en enskild strategi (Vandergrift, 2003).

För att göra eleverna uppmärksamma dels på förekomsten av olika typer av strategier, dels på hur de själva brukar lyssna på det främmande språket kan en enkät användas, till exempel i början av en period där man ska arbeta med hörförståelse. Ett ofta använt verktyg är *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ) (Vandergrift et al., 2006) som är en enkät bestående av 21 påståenden. Att besvara enkäten kan hjälpa eleven att identifiera vilka strategier som hen gärna använder och vilka hen använder mindre. Läraren kan ta del av svaren för att få en bättre bild av hur eleverna lyssnar. En variant av denna enkät ingår i den föreslagna aktiviteten för den här delen.

De metakognitiva strategierna som behandlats ovan handlar i stor utsträckning om *top-down*-bearbetning. Samtidigt har vi sett tidigare i denna del att språkeleverna i början av sin läroprocess har störst utmaningar med avkodning och ordsegmentering som är *bottom-up*-bearbetning (Goh, 2000). För att vara effektiv behöver den typen av bearbetning automatiseras och det är svårt att påverka den med medvetna strategier. En fråga blir därför hur eleven kan förbättra avkodning och ordsegmentering.

En viktig del av svaret på den här frågan ligger i ordkunskapen. Ordförrådets bredd och djup är det som bäst förutsäger hur eleverna kommer att lyckas med hörförståelse (Laufer & Nation, 2001). Ordförrådet behöver vara tillräckligt omfattande och eleven behöver ha tillräckligt djup kunskap om orden för att kunna stödja hörförståelsen. Med djup kunskap om ord avses här bland annat att eleven vet hur ordet stavas, hur det uttalas inklusive olika varianter i sammanhängande tal, dess olika betydelser och hur det används (Rost, 2008). För att utveckla sådan djup kunskap om ord föreslår Hulstijn (2003) en arbetsmetod i sex olika steg som eleven kan använda. Metoden tränar i synnerhet ordsegmentering och utgår ifrån ett inspelat material där det finns en skriven text. Elevens uppgifter är (i ordning):

1. att lyssna på hela inspelningen,
2. att fråga sig vad hen har förstått,

3. att lyssna på inspelningen igen så många gånger hen vill,
4. att läsa den skrivna texten,
5. att identifiera genom den skrivna texten vad hen eventuellt missade i hörförståelsen,
6. att lyssna på inspelningen igen tills hen förstår helheten utan att behöva den skrivna texten.

Den här metoden innebär att eleven uppmärksammar olika utmaningar med ordsegmentering. Eleven kommer till exempel att inse att enskilda ord har delvis annat uttal i sammanhängande spontant tal än när de uttalas som enskilda ord, vilket är särskilt viktigt i språk där ordgränser är flytande som till exempel franska. I franska försvåras situationen dessutom ytterligare av att tal och skrift skiljer sig mycket åt, vilket gör att övningar som diktamen kan vara värdefulla av samma skäl.

Autentiskt material och pedagogiskt framtaget material skiljer sig åt

Att kunna förstå och använda det främmande språket i situationer utanför undervisningen är ett mål för alla elever som uttrycks i kurs- och ämnesplanerna. Samtidigt är det också ett långsiktigt personligt mål av särskild betydelse för många elever (Vandergrift, 2007). Att nå detta mål kan leda till en upplevelse av att ingå i en större språkgemenskap, vilket för dessa elever är särskilt motiverande i språkstudierna (Rocher Hahlin, 2020). Vi kallar dessa situationer av språkanvändning för autentiska situationer. Men vad innebär autentiskt i det här sammanhanget?

Gilmore (2007) pekar på inte mindre än åtta olika sätt i forskningslitteraturen att definiera vad som är autentiskt. Olika definitioner tar utgångspunkt i olika perspektiv, till exempel vem det är som talar, hur meddelandet uppfattas av mottagaren eller vilket syftet är. Det är naturligt att skilja på språkanvändning som tillkommit i ett pedagogiskt syfte inom ramen för språkundervisning och språkanvändning som sker i en kommunikativ situation, där syftet inte är kopplat till språkundervisning. Hellström (1990) har föreslagit följande definition som utgår från syftet: ”I undervisningssammanhang anses ett språkmaterial vara autentiskt om det från början tillkommit för andra syften än för att användas vid språkundervisning och därtill behållit sin ursprungliga form, det vill säga är obearbetat och obeskuret” (Hellström, 1990, s. 137–138).

Hur skiljer sig autentisk talspråksanvändning ifrån talspråksanvändning som tillkommit i pedagogiskt syfte?

En rad jämförande undersökningar i olika språk har gjorts och de visar generellt att den talspråksanvändning som tagits fram i ett pedagogiskt syfte skiljer sig mycket från autentisk talspråksanvändning på flera olika sätt. Den mest omfattande forskningen har

gjorts på engelska. Jämfört med autentisk talspråksanvändning karakteriseras tal i pedagogiskt framtaget material av:

- att uttalet är neutraliserat och inte speglar uttal i spontant sammanhängande tal (Giroud & Surcouf, 2016)
- att vokabulär och grammatik är allmän och inte speglar användningen i specifika register (Gilmore, 2007) samt att lexikaliserade uttryck förekommer i mindre utsträckning än i autentisk språkanvändning (Wray, 2000)
- att talhastigheten oftast är lägre (Bloomfield et al., 2010) och att talspråksdrag som disfluenser (fyllda och icke-fyllda pauser, omformuleringar, upprepningar) och överlappande tal förekommer betydligt mindre ofta än i autentisk språkanvändning (Gilmore, 2007)
- att vissa pragmatiska drag, som till exempel förekomsten av indirekta talhandlingar, där vi säger en sak men menar en annan, förekommer mindre ofta än i autentisk talspråksanvändning (Kasper, 2001).

Generellt sett kan man säga att de här jämförande undersökningarna visar att det talade språket i pedagogiskt material är mer polerat, samtalen är mindre komplexa och har mindre talspråkskaraktär än motsvarande språk vid autentisk talspråksanvändning.

Vilka är utmaningarna med att förstå autentiskt talspråk?

Utmaningen med hörförståelse i samband med autentiskt talspråk ligger till stor del i att både *bottom-up* och *top-down*-processerna samtidigt kan bli utmanande för eleven. De språkliga dragen som beskrivits ovan leder till att avkodning, ordsegmentering och ordförståelse är en större utmaning vid autentisk språkanvändning (Field, 2004). Eftersom det autentiska materialet oftast är framtaget för en viss publik blir en annan utmaning den (kulturspecifika) omvärldskunskap som behövs för tolkningen (Richards, 2006).

Svårigheten i hörförståelsen ligger i att om eleven missar någon information på ordnivå kan helheten bli obegriplig. Både i förstaspråk och i främmande språk utgår vi ifrån ett schema när vi lyssnar, det vill säga en övergripande idé eller tolkning om meddelandets innehåll (Lund, 1991). Detta schema fastställs tidigt i hörförståelseprocessen och kan vara svårt att ändra längs vägen. Om vi till exempel hör ett antal ord som 'sallad', 'fisk' och 'vin' är vi förmodligen snabbt beredda att anta att det vi hör handlar om mat eller matlagning i någon form. Eftersom etablerandet av ett schema är en rutin som vi använder när vi lyssnar generellt är den också starkt drivande i hörförståelsen på ett främmande språk. Det kan leda till att schemat tar över och styr elevernas hörförståelse. Om elevernas avkodning fallerar under lyssnandet och de inte uppfattar ett ord alls eller uppfattar det fel kan eleverna i stället "hitta på" en betydelse av ordet så att den passar

med det förutbestämda schemat (Lund, 1991; Field, 2004). Det är inget som eleverna gör medvetet, men resultatet blir att den globala bearbetningen tar över från avkodningen på ordnivå (Field, 2004) och blir styrande. Det finns en risk att elever som lyssnar på autentiskt material etablerar fel schema om de samtidigt har bristande omvärldskunskap.

Följande exempel kan illustrera hur ett felaktigt etablerat schema styr ordförståelsen. Thomas et al. (2016) undersökte hur svenska studenter med olika nivåer av språkfärdighet förstod ett videoinspelat spontant och informellt samtal mellan franska ungdomar. I ett samtal talades det om en jämförelse av storleken på städerna Besançon i Frankrike och Linköping i Sverige, där en av de franska ungdomarna varit på utbytesstudier. Linköping uttalades i samtalet med en kraftig fransk brytning. De svenska studenterna på A2 – B1 nivå på GERS-skalan¹ förstod inte jämförelsen eftersom de inte kände till att Besançon var en stad i Frankrike (omvärldskunskap). Därmed uppfattade de inte heller att det handlade om Linköping som dessutom uttalades med brytning (avkodning). I stället tolkade de Linköping som ordet 'shopping' och konstruerade ett schema (en övergripande tolkning) som innebar att samtalet handlade om shopping i Frankrike och Sverige.

När och hur kan autentiskt material vara användbart i undervisningen?

Till följd av utmaningarna som det innebär att förstå spontant autentiskt talspråk har dess lämplighet för undervisningen i främmande språk debatterats under lång tid (Widdowson, 1978). Richards (2006) menar att obearbetat autentiskt material kan vara lämpligt för elever som kommit långt i sin språkutveckling på målspråket, men inte annars. Samtidigt finns den omvända uppfattningen att autentiskt material bör introduceras tidigt så att eleverna vänjer sig vid till exempel en högre talhastighet och dialektalt tal men att graden av utmaning handlar om vilken lyssnarroll eleverna intar och vilken uppgift som ges (Field, 1998).

Flera faktorer kan bestämma när autentiskt material kan vara användbart. Dels handlar det om vilken typ av talspråksanvändning som förekommer i materialet och vilken

¹ GERS (Gemensam europeisk referensram för språk) är det europeiska ramverket för beskrivningen av språkfärdigheter i främmande språk, med 6 huvudnivåer från A1 (lägsta nivå) till C2 (högsta nivå).

roll/uppgift som eleverna har, dels handlar det om vilken svårighetsgrad materialet kan antas ha för eleverna.

På internet finns ett ökande antal resurser där pedagoger och forskare har försökt att klassificera autentiskt material utifrån svårighetsgrad. Ett exempel är CLAPI-FLE (http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/projet_clapi_fle.php) som utgår ifrån ett stort material med autentiska samtal på franska. Samtalen har transkriberats och presenteras med information om uppskattad svårighetsgrad i enlighet med GERS-skalan. Ett exempel för tyska är korpusen DGD (https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome) som innehåller flera olika samlingar av talad tyska, där bland annat talspråksgenre varierar, men där innehållet inte är direkt anpassat för undervisning. Det samma gäller en omfattande korpus med spanskt talspråk med talare från Galicien (<http://eslora.usc.es/>).

I rollen som åhörare finns det oändliga mängder autentiskt audiovisuellt material att tillgå i form av TV-program, serier och filmer. Denna typ av autentiskt material har en professionell kvalitet, utgår normalt ifrån ett "script" och har normalt färre typiska talspråksdrag (disfluenser, överlappande tal och så vidare). Ofta finns även möjlighet till undertexter antingen på målspråket eller på ett annat språk. Språkinlärningsforskning har under mycket lång tid undersökt effekterna på språkinläring utifrån olika typer av sådant autentiskt material (med eller utan undertexter). En artikel av Perez et al. (2013) sammanfattade ett stort antal studier om hörförståelse och ordinläring utifrån autentiskt material med och utan undertextning. Studien visade inte oväntat att textning på målspråket underlättar hörförståelse oavsett vilken språkfärdighetsnivå de medverkande befann sig på. Det är alltså alltid lättare att förstå med textning än utan. Samma resultat framkom vad gäller ordinläring. De medverkande lärde sig i alla studier fler ord om textningen var påslagen.

Hörförståelse är alltså en väg till att lära sig nya ord på målspråket. En fråga som man kan ställa sig är om det för ordinläringen är bättre för eleverna att få textningen på målspråket eller på sitt förstaspråk, när de ser på filmer, serier och TV-program. Pujadas & Muñoz (2020) har i ett projekt med elever i engelska i Spanien undersökt den frågan. De jämförde också om eleverna lärde sig mer och snabbare om läraren i förväg undervisade om ord som förekom i materialet eller inte. Resultaten visar att språket i textningen inte verkar spela så stor roll om läraren inte undervisar om orden i förväg. Om läraren däremot undervisar om orden i förväg verkade det i deras studie vara lite bättre om eleverna såg materialet med undertexter på målspråket. Man kan tänka att det var enklare att göra kopplingen mellan ord som eleverna hade sett i skrift innan de tittade och lyssnade på materialet. I Pujadas och Muñozs projekt följde eleverna en serie och såg totalt nästan 9 timmar av den. De konstaterar att det ledde till att alla elever lärde sig nya ord på engelska, men inte särskilt många. I den grupp som lärde sig flest

ord lärde sig eleverna 36 nya ordformer och 18 nya betydelser. Det ska dock understrykas att det bara var ett visst antal ord som testades och eleverna lärde sig förmodligen också andra ord. Att följa en serie kan vara positivt för eleverna eftersom de successivt kommer att bygga upp en seriespecifik omvärldskunskap som avlastar hörförståelsen och mer resurser kan läggas på avkodningen (Pujadas & Muñoz, 2020).

När, var och hur man lyssnar – situationella aspekter påverkar hörförståelsen

När, var och hur man lyssnar varierar mellan olika situationer. Dessa situationella aspekter kan antingen försvåra eller förenkla elevernas hörförståelse.

I samband med undervisning är det vanligt förekommande att lyssna på samma avsnitt mer än en gång. Detta bidrar normalt till en ökad förståelse där eleven förstår mer under en andra lyssning jämfört med den första (Lund, 1991; Sakai, 2009). En del studier har funnit att effekten av flera lyssningar är större för elever som har en högre språkfärdighet i målspråket än elever med lägre språkfärdighet (Chang & Read, 2006). Vetskapen om att det är möjligt att få lyssna mer än en gång har också korrelerat med lägre grad av oro inför själva uppgiften (Chang & Read, 2008). Elever som vet att de ska få lyssna fler gånger tenderar också att skatta sig själva högre vad gäller hörförståelse (Brown, 2007). Utanför undervisningen har eleven ibland också möjlighet att som åhörare lyssna flera gånger om materialet är inspelat, till exempel en film eller ett radioprogram. I rollen som samtalsdeltagare är det möjligt att använda sig av andra strategier, till exempel att be samtalspartnern upprepa något eller omformulera sig.

En annan situationell faktor som kan påverka hörförståelsen är visuell input som förekommer i många olika situationer. Vid ett samtal ansikte mot ansikte får samtalsdeltagaren mycket information utöver det som sägs, även om man inte medvetet lägger märke till kroppsspråk, dofter, avstånd och andra ljud. Ett samtal ansikte mot ansikte kan jämföras med ett telefonsamtal där hörförståelsen kan vara svårare. I åhörarsituationer, som till exempel föreläsningar, kan det förekomma presentationer som skapats i ett digitalt presentationsprogram. Vissa studier visar en positiv effekt på hörförståelse när sådan visuell input inkluderas (Wagner, 2010; Sueyoshi & Hardison, 2005; Ockey & Wagner, 2018). Tal tillsammans med illustrerande bilder har i någon studie visat sig leda till att man lär sig fler ord än när bara tal eller bara text presenteras (Jones & Plass, 2002). Dessutom tycks vokabulären ”fastna” bättre hos eleven om den illustreras med både tal och bild (Vandergrift, 2007). Men i många studier är resultaten blandade (Wagner, 2008). Visuell input kan även distrahera eleverna från att lyssna ordentligt (Wagner, 2010).

Brus och andra störningar från omgivningen förekommer i nästan all hörförståelse i olika utsträckning. Autentiska samtal utspelar sig på alla möjliga platser och

samtalsdeltagarna utsätts för alla ljud från omgivningen och måste ibland filtrera bort irrelevant ljud som stör. Vissa ljud från omgivningen kan samtidigt vara en ledtråd i hörförståelsen, som till exempel ljudet från en tågstation. I undervisningen kan också störningar från ovidkommande ljud runtomkring förekomma, även om själva hörövningen är inspelad i en isolerad studio. Studier har visat att brus och störningar försvårar hörförståelse för den som lyssnar på ett främmande språk. Detta gäller även när vi lyssnar på vårt förstaspråk, men påverkan är återigen större på den som lyssnar på ett främmande språk (Bloomfield et al., 2010).

I vissa situationer har eleven möjlighet att ta anteckningar samtidigt som hen lyssnar, till exempel under övningar i hörförståelse i samband med undervisning. Forskningsläget är oklart gällande påverkan av anteckningar på hörförståelsen. Piolat et al. (2005) visar att det är mycket ansträngande att ta anteckningar samtidigt som man lyssnar på ett främmande språk och att resultatet kan bli negativt för hörförståelsen. Att anteckna före och efter lyssnande kan däremot användas som en del i arbetet med metakognitiva strategier (se ovan och del 5 i den här modulen).

Sammanfattning

Hörförståelse är en central färdighet i moderna språk som dock kan upplevas som utmanande för eleverna. När eleverna skall utveckla sin hörförståelse kan det hjälpa dem att bli medvetena om vad processen innebär, vad som påverkar den och vilka strategier de kan använda. Talat språk har i sig egenskaper som kan underlätta eller försvåra hörförståelse, men beroende på hur det talade språket används kommer elevens roller och uppgifter i hörförståelsen att variera. Att kunna förstå autentiskt talat språk är ett mål för alla elever enligt kurs- och ämnesplanerna men för vissa elever är det en särskilt viktig drivkraft i studierna. Samtidigt ställer förståelse av autentiskt tal ofta krav på kulturspecifik omvärldskunskap utöver den vanliga språkförståelsen. Liksom alla språkliga färdigheter tar hörförståelse tid att utveckla, men tillgången på varierande och inspirerande material som kan användas i undervisningen är idag mycket god. Hur man kan arbeta med hörförståelse i undervisningen är temat för nästa del i denna modul.

Referenser

Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2010). What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension. University of Maryland. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA550176.pdf>.

Brown, R. (2007). Extensive listening in English as a foreign language. *The Language Teacher*, 31(12), s. 15–19.

Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. *Foreign Language Annals*, 17(4), s. 317–329.

Chang, A., & Read, J. (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), s. 375–397. <https://doi.org/10.2307/40264527>.

Chang, A., & Read, J. (2008). Reducing listening test anxiety through various forms of listening support. *TESL-EJ*, 12(1). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume12/ej45/>.

De Pietro, J. F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. I: *Actes du troisième colloque régional de linguistique, Vol. 99* (s. 99–119). Strasbourg : Université des sciences humaines och Université Louis Pasteur.

Derwing, T., & Munro, M. J. (2001). What speaking rates do non-native listeners prefer?. *Applied linguistics*, 22(3), s. 324–337. <https://doi.org/10.1093/applin/22.3.324>.

Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: Too much bottom-up or too much top-down?. *System*, 32(3), s. 363–377. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.05.002>.

Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), s. 110–118. <https://doi.org/10.1093/elt/52.2.110>.

Fox, C. A. (2002). Incorporating variation in the French classroom. I: K. Bardovi-Harlig, S. Gass & A. Valdman (red.), *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching: studies in honour of Albert Valdman* (s. 201–219). John Benjamins Publishing Company.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), s. 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>.

Giroud, A., & Surcouf, C. (2016). De « Pierre, combien de membres avez-vous ? » à « Nous nous appelons Marc et Christian » : Réflexions autour de l'authenticité dans les

- documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *SHS Web of Conferences*, 27, 07017. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707017>.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), s. 55–75.
- Griffiths, R. (1990). Facilitating listening comprehension through rate-control. *RELC Journal*, 21(1), s. 55–65. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003368829002100104>.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Deakin University Press.
- Hellström, S.-G. (1990). Autenticitet och verklighetsanknytning i språkundervisningen. I: *Undervisning i främmande språk. Kommentarmaterial Lgr 80* (s. 137–139). Utbildningsförlaget.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, s. 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>.
- Hulstijn, J. H. (2003). Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), s. 413–414. <https://doi.org/10.1076/call.16.5.413.29488>.
- Jones, L., & Plass, J. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86(4), s. 546–561. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00160>.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22(4), s. 502–530. <https://doi.org/10.1093/applin/22.4.502>.
- Laufer, B., & Nation, P. (2001). Passive vocabulary size and speed of meaning recognition: Are they related? *Eurosla Yearbook*, 1(1), s. 7–28. <https://doi.org/10.1075/eurosla.1.05lau>.
- Lund, R. J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75(2), s. 196–204. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05350.x>.
- Munro, M. J., Derwing, T. M., & Morton, S. L. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), s. 111–131. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060049>.

- Ockey, G. J., & Wagner, E. (red.). (2018). *Assessing L2 listening: Moving towards authenticity* (Language Learning & Language Teaching, Vol. 50). John Benjamins Publishing Company.
- Perez, M. M., Van Den Noortgate, W., & Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), s. 720–739. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.013>.
- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), s. 291–312. <https://doi.org/10.1002/acp.1086>.
- Pujadas, G., & Muñoz, C. (2020). Examining adolescent EFL learners' TV viewing comprehension through captions and subtitles. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), s. 551–575. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000042>.
- Richards, J. C. (2006). Materials development and research—making the connection. *RELC Journal*, 37(1), s. 5–26. <https://doi.org/10.1177%2F0033688206063470>.
- Rocher Hahlin, C. (2020). *La motivation et le concept de soi: Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. Longman.
- Rost, M. (2008). Areas of research that influence L2 listening instruction. I: E. Usó-Juan & A. Martínez-Flor (red.). *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (s. 47–74). Mouton De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110197778>.
- Sakai, H. (2009). Effect of repetition of exposure and proficiency level in L2 listening tests. *TESOL Quarterly*, 43(2), s. 360–372. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00179.x>.
- Shohamy, E., & Inbar, O. (1991). Validation of listening comprehension tests: The effect of text and question type. *Language Testing*, 8(1), s. 23–40. <https://doi.org/10.1177/026553229100800103>.
- Skolverket. (2022). Ämnesplan för moderna språk. Hämtad 2024-07-01 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26version%3D5%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>.

Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), s. 661–699.

<https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x>.

Thomas, A., Granfeldt, J., Jouin-Chardon, E., & Etienne, C. (2016). Conversations authentiques et CECR : compréhension globale d'interactions naturelles par des apprenants de FLE. *Cahiers AFLS*, 20(2), s. 1–44.

https://www.researchgate.net/publication/299126253_Conversations_authentiques_et_CECR_comprehension_globale_dinteractions_naturelles_par_des_apprenants_de_FLE.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), s. 463–496. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00232>.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), s. 191–210.

<https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>.

Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening – Metacognition in action*. Routledge.

Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation.

Language Learning, 56(3), s. 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>.

Wagner, E. (2008). Video listening tests: What are they measuring?. *Language Assessment Quarterly*, 5(3), s. 218–243. <https://doi.org/10.1080/15434300802213015>.

Wagner, E. (2010). Test-takers' interaction with an L2 video listening test. *System*, 38(2), s. 280–291. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.01.003>.

Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), s. 463–489. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.463>.