

David Nunan

Nio steg på väg mot ett självständigt lärande

I denna artikel kommer jag att föra ett teoretiskt resonemang som förespråkar en undervisning utifrån idéerna om elevcentrerad undervisning och självständigt lärande¹. Därefter presenterar jag en modell som beskriver en process i nio steg, vilken jag belyser med exempel från undervisning, där eleven lotsas utmed ett kontinuum från lärarberoende till självständigt lärande.

Begreppen elevcentrerad undervisning och självständigt lärande

I det följande argumenterar jag för ett elevcentrerat förhållningssätt till språkundervisning. Ett sådant förhållningssätt

... kommer att innehålla delar som liknar innehållet i traditionella kursplaner², det vill säga planering (med behovsanalys samt uppsatta mål och syften), genomförande (med metodik och läromedelsutveckling) och utvärdering (se till exempel Hunkins, 1980). Den främsta skillnaden mellan att utveckla elevcentrerade och traditionella kursplaner är emellertid att en elevcentrerad kursplan är resultatet av ett samarbete mellan lärare och elever, eftersom eleverna är direkt engagerade i att fatta beslut om innehållet i kursplanen och om hur det ska läras ut.

(Nunan 1988:2)

Elever som kan ta den aktiva roll i sitt lärande som beskrivs i citatet ovan kan sägas vara självständiga eller autonoma. En hel del har sagts och skrivits om självständigt lärande. Bland dem som tydligast gett uttryck för detta är två av mina kollegor vid The English Centre (vid Hong Kongs universitet), Phil Benson och Peter Voller, som har skrivit en utmärkt bok om detta område. De anammar Henri Holec's sätt att definiera självständigt lärande som "förmågan att ta ansvar för sin egen inlärning" (Ho-

1 Nunan använder begreppen *learner-centredness* och *learner autonomy*.

2 Nunan använder sig generellt av begreppet *curriculum*, vilket vi låtit översätta med *kursplan*. Detta begrepp kan stå såväl för nationella styrdokument som lokala arbetsplaner.

lec 1981) och påpekar att inom språkundervisningen används termen på åtminstone fem olika sätt:

1. för situationer där eleverna studerar helt och hållet på egen hand
2. för ett antal färdigheter som kan läras in och användas i självstudier
3. för en inneboende kapacitet som inte kommer till sin rätt i "traditionella" utbildningssituationer
4. för att träna elever i att ta ansvar för sitt eget lärande
5. för elevers rätt att bestämma inriktning på sitt eget lärande
(Benson och Voller 1997:1-2)

I ett nyligen utgivet verk som diskuterar praktiska aspekter av att utveckla självständigt arbete i klassrummet menar Benson (2003) att

Självständighet kan kanske bäst beskrivas som en förmåga (...) därför att man kan använda olika slags färdigheter för ta kontroll över sin inläring. Forskare är i regel överens om att de viktigaste färdigheterna är sådana som låter eleverna planera sina egna inlärningsaktiviteter, göra uppföljningar under arbetets gång och utvärdera sina resultat.

(Benson 2003:290)

Tyvärr är det endast ett fåtal elever som, när de kommer till en inläringssituation, har de kunskaper, färdigheter och attityder som gör det möjligt för dem att bli delaktiga i det pedagogiska samspel som beskrivits ovan. Lärare som tror på och vill arbeta utifrån begreppen elevcentrerad undervisning och självständigt lärande måste därför stödja eleverna i att utveckla dessa kunskaper och färdigheter. Detta kan göras genom att läraren i sin undervisning inkluderar mål för inlärningsprocessen lika väl som mål för det språkliga innehållet.

Filosofiskt sett har elevcentrerad undervisning och självständigt lärande sina rötter i humanism och experimentell psykologi. En översikt av dessa traditioner och hur de har format språkundervisning presenteras av Kohonen (1992). I erfarenhetsbaserad inläring är det eleverna som är i centrum för inlärningsprocessen. Humanistisk psykologi försöker göra denna erfarenhet meningsfull i brytningspunkten mellan sociologi och psykologi. Humanism underlättar personlig utveckling och hjälper eleven att anpassa sig till sociala förändringar. Humansim tar också hänsyn till skillnader i inlärningsförmåga och uppmärksammar såväl elevens behov som praktiska och pedagogiska överväganden (Kohonen, citerad i Nunan 1999:6).

Begreppet kursplan

”Kursplan” är ett stort och vagt begrepp som har definierats på olika sätt. För många är kursplanen något som anger mål och innehåll i en viss kurs tillsammans med riktlinjer för hur dessa ska presenteras och utvärderas. Följande exempel (Stenhouse 1975) visar hur omfattande innehållet i en kursplan kan vara:

A. Underlag för planering av undervisningen

1. Riktlinjer för hur innehållet ska väljas ut – vad som ska läras in och läras ut.
2. Riktlinjer för att utveckla en undervisningsstrategi – hur det ska läras in och läras ut.
3. Riktlinjer för i vilken ordning innehållet ska presenteras.
4. Riktlinjer för hur man identifierar enskilda elevers starka och svaga sidor och anpassar de generella riktlinjerna 1, 2 och 3 ovan för att möta individuella behov.

B. Underlag för uppföljning och utvärdering

1. Riktlinjer för hur elevernas resultat ska följas upp och utvärderas.
2. Riktlinjer för hur lärarnas insats ska utvärderas.
3. Stöd för att på bästa sätt implementera kursplanen i olika skolformer och för att göra elevsammansättningar och gruppkonstellationer.³
4. Information om vilken effekt en viss typ av undervisning ger i olika sammanhang och med olika elever samt en diskussion om olikheternas orsaker.³

C. Underlag för granskning

En kursplan ska ha så tydliga mål att de kan utsättas för kritisk granskning (Stenhouse 1975:5).

I ett av exemplen ovan visas hur kursplanen används som planeringsunderlag. I det följande kommer jag att argumentera för att vi i det här resonemanget också behöver ta ställning till hur kursplanen tillämpas i praktiken (vad som faktiskt händer i klassrummet) och vad eleverna fak-

³ Detta skulle i Sverige närmast motsvaras av referens- eller stödmaterial.

tiskt lär sig i förhållande till kursplanens mål. I en elevcentrerad undervisning beaktas alla de tre dimensionerna, dvs. planering, realisering och resultat.

Elevens väg mot självständigt lärande: Ett program i nio steg

Det finns nivåer och grader av elevautonomi. Beroende och autonomi är inte några absoluta motsatser – de existerar snarare utmed ett kontinuum. I min undervisning lägger jag ner mycket arbete på att lotsa eleverna utmed ett kontinuum från totalt beroende av läraren till självständighet. Detta görs genom att jag lägger in olika steg i undervisningsprocessen. Stegen är uppställda i numrerad ordningsföljd men vissa överlappar varandra och kan introduceras tillsammans. Steg 4-9, vilka fokuserar inlärningsprocessen, kan introduceras tillsammans med steg 1-3, vilka är mer innehållsorienterade.

• Steg 1: Tydliggör undervisningsmålen för eleverna

Ett första steg i att ge eleverna en röst är att tydliggöra undervisningsmålen för dem. Enligt mina erfarenheter är det ganska ovanligt att arbeta på det sättet. I en undersökning, som jag gjorde för några år sedan, fanns det bara en enda lärare som tydliggjorde undervisningsmålen för eleverna. Här följer ett utdrag från en av hennes lektioner där hon presenterar kursmålen för sina elever. Hon använder en obligatorisk lärobok där syften och mål är underförstådda, men har förmågan att göra lektionens syfte tydligt för eleverna. Det gör hon genom att aktivt engagera dem i processen snarare än att bara tala om det för dem.

Läraren: Idag ska vi öva på att prata om vad vi tycker om och inte tycker om, och vi ska prata om musik och filmer och sånt. Låter det bra? Blir det bra, Kenji? Så nu vill jag att ni öppnar böckerna på sidan 22, det är där avsnittet börjar, och [ohörbar kommentar från en elev] ... Vad då? ... Ja, det stämmer. Nu vill jag att ni snabbt tittar igenom avsnittet och hittar ett exempel, ett exempel på någon som säger att de tycker om något och ett exempel på någon som säger att de inte tycker om något. Ok? Ett exempel på varje. Och jag kommer att skriva upp dem här på tavlan.

Vare sig man använder sitt eget material, eller anpassar sådant som skrivits av andra, är det ganska lätt att uttrycka sitt syfte. Återigen kan eleverna bli aktivt engagerade, vilket följande exempel visar:

MÅL

I det här avsnittet ska du

- Jämföra
"Vad föredrar du, buss eller tunnelbana?"
"Jag tycker nog bäst om tunnelbanan."
- Planera
"Jag tänker åka till Spanien på min semester."

(Nunan 1995:85)

Momentet kan avslutas med att eleverna får reflektera över sitt eget arbete på det sätt som visas nedan. Detta exempel är hämtat från ett publicerat material, men det är lätt för lärare att själva skapa liknande uppgifter.

Gå igenom de färdigheter i språket som du övat i det här avsnittet. Kryssa för (x) dina svar.

KAN DU?

- Jämföra?
[] ja [] lite [] inte än

Hitta eller ge ett exempel:.....

- Planera?
[] ja [] lite [] inte än

Hitta eller ge ett exempel:.....

- Ge råd?
[] ja [] lite [] inte än

Hitta eller ge ett exempel:.....

(Nunan 1995:92)

Som jag påpekat ovan, tror jag att tanken med att göra undervisningsmålen tydliga inte är särskilt kontroversiell och något som kan göras med

alla utom kanske de allra yngsta eleverna. Detta utgör grunden för att involvera eleverna i att själva välja sina mål och sitt kursinnehåll. Även relativt unga elever klarade av att själva fatta beslut om innehåll och arbetsgång för sin inläring (Dam & Gabrielsen 1988). De var också positiva till att ta ansvar för sin egen inläring.

• *Steg 2: Låt eleverna formulera sina egna mål*

Nästa steg i att ge eleverna en egen röst är att låta dem formulera sina egna mål och sitt eget kursinnehåll. Ett intressant och praktiskt sätt att involvera eleverna på den här nivån rapporteras i Parkinson och O'Sullivan (1990). De redogör för "aktivitetsmöten", ett sätt att få eleverna att engagera sig i och påverka kursinnehållet.

Det behövdes ett annorlunda arbetsätt för att få kursen att fungera. Den bärande och motiverande tanken i kursen var att ett sådant arbetsätt skulle göra det möjligt att hantera enskilda problem och dessutom ge utrymme att förhandla i eventuella konflikter angående intressen, behov och temperament. Det skulle också göra individen nöjd utan att hota gruppens existens. Som antytts i orienteringsfasen skulle gruppen experimentera med ett arbetsätt som lärarna hade föreslagit, nämligen en serie aktivitetsmöten. (...) [De] skulle ge varje individ möjlighet att delta (interpersonellt och interkulturellt) i ett engelskspråkigt möte där man förhandlade om innebörd och autentiskt innehåll. Det skulle också vara ett sätt att stärka gruppens sammanhållning och motivation och bli ett viktigt redskap för löpande deltagarutvärdering av programmet.

(Parkinson & O'Sullivan 1990: 119-120)

• *Steg 3: Uppmuntra eleverna att använda sitt andraspråk utanför klassrummet*

Följande utdrag från en lektion visar hur en lärare gjorde för att uppmuntra sina elever till att tänka på att använda andraspråket utanför klassrummet.

[Eleverna sitter i smågrupper om två till fyra medan läraren talar till dem.]

Läraren: Ja, som ni vet ska vi nu på förmiddagen titta på olika sätt hur vi kan hjälpa andra lära sig bättre engelska – utan att de har någon lärare eller, eh, någon lektion att komma till. Vad finns det runt omkring oss som vi kan få hjälp av? Jo, det första vi ska titta på

är de här sakerna. [Hon böjer sig ner och plockar upp en plastkasse.] Här i kassen – jag har en kasse full med mystiska föremål här – olika saker, men de har alla en sak gemensamt. Vi kan använda dem för att lära oss engelska bättre. Så det här kommer nästan att bli som att leka fiskdamm. Har ni lekt fiskdamm någon gång?

Eleverna: Ja, ja.

L: Ja, man stoppar bara ner handen och tar ut en sak. Jag gör det första gången. Stoppar ner min hand och tar bara fram någonting. [Hon tar fram en spegel.] Åh, en spegel. Ja hör ni, hur kan den hjälpa oss lära oss bättre engelska – har ni några idéer? Irene?

E: Vi kan hjälp, eh, med ord, ... lära ord.

L: Lära oss ord är en sak, ja. Hur då?

E: Vi kan se, eh, hur vi uttalar orden. (Mm.) Vi kan titta i spegeln och se hur munnen rör sig.

L: Bra. Just det, vi kan se hur munnen rör sig – genom att titta på spegelbilden. Till exempel "th"-ljudet. Kan ni säga "th"-ljudet?

E: Nej. [Skratt.]

[Läraren ger eleverna de andra föremålen i kassen, och under 10 minuter jobbar eleverna i grupper med att diskutera olika sätt att öva engelska utanför klassrummet med hjälp av de olika föremål som de har valt. Läraren avbryter därefter aktiviteten.]

(Nunan 1991: 182)

• Steg 4: Höj medvetenheten om inlärningsprocessen

Hittills har jag talat om att ge eleverna en röst när det gäller *vad* som ska läras in. Det är emellertid också viktigt att ge dem en röst när det gäller *hur* de ska lära sig. Inledningsvis gäller det att öka elevernas medvetenhet om de strategier som ligger till grund för de uppgifter de arbetar med. Detta är något som alla lärare kan göra oberoende av om de arbetar utifrån ett läromedel eller om de tillämpar ett friare arbetssätt. Detta illustreras av följande utdrag från en lektion.

L: En sak som vi jobbar med på den här kursen ... är ... eller några av de saker vi jobbar med är inlärningsstrategier. Och en sådan inlärningsstrategi som ska hjälpa er att lära in nya ord är strategin att "klassificera". Vet ni vad det betyder att "klassificera"?

Eleverna: Nej, nej.

L: Har ni hört det här ordet tidigare?

Eleverna: Nej.

L: Klassificera betyder att sätta ihop saker som liknar varandra i grupper. Är ni med? Så om jag säger att, eh, jag vill att alla flickorna

går bort till det hörnet i rummet och alla pojkar går till det här hörnet, skulle jag klassificera klassen efter kön eller genus. Det jag vill att ni ska göra nu i uppgift 5 är att klassificera några av orden från listan i uppgift 4. Förstår ni vad jag menar? [Föregående uppgift gick ut på att eleverna läste ett vykort och ringade in de ord som beskrev människor. De hade sedan fått en trespaltig tabell med rubrikerna "färg", "ålder" och "storlek".]

• *Steg 5: Hjälp eleverna att identifiera de inlärningsstilar och strategier de själva föredrar*

Nästa steg i utvecklingen av en inlärocentrerad undervisning är att träna eleverna i att identifiera de inlärningsstilar och strategier som de själva föredrar. En beskrivning av hur detta kan åstadkommas kommer att tas upp senare när vi fokuserar på inlärningsprocessen.

När jag väl har hjälpt mina elever att identifiera vilka inlärningsstilar och strategier de föredrar, börjar jag ge dem ett stort antal valmöjligheter. Tanken att elever själva kan göra sådana val har ifrågasatts. Man har också menat att det här med att välja själv är en västerländsk idé som inte fungerar i andra delar av världen. Mina erfarenheter från Hong Kong och Thailand visar på motsatsen. Det finns också exempel från andra källor, som t.ex. Widdows och Voller (1991). De undersökte om japanska universitetsstudenter kunde göra egna val. Forskarna fann att studenterna klarade av att välja och att det som de föredrog ofta inte alls stämde överens med det innehåll och den metodik som de mötte i undervisningen. De rapporterar att:

Studenterna tycker inte om lektioner där de sitter tysta och läser eller översätter. De tycker inte om lektioner där läraren kontrollerar allt. De tycker inte särskilt mycket om att läsa engelsk litteratur, inte ens de som har litteratur som huvudämne. Det är därför tydligt att det stora flertalet universitetslektioner i engelska inte på något sätt lyckas tillfredsställa studenternas behov. Radikala förändringar i kursinnehållet, och i synnerhet vilka slags kurser som erbjuds, och systematisk kompetensutveckling för lärare i engelska som främmande språk i hur man arbetar med inlärocentrerad undervisning är åtgärder som måste vidtagas om lärarna och administrationen verkligen är intresserade av att tillgodose sina studenters behov.

(Widdows & Voller 1991)

• **Steg 6: Uppmuntra eleverna att välja**

I en del undervisning i främmande språk ter sig kanske tanken att eleverna själva får välja som ganska ovanlig eller till och med underlig. I sådana fall är det bättre att först låta eleverna delta i beslutsfattandet på en rätt elementär nivå. Om en lektion till exempel innehåller momenten att läsa ett avsnitt och lyssna på en text, kan eleverna få bestämma om de vill börja med att läsa eller lyssna. Om läraren föredrar att alla eleverna jobbar med en gemensam aktivitet samtidigt, kan man låta klassen rösta om vilken aktivitet man ska välja. Sedan kan de undan för undan involveras i att själva göra sina val mellan aktiviteter och uppgifter som är likartade. Syftet är inte att eleverna ska göra saker som är olika, utan de ska pröva på att välja själva.

Välj själv – A eller B!

A-grupparbete: Tänk på när du sist gick ut och handlade mat. Skriv en lista på allt du köpte. Jämför din lista med tre eller fyra andra elevers listor. Vems lista har mest hälsosam mat?

B-grupparbete: Tänk på allt hälsosamt du gjorde förra veckan. Skriv upp det på en lista. Jämför din lista med tre eller fyra andra elevers listor. Vem hade den mest hälsosamma veckan?

När eleverna väl har vant sig vid tanken, kan de få göra mer krävande val, som i exemplet nedan. Här får eleverna i uppgift att läsa igenom tre uppgifter som de ska arbeta med under lektionen, identifiera vad det är för kunskaper som uppgifterna fokuserar på och bestämma i vilken ordning de vill göra uppgifterna.

Välj själv!

- a) Titta snabbt på följande tre uppgifter och avgör om de tränar din förmåga att lyssna, tala, läsa eller skriva.
- b) Bestäm sedan i vilken ordning du vill utföra dem. Ringa in dina val.

		Jag vill göra den här uppgiften som nummer		
Uppgift 1:	En -uppgift	1	2	3
Uppgift 2:	En -uppgift	1	2	3
Uppgift 3:	En -uppgift	1	2	3

Dessa exempel belyser det som tidigare påpekats att inom de olika stegen är det möjligt att identifiera underliggande steg.

• ***Steg 7: Låt eleverna själva skapa sina arbetsuppgifter***

När eleverna har lärt sig att välja själva är nästa steg att ge dem möjlighet att anpassa och modifiera arbetsuppgifter i klassrummet. Detta kan vara ett första steg mot att lära eleverna skapa sina egna uppgifter. Det kräver inte någon färdighet i att skapa tekniskt avancerat undervisningsmaterial, vilket ju skulle vara orealistiskt. Jag har låtit eleverna börja med att utveckla eget material genom att ge dem en text men inga uppgifter och bett dem att i smågrupper själva skriva frågor. De byter sedan frågor med annan grupp och besvarar och diskuterar varandras frågor.

• ***Steg 8: Uppmuntra eleverna att bli lärare***

På nästa nivå, som är en större utmaning, blir eleverna lärare. Det finns inget bättre sätt att stimulera inläring än vetskapen om att man inom kort måste lära ut något. För att ingen ska tro att detta är en omöjlighet, kan jag nämna exempel från forskningen. Assinder (1991) gav sina elever möjligheten att utveckla videobaserat material som de senare använde för att undervisa de andra eleverna i klassen. Detta nya grepp var mycket framgångsrikt, vilket enligt Assinder framför allt berodde på möjligheten för eleven att fungera som lärare.

Jag tror att målet att "undervisa varandra" var en enormt viktig faktor. Att man skulle presentera något för en annan grupp var ett tydligt skäl för att utföra arbetet, krävde större ansvar inför den egna gruppen samt ledde till ökad motivation och större noggrannhet. Hur lyckad varje grupps presentation blev kunde utläsas av reaktionen och gensvaret från den andra gruppen; det fanns alltså en inbyggd utvärderingsfunktion och ett mått på hur mycket som

hade lärts in. Att få vara "expert" på ett ämne ökade självkänslan på ett märkbart sätt och tack vare att självförtroendet ökade med varje vecka som gick fick [eleverna] en känsla av verkliga framsteg.

(Assinder 1991: 228)

• *Steg 9: Uppmuntra eleverna att bli språkforskare*

Slutligen är det viktigt att uppmuntra eleverna till att bli språkforskare. Återigen, för dem som tycker att den här idén låter som ett önsketänkande, så finns det tidigare exempel i forskningen. Heath (1992), som arbetade med barn i USA vilka hade fått oregelbunden eller otillräcklig undervisning, bad sina elever dokumentera det språk de mötte utanför klassrummet.

Eleverna fick i uppgift (...) att arbeta tillsammans som en grupp etnografer med att samla och tolka data och bygga en databank med information om språkanvändningen i deras miljöer. De hade tillgång till kunskaper som jag ville ha, och det enda sättet för mig att få de kunskaperna var att de skrev till mig. De samlade in fältanteckningar, skrev tolkningar av mönster de upptäckte när de diskuterade fältanteckningarna, och de svarade på frågor som jag ställde om deras datainsamling och tolkningar.

(Heath 1992: 42)

Genom att bli etnografiska forskare lärde sig eleverna att kommunikation innebär förhandling, och de fick reflektera över de viktiga förhållandena mellan socialisation, språk och tanke. Detta visade sig ha mycket positiva effekter för elevernas språkutveckling. Heath skriver: "Framgångarna var äkta och meningsfulla för de här eleverna."

Slutsats

Syftet med denna presentation har varit att förmedla en syn på språkundervisning som har starka rötter i den humanistiska utbildningstraditionen. Denna tradition förespråkar ett pedagogiskt samspel mellan lärare och elever. Ett sådant samspel kan bara bli verklighet om eleverna får de kunskaper, färdigheter och attityder som de behöver för att själva spela en aktiv roll i planeringen, genomförandet och utvärderingen av sitt lärande. Den process i nio steg som jag beskrivit och belyst är avsedd att åstadkomma just detta.

Referenser

- Assinder, W. (1991). Peer teaching, peer learning: one model. *ELT Journal*, 45, 218 – 229.
- Benson, P. (2003). Learner autonomy in the classroom. In Nunan, D. (ed.) *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill.
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Dam, L. & Gabrielsen, G. (1988). In Johnson, R. K. (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1992). Literacy skills or literate skills? Considerations for ESL/EFL learners. In Nunan, D. (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hunkins, F. P. (1980). *Curriculum Development: Program Improvement*. Columbus OH: Merrill Publishing Company.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In Nunan, D. (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1995). *ATLAS: Learning-Centered Communication*. Boston MA: Heinle/Thomson.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston MA: Heinle/Thomson.
- Parkinson, L. & O'Sullivan, K. (1990). Negotiating the learner-centred curriculum. In G. Brindley (ed.) *The Second Language Curriculum in Action*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Widdows, S. & Voller, P. (1991). PANSI: A survey of ELT needs of Japanese university students. *Cross Currents*, 8, 2.