

Talat språk och bedömning



Stockholms
universitet

Katrin Ahlgren och Maria Rydell

Institutionen för ämnesdidaktik, 2022

Talat språk och bedömning

Talat språk tenderar att vara svårt att bedöma i provsammanhang eftersom den muntliga färdigheten är så varierad och komplex. Det är många faktorer som samverkar när vi talar och som anger förutsättningarna för varje specifik talsituation, till exempel vem vi talar med och vilken relation vi har till vår samtalspartner, vad vi talar om och i vilket syfte. Var vi befinner oss och hur vi mår för dagen kan också ha avgörande betydelse för hur vi uttrycker oss. Till skillnad från skriftlig språkanvändning sker muntlig kommunikation dessutom i realtid, vilket innebär färre möjligheter att bearbeta och planera vad vi ska säga.

I ett muntligt språkprov är det inte bara elevernas muntliga kommunikation som sker i realtid. Lärares bedömning av elevernas muntliga färdigheter genomförs samtidigt som eleverna genomför provuppgifterna. Att bedömning av muntliga färdigheter sker i realtid innebär att det är viktigt att den person som ska bedöma är väl insatt i de krav som elevprestationen ska bedömas utifrån. Det är också viktigt att ha kunskap om vad som kännetecknar muntlig språkanvändning, inte minst i ett andraspråksperspektiv, och att vara bekant med de förutsättningar som karakteriserar provsituationen. Den här texten avser att ge sådana insikter i relation till sfi-provet.

Kännetecknen för talat språk

Grundläggande för att kunna göra en rättvis bedömning av muntliga färdigheter är en medvetenhet om vad som kännetecknar talat språk och hur det skiljer sig från det skriftliga. Det kan vara stora skillnader mellan olika slags tal och skrift beroende på vilken tal- eller skrivsituation det handlar om och vilken grad av formalitet situationen kräver. På ett allmänt plan blir skillnaderna tydliga om man jämför hur språket framträder när vi läser en nyhetsartikel i en tidning med när vi lyssnar och tittar på nyheter på radio eller i digitala medier. I mer informella kontexter framträder också språket på olika sätt, såsom när vi läser ett sms på telefonen alternativt lyssnar på ett inspelat röstmeddelande. Man skulle kunna säga att skrivet språk är framställt av handen för ögat och förutsätter därmed läsförståelse, medan det muntliga språket är framställt av rösten för örat och förutsätter hörförståelse.

När det gäller muntligt språk kan olika aspekter vara betydelsebärande, såsom betoning, intonation och pauser. Sådana aspekter i skrift ersätts av interpunktion, det vill säga punkt, kommatecken, frågetecken, utropstecken, och av typografi, exempelvis rubriker och styckeindelning. Även i språkets komplexitet och i hur talare/skribenter förhåller sig till språkriktighet och normativt språkbruk skiljer det sig mellan tal och skrift. Det är dock vanligt att skriven text (inte minst i sociala medier) karakteriseras av talspråkliga drag, men även det talade språket kan i vissa sammanhang vara minst lika formellt som en skriven text. I och med ny teknik har det talade språket dessutom alltmer börjat närma sig textens mer bestående status då det kan spelas in, återanvändas och spridas till många människor. För muntligt språk tillkommer även andra betydelsebärande aspekter som talarens röst, kroppsspråk, gester och mimik, vilka kan inverka på hur språket uppfattas och förstås.

I tabellen på nästa sida listas några utmärkande drag som brukar lyftas fram som karakteristiska för muntlig respektive skriftlig språkanvändning. I texten som följer kommenteras tabellen med fokus på talat språk och de aspekter som är relevanta för bedömning av muntliga färdigheter, men även skrivet språk kommenteras kort för att tydliggöra skillnaderna.

Tabell 1: Skillnader mellan talat och skrivet språk

Talat språk (samtal)	Skrivet språk (text)
Dialogiskt och dynamiskt	Monologiskt och statiskt
Spontant och oförberett	Planerat och redigerat
Situationsberoende och implicit	Självbärande och distanserat
Lexikalt vagt och vardagligt	Lexikalt precist och formellt
Reducerat och varierat	Fullständigt och normativt

Dialogiskt och dynamiskt

I de talsituationer där både talare och lyssnare är närvarande byggs talet ofta upp i dialog och samarbete. Det innebär att talaren riktar sig till lyssnaren och att det som sägs kontinuerligt kan regleras utifrån talarens kommunikativa syften och lyssnarens behov och reaktioner. Sådana *dialogiska* samtal är *dynamiska* då de samtalande alltid kan komplettera och utveckla vad som sägs. Vissa samtal kan ha en mer monologisk karaktär, men då de inkluderar en närvarande lyssnare innefattar även dessa något slags dialog, inte minst i form av följdfrågor eller återkoppling för att visa på förståelse. Till skillnad från det talade språket är det skrivna språket oftast monologiskt och statiskt då det konstrueras av en skribent som är distanserad från sina mottagare i tid och rum.

Spontant och oförberett

Eftersom talat språk är knutet till realtid (här och nu) har den som talar vanligtvis inte tid att tänka efter och planera vad som ska sägas, utan måste uttrycka sig *spontant*, om det inte handlar om en förberedd presentation. Det talade språket är därmed vanligtvis *oförberett*, vilket medför att det innehåller omstarter, självkorrigeringar och upprepningar. Dessutom innehåller talat språk ofta underförstådda led, ofullständiga meningar, tvekljud, pauser och längre tystnader. När det gäller samtal mellan två eller flera personer präglas dessa i många fall av att de talande söker efter ord, lämnar meningar oavslutade, avbryter varandra eller fyller i åt varandra. Det skrivna språket däremot erbjuder fler möjligheter till bearbetning då det bygger på användandet av artefakter (penna och papper eller dator/mobiltelefon), vilket gör att språkanvändningen inte blir lika direkt. Det skrivna språket kan därmed i högre utsträckning planeras och redigeras, i många fall upprepade gånger, och dessutom med hjälp av ordbehandlingsprogram som möjliggör språkliga bearbetningar och korrigeringar.

Situationsberoende och implicit

I de fall då de talade personerna befinner sig på samma plats är språket *situationsberoende*, det vill säga förankrat i situationen och den tidsliga och rumsliga kontext där personerna befinner sig. Det innebär att omständigheter kan tas för givna och att talet ofta blir mer *implicit*. Därutöver är det vanligt att talet kompletteras med icke-verbal kommunikation såsom kroppsspråk, gester och mimik. Skrivet språk måste däremot vara mer självbärande så att läsaren kan föreställa sig situationen. Dessutom präglas det ofta av en mer abstrakt nominal stil, vilket leder till en större distans till den verklighet som beskrivs.

Lexikalt vagt och vardagligt

Det talade språket karakteriseras i regel av en mer allmän, oprecis och *vag* vokabulär än det skrivna språket. Dessutom använder sig talare vanligtvis av ett relativt högfrekvent ordförråd, vilket leder till att det talade språket ofta upplevs som mer *vardagligt* än skrivet språk. Det betyder exempelvis att talare refererar till *saker* och *grejer*, medan skribenter refererar till *föremål* och *ting*. Graden av formalitet i det skrivna språket är också högre än i det talade, då det ofta präglas av lexikal täthet genom nominaliseringar och längre sammansatta ord. I det talade vardagsspråket utgör i stället funktionsord som pronomen, adverb och konjunktioner en betydligt högre andel av orden.

Reducerat och varierat

Det är vanligt att talat språk innehåller en hel del språkliga *reduktioner*, vilket innebär att ljud och stavelser faller bort i tal, såsom när *måndag* blir *månda* och *ledsen* i stället blir *lessen*. Dessutom präglas talat språk av dialektala variationer, sociolekter och uttal som avviker från den enspråkiga normen, vilket leder till att det innefattar en större *variation* än det skrivna språket som vanligtvis kan beskrivas som mer standardiserat och normativt.

Muntlig språkanvändning i ett inläraresperspektiv

Utöver kännedom om vad som utmärker talat språk är det i en bedömnings-situation också viktigt att vara medveten om de specifika svårigheter som kan uppstå för en person som talar ett nytt språk inlärt i vuxen ålder. Här finns inte utrymme för en ingående redogörelse för vad som karakteriserar inläraresperspektivet, men några av de aspekter som är relevanta för muntliga färdigheter i en provsituation kommer att lyftas fram.

I de flesta typer av samtal – så även de som ingår i sfi-provet – växlar samtalsdeltagarna mellan att tala och att lyssna. Muntlig språkfärdighet kan därmed sägas vara en integrerad färdighet, då det inte endast handlar om att kunna uttrycka sig och göra sig förstådd, utan även att lyssna på och förstå sin samtalspartner. Såväl de enskilda uppgifterna som paruppgifterna i sfi-provet är interaktionella i olika grad, då eleverna i båda fallen ska kommunicera med samtalsledaren som initierar uppgifter och ställer frågor. I parsamtalen ska eleverna dessutom agera samtalspartner för varandra, vilket betyder att de förväntas lyssna på varandras berättelser, redogörelser och åsikter samtidigt som de ger återkoppling, formulerar och producerar egna bidrag som passar in i samtalskontexten.

För andraspråkstalare som fortfarande håller på att lära sig ett nytt språk kan det vara en stor utmaning att processa det som sägs, till exempel att förstå och tolka en fråga, och samtidigt formulera ett svar. Det beror på att språkförmågan inte är lika automatiserad som hos förstaspråkstalare. Dessutom har inlärare inte samma tillgång till det språkliga systemet. Det kan vara vokabulär som de saknar och/eller grammatiska strukturer som de inte behärskar – vilket påverkar såväl inlärares förståelse som förmåga att uttrycka sig, inte minst vad beträffar aspekter som talhastighet och flyt i språket. Många som lär sig svenska i vuxen ålder kan också ha svårigheter med uttal och prosodiska aspekter, det vill säga betoning och intonation, även då de har nått en hög språklig kompetens.

I all typ av språkanvändning förekommer en stor del fasta fraser och flerords-sekvenser, vilka ofta har en konventionell eller idiomatisk karaktär. Det kan till exempel handla om hälsningsfraser, såsom *trevligt att träffas*, *det var länge sen* eller *hur står det till*.

Mycket tyder på att förstaspråkstalare, i betydligt högre grad än andraspråkstalare, tenderar att uttrycka sig med hjälp av sådana återkommande och konventionaliserade mönster. Förstaspråkstalare, liksom mycket avancerade andraspråkstalare, tycks dessutom i hög utsträckning vara överens om hur vissa ordsekvenser bör kombineras på ett naturligt och idiomatiskt sätt, till exempel *borsta tänderna* (och inte *tvätta tänderna*) eller *det är kallt idag* (och inte *det fryser idag*). Att ha tillgång till sådana mer eller mindre färdiga lösningar möjliggör en automatiserad och smidig språkanvändning och frigör kapacitet i hjärnan för att beakta andra aspekter än de rent språkliga. Språkutveckling handlar således om en kreativ uppbyggnad av ett språkligt system med en lexikogrammatik (vokabulär, grammatiska strukturer och fasta fraser) som successivt möjliggör ett mer komplext och idiomatiskt språkbruk.

Väsentligt i alla typer av språklig kommunikation är också att kunna förstå och förhålla sig till sociokulturella aspekter – såväl på individnivå som på ett övergripande samhällsligt plan. Det kan exempelvis handla om att känna till att *du* används som tilltalsord i praktiskt taget alla sammanhang på svenska. Det kan också handla om att använda ansiktsbevarande strategier, såsom modala hjälpverb som exempelvis *kan*, *kunde*, *skulle*, *borde*, för att föreslå något. Sådana modala uttryck kan både vara svårtolkade och svåra att använda för andraspråkstalare. Vidare kan det vara relaterat till kulturella och sociala mönster i vilken utsträckning man tar plats i ett samtal, hur man argumenterar och uttrycker sig för att inte framstå som påträngande eller undvika att utsätta sin samtalspartner för något slags obehag.

Kommunikationsstrategier

Alla språkanvändare använder sig av en mängd olika typer av strategier. Det kan handla om såväl medvetna som omedvetna strategier, relaterade till minnesåtkomst, språklig analys, planering av yttranden, förståelse och interaktion i olika typer av kommunikation. I en provsituation kan elevens strategier vara svåra att särskilja, och därmed svåra att bedöma, men det är väsentligt att känna till att de i mångt och mycket påverkar den individuella talarens språkliga framställning. Vanliga kommunikationsstrategier hos andraspråksanvändare kan till exempel utgöras av ersättning för ord och fraser som inte har automatiserats. Det kan handla om nybildningar, till exempel i form av ett kreativt bildspråk, transfer från andra språk eller kodväxling. I provsamtalen kan det till exempel inträffa att elever använder engelska ord och uttryck (i enstaka fall även andra språk då de som samtalar har ett gemensamt språk utöver svenska). Det kan dessutom hända att elever hjälper varandra med ord eller översätter åt varandra. Att repetera ord från en samtalspartner eller använda sig av tvekljud och pauser för att få mer betänketid är också vanligt förekommande strategier.

Huruvida elevernas kommunikationsstrategier är funktionella – eller lämpliga i ett provsammanhang – kan vara svårt att avgöra och strategierna måste därför alltid ses i förhållande till elevernas övriga språkliga nivå och interaktionsförmåga. Att använda enstaka ord och uttryck på annat språk än svenska kan vara en effektiv strategi som gör det möjligt att komma vidare i ett samtal, vilket i annat fall riskerar att avstanna. Att använda många ord och uttryck på annat språk än svenska i ett provsammanhang är däremot en mindre effektiv strategi, eftersom det då kan bli svårt att bedöma elevens muntliga förmåga i svenska.

Viktigt i detta sammanhang är också att påpeka att felsägningar som strider mot språkliga regler är vanligt förekommande i talspråk, både hos första- och andraspråkstalare.

Sådana aspekter bör därför inte nödvändigtvis betraktas som språkliga misstag, utan som naturliga talspråkliga drag. Individuella inlärningsstilar och kommunikationsstilar gör också att individer prioriterar olika. Vissa andraspråkstalare pratar snabbt och med flyt på bekostnad av korrektheten. Andra gör tvärtom, pratar långsamt och med större grammatisk kontroll. I en provsituation kan det också hända att eleverna inte har alla sina språkliga resurser tillgängliga eftersom situationen i sig kan innebära en hög grad av nervositet och stress som påverkar processrelaterade aspekter av den kommunikativa språkförmågan.

Talsituationer som förekommer i sfi-provet

Talat språk är ett varierat fenomen som kan skilja sig mycket åt beroende på en mängd olika faktorer. Vid utformning av provuppgifter som ska ge underlag för bedömning av sfi-elevens muntliga språkfärdigheter är det därför en fördel om uppgifterna avspeglar denna heterogenitet och prövar olika aspekter av den muntliga språkanvändningen. Uppgifterna bör ge utrymme för olika typer av språkliga genrer (till exempel berättande, beskrivande, resonerande, argumenterande) och talhandlingar (till exempel fråga, förklara, ge råd) och för såväl monologiskt som dialogiskt tal för att eleverna ska ges tillfälle att visa prov på olika typer av samtal och interaktion.

Möjligheterna att variera de muntliga uppgifterna inom ramen för varje enskilt sfi-prov är dock begränsade då proven bör vara jämförbara över tid och ge lika förutsättningar för samtliga elever. Dessutom bör uppgifterna inkludera ämnen som eleverna förväntas ha stött på under sin sfi-utbildning, ämnen som inte kräver någon specifik förkunskap eller missgynnar en viss grupp av elever. Uppgiftsämnen bör heller inte riskera att väcka starka (negativa) känslor, eller bjuda in till ideologiska, politiska eller religiösa diskussioner. Det är därmed viktigt att påpeka att de muntliga uppgifter som ingår i det nationella provet endast utgör exempel på några av de många typer av muntlig kommunikation som eleverna förväntas kunna delta i när de uppnått den språkliga nivå som motsvarar betygsgränserna för respektive kurs.

Tanken med att inkludera två olika typer av uppgifter i provet – en enskild (kurs B, C och D) och en paruppgift (kurs C och D) är att uppgifterna ska komplettera varandra genom att fånga upp olika dimensioner av elevernas muntliga språkfärdighet, nämligen muntlig interaktion och muntlig produktion. För att beskriva språkanvändning på ett systematiskt sätt hänvisas i den teoretiska modellen som det nationella provet i sfi bygger på (se *Lästips* s. 16) till den systemiska funktionella lingvistikens (SFL) och de olika språkliga drag som påverkar kommunikationen i ett visst sammanhang. Enligt detta synsätt talar man om att språket har olika register, vilka beskrivs i förhållande till aspekterna ämne, relation och kommunikationssätt. En viss typ av talsituation kan sägas motsvara en viss konstellation av dessa aspekter.

Vad beträffar de muntliga uppgifter som förekommer i det nationella provet i sfi, kan aspekterna beskrivas på följande sätt:

- *Ämne*: Vad ska eleverna tala om?
- *Relation*: Vilka är samtalsdeltagarnas inbördes roller? Vilken relation har de till varandra? Vilken grad av formalitet medför relationen?
- *Kommunikationssätt*: Var och hur äger samtalet rum? Har talsituationen en monologisk eller dialogisk karaktär? Har deltagarna tillgång till kontextuellt stöd?

En enskild muntlig uppgift i sfi-provet som exempelvis går ut på att berätta om en film som eleven har sett behandlar ett relativt vardagligt och konkret ämne. Då eleven i denna uppgift enbart kommunicerar med samtalsledaren kan relationen betraktas som förhållandevis ojämlig. Även om samtalet hålls på ett personligt och informellt plan har ändå provsituationen en formell karaktär då båda parter är medvetna om att samtalet ska mynna ut i en bedömning. Formalitetsgraden på ett samtal kan också hänga ihop med huruvida eleven är bekant med samtalsledaren sedan tidigare. *Kommunikationssättet* kan i detta fall betraktas som i huvudsak monologiskt då det är eleven som ska redogöra för något självupplevt, men det ger ändå utrymme för återkoppling och dialog. Efter som elev och samtalsledare befinner sig i samma rum möjliggörs också en visuell kontakt där kroppsspråk, gester och mimik kan bidra till att avlasta det verbala språket.

I sfi-provet kan uppgifternas komplexitet och svårighetsgrad kopplas till ovan beskrivna aspekter och progressionen mellan de olika kurserna kan därmed definieras som en utvidgad registervariation. Det innebär att ämnet som eleverna ska tala om i uppgiften går från att vara konkret och personnära i kurs B, till att innehålla mer generella perspektiv i kurs D. Ämnet kan till exempel vara relaterat till en uppmaning om att berätta om sig själv på kurs B, att berätta om en vän på kurs C och att resonera om huruvida det är viktigt att ha vänner på kurs D. Kommunikationssättet har också betydelse för hur svår en uppgift kan anses vara. I den enskilda uppgiften på kurs B har samtalsledaren en aktiv roll och uppgiften får därmed en mer dialogisk karaktär än på kurs C och D där eleverna förväntas tala mer självständigt. I de fall då kommunikationen avstannar i de enskilda samtalen kan eleverna alltid få hjälp i form av stödfrågor, som presenteras muntligt av samtalsledaren (enligt uppgiftsinstruktionen).

För att göra det enklare för eleverna att hålla sig till uppgiftsämnet har eleverna på kurs C och D tillgång till olika typer av kontextuellt stöd, såsom elevblad och frågekort. På kurs B erbjuds inte eleverna några skriftliga hjälpmedel och de hjälpmedel som förekommer på kurs C och D läses upp av samtalsledaren. Detta för att införandet av skriftliga hjälpmedel leder till att ytterligare en kompetens involveras, nämligen läsförståelse. Uppgiften får därmed en utökad komplexitet, och det är därför viktigt att de texter som eleverna erbjuds som kontextuellt stöd består av enkelt och konkret formulerade påståenden eller frågor.

Även om det finns en underliggande tanke om att provsamtalen och de tal-situationer som förekommer i provet ska efterlikna autentiska samtal, är prov-situationen en i hög grad konstruerad situation. De muntliga provuppgifterna bör därmed alltid betraktas utifrån den specifika språkbrukssituation som prov-samtal utgör och de utmaningar som ställs vid den här typen av formaliserade samtal.

Institutionella samtal

Ett provsamtal kan beskrivas som ett institutionellt samtal kring ett givet ämne, ett samtal som har en vardaglig karaktär. Institutionella samtal är vanliga i både samhälls-, arbets- och studieliv, exempelvis vid ett läkarbesök eller en anställningsintervju, och kännetecknas av att det finns en institutionell representant närvarande (i provsammanhang samtalsledaren) och av att de har ett institutionellt syfte (i provsammanhang bedömning).

Institutionella samtal utmärks även av att det oftast är bestämt på förhand vilket syfte de har, när och var de ska äga rum och vilka personer som ska delta i samtalen. Denna typ av inramning skapar förväntningar på och sätter ramarna för samtalet. Samtalsledaren och eleverna får olika institutionella roller med olika interaktionella rättigheter knutna till sig. Det är till exempel samtalsledaren som inleder och avslutar samtalen. Att ämnet är givet och oförberett ger samtalet en speciell karaktär som kan innebära en utmaning för eleverna då de behöver anpassa sig till detta ämne, samtidigt som de måste komma på vad de ska säga och hur. I parsamtalen kan eleverna dessutom sägas ha dubbla kommunikativa mottagare då de riktar sig både till varandra i samtalet och till samtalsledaren som både lyssnar på och bedömer samtalet. Att förhålla sig till samtalets och situationens komplexitet utgör en viktig del av det eleverna bör kunna visa att de klarar av i provsamtalen. Således bör eleverna förberedas inför det muntliga delprovet för att de ska veta vad som förväntas av dem i provsituationen (se *Förbereda elever inför provsamtal*, s. 42).

Muntlig interaktion i provsammanhang

Muntlig interaktion i olika typer av samtal präglas av en stor diversitet. Många samtal organiseras genom ett slags implicit turtagningssystem, där en persons yttrande lägger grunden för nästa talares inlägg. Att samtala handlar alltså både om att erövra turer och behålla ordet, men också om att lyssna på andra, återkoppla till det som tidigare sagts och att ge plats för andra talare. Det är dock vanligt förekommande i samtal att dialogiska sekvenser varvas med mer sammanhållna monologiska sekvenser.

Såväl de enskilda muntliga uppgifterna som paruppgifterna i det nationella provet i sfi avser att pröva den interaktionella kompetensen, men i olika utsträckning. I den enskilda uppgiften interagerar eleven med samtalsledaren, även om uppgiften är utformad för att ge eleven störst talutrymme. På kurs B där eleverna vanligtvis behöver mer stöd av samtalsledaren prövas den interaktionella kompetensen endast i den enskilda uppgiften. På kurs C och D får eleverna dessutom möjligheter att visa prov på sina interaktionella färdigheter i parsamtalet. När det gäller interaktion i parsamtal elever emellan kan den ta form utifrån olika mönster: samverkansinriktade, parallella, asymmetriska eller blandade (se *Lästips*, s. 16). De samverkansinriktade samtalen utmärks av att eleverna talar lika mycket, visar att de lyssnar på sin samtalspartner genom bekräftelser – så kallade återkopplingssignaler såsom *mm*, *ja* och *jo* – och genom att eleverna bygger vidare på varandras bidrag. De parallella samtalen kännetecknas av att eleverna pratar lika mycket men var för sig, det vill säga att de har en egen ståndpunkt som de utvecklar utan att relatera till det samtalspartnern säger. De asymmetriska samtalen utmärks av att en av eleverna tar över och dominerar samtalet på något sätt. Och de blandade samtalen innehåller flera av dessa interaktionella mönster.

Det ingår således i den interaktionella kompetensen som prövas i sfi-provet att eleverna ska kunna förhålla sig till det samtalspartnern säger. Samtidigt har sådana aspekter visat sig vara relaterade till språklig progression och en högre kommunikativ kompetens mer generellt. Mycket pekar därmed på att de samverkansinriktade samtalen där elever på ett adekvat sätt ger lyssnarstöd och bygger vidare på det som tidigare sagts är mer vanligt förekommande i de fall då eleverna befinner sig på en högre språklig nivå. Inom sfi-utbildningen innebär det att de samverkansinriktade mönstren generellt sett förekommer oftare på kurs D, medan parallella interaktionsmönster är vanligare på kurs C. I provsammanhang kan dock provsituationen i sig leda till att eleverna är koncentrerade på vad de själva ska säga och inte lägger lika stor vikt vid att lyssna på eller att släppa fram sin samtalspartner. Därför är det viktigt att som samtalsledare vara tydlig med vad eleverna förväntas prestera i provsamtalen.

Faktorer som kan påverka provresultatet

En strävan i det nationella provet i sfi måste alltid vara att eleverna ska få likvärdiga förutsättningar att visa vad de kan. Provresultat ska därför i så låg grad som möjligt påverkas av faktorer som har med omständigheterna kring provets utförande att göra. Det är dock svårt – för att inte säga omöjligt – att genomföra alla provsamtal på exakt samma sätt. Samtalsledarens och elevernas dagsform, personliga egenskaper och samtalsstilar, till exempel huruvida eleverna har tendens att vara introverta eller extroverta, ger samtalen olika förutsättningar. De yttre omständigheterna kan också inverka på hur samtalen utfaller. Det kan till exempel handla om vilka lokaler som finns tillgängliga för de muntliga proven, om lokalerna redan är bekanta för eleverna och i vilken mån de är utsatta för eventuella störande ljud.

För att öka samstämmigheten i genomförandet av sfi-provet finns det i lärarinformationen till varje enskilt prov utförliga rekommendationer till samtalsledaren om hur uppgifterna bör introduceras och vilken typ av stöttning som är lämplig att ge under provsamtalen (se *Vägledning för samtalsledare*, s. 20). Där finns också konkreta tips på hur samtalsledaren kan agera för att avdramatisera provsituationen och på olika sätt medverka till att eleverna känner sig trygga och kommer till sin rätt. I flera av de filmade och kommenterade elevprestationer som ingår i föreliggande material illustreras dessutom hur samtalsledaren agerar på olika sätt för att eleverna ska känna sig bekväma.

Graden av kommunikativ stress, det vill säga i vilken utsträckning en elevs språk-användning påverkas av olika faktorer i provsituationen, kan ha betydelse för hur lätt eller svårt det upplevs vara att genomföra ett provsamtal. De yttre omständigheterna då provet genomförs, inte minst elevens relation till samtalsledaren, kan följaktligen inverka på samtalen. För vissa elever kan det upplevas som en trygghet att sedan tidigare vara bekanta med samtalsledaren. Vad gäller parsamtalen kan även relationen eleverna emellan inverka på utfallet, många gånger upplevs det vara enklare att tala med en jämnårig elev än någon som är betydligt yngre eller äldre. Vissa elever, men långt ifrån alla, föredrar också en samtalspartner av samma kön. Dessutom är det sannolikt att elever tar med sig sin ”status” från klassrummet in i provsamtalen. Därmed kan asymmetriska maktförhållanden elever emellan – som samtalsledaren inte alltid är medveten om – också inverka på hur samtalen utfaller.

Ämnets betydelse för provuppgifterna har kommenterats tidigare, men även informationsvärdet i det som eleverna ombeds förmedla är betydelsefullt i provsituationen. Provuppgifter som på ytan förefaller likartade kan således ställa olika krav på elevernas förkunskaper. Det anses i allmänhet vara enklare att tala om något som samtalspartnern inte känner till men som samtalspartnern är intresserad av än att redogöra för något som samtalspartnern redan vet. Ytterligare en faktor som inverkar på uppgifternas svårighetsgrad är elevernas tidigare kunskap om det som ska förmedlas då det är enklare för eleverna att tala om något de är väl insatta i.

Det är således många aspekter som inverkar på hur ett provsamtal utfaller. Eftersom varje situation är unik och komplex går det inte att dra några slutsatser om vilken betydelse samtalsdeltagarnas personlighet eller huruvida de känner varandra sedan tidigare har för hur väl de presterar i provsamtalen och för hur de bedöms. Mycket tyder dock på att deltagarnas sammansättning i provsamtalen får betydelse för hur interaktionen utfaller, men att sådana aspekter inte har någon betydande inverkan på lärares bedömning av elevernas språkliga nivå.

Av naturliga skäl brukar elever känna sig säkrare i provsituationen då de har fått information om vad som förväntas av dem. Många elever presterar också bättre under provsamtalen då de har fått möjlighet att öva i förväg. I det här materialet ges förslag på hur lärare kan förbereda elever på provsamtal, exempelvis genom att titta på och diskutera de filmade samtalen gemensamt i undervisningen (se *Förbereda elever inför provsamtal*, s. 42). För många lärare kan det också upplevas som en utmaning att leda provsamtal. Det kan därför vara fördelaktigt även för lärare att titta på filmade samtal och att observera sig själva som samtalsledare. Det kan exempelvis handla om att medvetandegöra den egna rollen, vara tydlig i instruktioner och ge lämplig stöttning genom att anpassa vokabulär och talhastighet (se *Vägledning för samtalsledare*, s. 20). Gemensam bedömarträning i lärarkollegium rekommenderas följaktligen, inte bara för att öka samstämmighet i betygssättning utan även för samsyn vad beträffar samtalsledarens agerande.

Validitet och reliabilitet

Bedömning kan, generellt sett, definieras som en process som syftar till att inhämta information om elevs kunskaper. När det gäller muntliga språkprov görs en observation av en elevs språkanvändning och en tolkning av den i relation till fastställda bedömningskrav. Denna tolkning leder sedan till ett påstående om elevens språkförmåga, vilket i sin tur kan användas för att fatta olika typer av beslut. Bedömning får således konsekvenser av olika slag och ju större konsekvenser för eleven desto noggrannare bör bedömningsarbetet vara. Den bedömning som görs bör dessutom beläggas och argumenteras för i relation till de aktuella bedömningskraven. Två bedömningskvaliteter som gör att vi kan lita på en bedömning är validitet och reliabilitet. Validitet handlar om bedömnings giltighet och kvaliteten på de slutsatser som dras vid bedömningen, medan reliabilitet handlar om bedömningens stabilitet och tillförlitlighet.

Bedömningen av elevernas muntliga färdigheter i det nationella provet i sfi baseras på bedömningsmatriser med tillhörande kommentarstexter, vilka lyfter fram de aspekter av den muntliga språkanvändning som eleverna ska visa prov på för att uppfylla kraven för den muntliga förmåga som prövas i sfi-provet. Bedömningsmatriserna täcker inte samtliga aspekter som kan ha betydelse i muntlig kommunikation, utan fokuserar på specifika delar av språkanvändningen (såsom innehåll, begriplighet, textbindning, ordförråd, grammatiska strukturer och uttal).

För en bedömare kan det vara svårt att särskilja och vikta de olika aspekterna som ska bedömas. Det kan till exempel hända att elevernas uttal påverkar bedömningen av ordförråd eller flyt. Tanken är dock att bedömningsmatriserna ska tydliggöra de olika aspekterna i förhållande till de uppgifter som eleverna genomför i provet och underlätta för lärare i bedömningsprocessen.

Bedömningsmatriserna syftar således till att stärka bedömningarnas validitet. Dels genom att visa på de aspekter som ska bedömas – och deras reliabilitet. Dels genom att erbjuda ett stöd för att bedömare hos olika sfi-anordnare vid olika tidpunkter ska kunna bedöma utifrån samma måttstock och på ett så likartat sätt som möjligt. För en hög reliabilitet är det också en fördel om det förutom samtalsledaren finns en medbedömare lärare. Samtalsledaren kan då fokusera på att genomföra uppgiften medan medbedömaren gör en mer detaljerad bedömning med hänsyn till de olika aspekter som tas upp i bedömningsmatrisen.

Det är emellertid viktigt att påpeka att bedömningsmatriserna i det nationella provet i sfi alltid ska användas tillsammans med kommentarstexterna, vilka ger en mer ingående beskrivning av de olika språkliga aspekter som ska bedömas. Att i ett lärarkollegium hitta former för att diskutera elevprestationer i förhållande till sfi-provets bedömningsmatriser är angeläget för att få en samsyn kring hur provuppgifterna ska bedömas, vilket på sikt kan stärka både validiteten och reliabiliteten i bedömningarna. En total samstämmighet i bedömningen av produktiva språkfärdigheter har dock visat sig vara svår att nå. Även lärare som har genomgått bedömarträning har en tendens att värdera olika aspekter av den muntliga förmågan på olika sätt. Såsom lärare ofta utvecklar en personlig undervisningsstil, har bedömare en tendens att utveckla en personlig bedömarstil, präglad av en viss grad av stränghet och/eller konsekvens. Dessutom kan lärare tolka bedömningsmatriserna på olika sätt och bedömargruppens dynamik – då lärare har olika grad av inflytande på sina kollegor – kan också inverka på bedömningarna. Det bör alltså understrykas att en total samstämmighet i bedömning är svårt att uppnå i ett lärarkollegium. I många fall kan det vara bättre att bedömare kan argumentera för sina tolkningar och slutsatser och att de är medvetna om hur de ligger till i förhållande till andra bedömare. Därför är det betydelsefullt för den enskilde läraren att lära känna sig själv som bedömare och att lärare utvecklar metoder för sambedömning i ett lärarkollegium (se *Kompetensutveckling för lärare*, s. 37).

Utgångspunkten för en likvärdig bedömning är följaktligen att lärare är överens om vilka delar i den muntliga färdigheten som ska bedömas och att lärare arbetar för att utveckla en gemensam syn på hur kraven i bedömningsmatriserna till det nationella provet i sfi ska tolkas. Tanken bakom *Samtal på gång* är att materialet ska fylla en sådan funktion genom att utgöra ett underlag för diskussioner kring elevprestationer och de tolkningar och slutsatser som kan dras utifrån bedömningsmatriserna.

Lästips

Samtliga källor till ovanstående text återfinns i *Referenser*. Här följer några rekommenderade lästips för lärare som är intresserade av en teoretisk fördjupning.

1. Ahlgren, K., Lindberg, I., Olofsson, M. & Rydell, M. (2016). *Teoretisk modell för bedömning av vuxnas andraspråksutveckling med fokus på kommunikation i vardags-, samhälls- och arbetsliv*. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.

Den här publikationen belyser den teoretiska modell för kommunikativ språkförmåga som sfi-provet bygger på. Här återfinns bland annat en förklaring av hur språkutveckling kan ses som en utvidgad registervariation och en mer ingående beskrivning av kommunikativa kompetenser i ett andraspråksperspektiv.

2. Lindberg, I. (2004). Språkanvändning – kreativt skapande eller förutsägbara mönster? I: Olofsson, M. (red.), *Symposium 2003. Arena andraspråk* (61–81). Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk, Stockholms universitet.

Den här artikeln belyser språklig kreativitet i ett andraspråksperspektiv och betonar vikten av att tidigt lära sig fasta fraser i andraspråksinlärning.

3. Galaczi, E. (2008). Peer-peer Interaction in a Speaking Test: The Case of the First Certificate in English Examination. *Language Assessment Quarterly*, 5 (2), 89–119.

Den här artikeln visar på hur interaktion i parsamtal kan ta form utifrån olika mönster, såsom samverkansinriktade, parallella, asymmetriska eller blandade.

Referenser

- Ahlgren, K., Lindberg, I., Olofsson, M. & Rydell, M. (2016). *Teoretisk modell för bedömning av vuxnas andraspråksutveckling med fokus på kommunikation i vardags-, samhälls- och arbetsliv*. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Borger, L. (2019). Assessing interactional skills in a paired speaking test: Raters' interpretation of the construct. *Apples, Journal of Applied Language Studies*, 13 (1), 151–174.
- Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, 20 (1), 1–25.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.
- Bachman L. F. & Palmer A. S. (1996). *Language Assessment in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. I: Jordà, M. & Soler, E. A., *Intercultural Language Use and Language Learning* (41–57). Netherlands: Springer.
- Eklund Heinonen, M. (2009). *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Eklund Heinonen, M. (2016). Strategisk kompetens i ett muntligt språkstest inför högskolestudier. I: Gustafsson, A. W., Holm, L., Lundin, K. & Rahm, H., *Svenskans beskrivning 34: Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten i Lund den 22–24 oktober 2015* (159–172). Lund: Media-Tryck.
- Fan, J. & Yan, X. (2020). Assessing Speaking Proficiency: A Narrative Review of Speaking Assessment Research Within the Argument-Based Validation Framework. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–14.
- Galaczi, E. (2008). Peer-peer Interaction in a Speaking Test: The Case of the First Certificate in English Examination. *Language Assessment Quarterly*, 5 (2), 89–119.
- Galaczi, E. (2014). Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests? *Applied Linguistics*, 35 (5), 553–574.
- Galaczi, E. & Taylor, L. (2018). Interactional Competence: Conceptualisations, Operationalisations, and Outstanding Questions. *Language Assessment Quarterly*, 15 (3), 219–236.
- Gullberg, M. (2012). Gesture analysis in second language acquisition. I: Chapelle, C. (red.), *The encyclopedia of applied linguistics*.
- Lindberg, I. (2004). Språkanvändning – kreativt skapande eller förutsägbara mönster? I: Olofsson, M. (red.), *Symposium 2003. Arena andraspråk* (61–81). Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk, Stockholms universitet.

- Luoma, S. (2003). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (2018). Speaking in turns and sequences: Interactional competence as a target construct in testing speaking. *Language Testing*, 35 (3) 331–35.
- Mark, M. & Palmér, A. (2017). En utvecklande tolkningsgemenskap? Matrisanvändning, interaktion och kontext i bedömningssamtal om ett nationellt prov i muntlig framställning. *Svenska i utveckling* 34. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Mark, M. & Palmér, A. (2017). Samtalskultur vid provbedömning – interaktion och kontext i bedömningssamtal. I: Ljung Egeland, B., Olin Scheller, C., Tanner, M. & Tengberg, M. (red.), *Tolfta nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Textkulturer* (323–343). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- May, L. (2009). Co-constructed interaction in a paired speaking test: The rater's perspective. *Language Testing*, 26 (3), 397–421.
- O'Sullivan, B. & Lu, Y. (2002). The impact on candidate language of examiner deviation from a set interlocutor frame in the IELTS Speaking Test, *IELTS Research Reports*, 6, 1–27.
- Rydell, M. (2016). Konsten att föra ett samtal framåt – om bedömning av muntlig interaktion på sfi. I: Kindenberg, B. (red.), *Symposium 2015. Flerspråkighet som resurs* (236–247). Stockholm: Liber.
- Rydell, M. (2018). *Constructions of Language Competence: Sociolinguistic Perspectives on Assessing Second Language Interactions in Basic Adult Education*. Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- SKOLFS 2017:91. *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*.
- Skolverket (2014). *Sambedömning i skolan – exempel och forskning*.
- Skolverket (2017). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 7–9 och i gymnasieskolan*.
- Skolverket (2021). *Att planera, bedöma och ge återkoppling. Stöd för undervisning*.
- Sundqvist, P., Wikström, P., Sandlund, E. & Nyroos, L. (2018). The teacher as examiner of L2 oral tests: A challenge to standardization. *Language Testing*, 35 (2), 217–238.
- SOU 2020:66. *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wikström, C. (2014). *Konsten att göra bra prov. Vad lärare behöver veta om kunskapsmätning*. Natur & Kultur.
- Winke, P. (2020). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing*. Routledge.