

”Det viktigaste är att få budskapet fram” –
Räcker det för god muntlig kommunikation?

En kvalitativ analys av bedömning av gymnasisters muntliga prov i svenska med fokus på kommunikation och interaktion

Pro gradu-avhandling i nordiska språk

Anna-Kaisa Kokkala

Finska, finskugriska och nordiska institutionen

Helsingfors universitet

Oktober 2015



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos/Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä/Författare – Author Kokkala, Anna-Kaisa Amanda			
Työn nimi/Arbets titel – Title “Det viktigaste är att få budskapet fram” – Räcker det för god muntlig kommunikation? En kvalitativ analys av bedömning av gymnasisters muntliga prov i svenska med fokus på kommunikation och interaktion.			
Oppiaine/Läroämne – Subject Pohjoismaiset kielet, toisen kotimaisen kielen linja			
Työn laji/ Arbets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika/Datum – Month and year Lokakuu 2015	Sivumäärä/Sidoantal – Number of pages 69 sivua + liitteet 12 sivua
Tiivistelmä/ Referat – Abstract			
<p>Tutkielmani käsittelee lukiolaisten ruotsin kielen suullisten kokeiden arviointia erityisesti vuorovaikutuksen ja viestinnän näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää, miten opettajaopiskelijat näkevät vuorovaikutuksellisuuden ja viestinnällisyyden arvioinnin lukiolaisten suullisissa kokeissa ja miten he arvioivat nämä ominaisuudet omien käsityksiensä pohjalta. Lisäksi selvitän, mitkä ovat sellaisia konkreettisia piirteitä, jotka osoittavat, onko lukiolaisten viestintä toimivaa vai ei.</p> <p>Vallitsevassa Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) korostetaan vahvasti viestinnällisyyttä kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Lisäksi ruotsin kielen suulliset kokeet sisällytetään ylioppilastutkintoon viimeistään keväällä 2019. Muun muassa nämä seikat puoltavat suullisten kokeiden arvioinnin, erityisesti viestinnällisyyden, tutkimisen ajankohtaisuutta ja tärkeyttä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu opetussuunnitelman arviointikriteerien ympärille sekä Eurooppalaisen viitekehyksen käsitykseen viestinnällisestä kielitaidosta. Tämän lisäksi tarkastellaan suullisen kielitaidon ja vuorovaikutuksen arviointiin vaikuttavia seikkoja sekä keskusteluanalyysiin pohjautuvia käsitteitä, jotka ovat oleellisia tutkimukseni kannalta.</p> <p>Tutkimustulokset perustuvat kahteen erilliseen aineistoon; videoituihin suullisiin kokeisiin, joihin kymmenen vapaaehtoista lukiolaista on osallistunut, sekä yhdeksän ruotsinopettajaopiskelijan täyttämiin arviointilomakkeisiin. Opettajaopiskelijoiden karkean arvioinnin perusteella lukiolaiset on jaettu kolmeen ryhmään; erinomaisesti viestiviin, heikosti viestiviin sekä niin kutsuttuihin rajatapauksiin. Arvioinnin pohjalta on tarkasteltu ja analysoitu opettajaopiskelijoiden kommentteja viestinnällisyydestä ja vuorovaikutuksesta. Lisäksi opettajaopiskelijoiden kommenttien sekä videoitujen kokeiden perusteella on keskusteluanalyysistä tuttujen käsitteiden avulla tutkittu, mitkä ovat piirteitä, jotka johtavat onnistuneeseen viestintään ja mitkä vaikuttavat viestinnän laatuun heikentävästi.</p> <p>Vaikka opettajaopiskelijat pitävät tärkeänä piirteenä viestinnässä sitä, että puhuja ymmärtää keskustelukumppaniansa ja tulee itse ymmärretyksi, osoittavat tutkimuksen tulokset, että tämän lisäksi täytyy kiinnittää huomiota myös muihin seikkoihin. Sujuva ja sidosteinen puhe, toisiinsa limittyvät puheenvuorot, sujuvat puheenvuoronvaihdot ja väärinymmärrysten puuttuminen, näyttävät tutkimuksen mukaan vaikuttavan eniten käsitykseen hyvästä suullisesta viestinnästä ja sen arvioinnista. Lisäksi myötäilyn, puheenvuorojen täydentämisen ja johdattelevien kysymysten avulla voidaan tukea keskustelukumppania ja osoittaa kykyä kuunnella, mikä puolestaan johtaa tutkimuksen mukaan käsitykseen toimivasta vuorovaikutuksesta. Lukiolaiset, jotka noudattivat keskusteluissaan tiukasti ohjeissa annettuja kysymyksiä tai repliikkejä, osoittautuivat viestimään heikosti, kun taas opiskelijat, jotka osoittivat erinomaista kykyä viestiä, uskalsivat selkeästi laajentaa ja keksiä omia repliikkejä. Lisäksi tulokset osoittavat, että erinomaisesti viestivät opiskelijat onnistuivat myös vuorovaikutuksen vahvistamisessa, kun taas opiskelijoilla, joilla esiintyi ongelmia muun muassa sujuvuuden kanssa, oli vaikeuksia muodostaa vuorovaikutusta edistävää keskustelua.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords suullinen kielitaito, ruotsin kieli, suullinen koe, arviointi, vuorovaikutus, viestintä, viestinnällisyys, suullisen kielitaidon arviointi			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampanin kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Innehållsförteckning

1	Inledning	2
1.1	Syfte och forskningsfrågor	3
1.2	Avhandlingens disposition	4
2	Material och metod	5
2.1	Bakgrudsinformation om materialet	5
2.2	Forskningsmaterial	5
2.3	Metod	8
3	Teoretisk bakgrund	11
3.1	Kommunikation och interaktion	11
3.2	Kommunikativ kompetens som utgångspunkt för språkfärdighet	12
3.2.1	Referensramen och kommunikativ kompetens	14
3.2.2	Läroplanen om muntlig kommunikation	16
3.3	Bedömning av muntlig färdighet	18
3.3.1	Bedömning av språkfärdighet i allmänhet	18
3.3.2	Speciella drag i bedömningen av muntlig färdighet	19
3.3.3	Evaluering av muntlig kommunikation enligt läroplanen	22
3.3.4	Att evaluera interaktion	24
3.4	Samtalsanalys och interaktion	26
4	Tidigare forskning	29
5	Analys	33
5.1	Bedömning av muntlig kommunikation enligt lärarstuderandena	33
5.1.1	Svag kommunikation	34
5.1.2	Utmärkt kommunikation	38
5.1.3	Gränsfallen	42
5.2	Kommunikativa drag i gymnasisternas diskussioner	46
5.2.1	Interaktionella drag – den gemensamma prestationen	47
5.2.2	Flyt och kommunikation – den individuella prestationen	52
6	Sammanfattning av resultat	56
7	Diskussion och avslutning	61
	Källförteckning	66
	Bilagor	70

1 Inledning

I läroplanen för gymnasiet betonas det starkt kommunikation i språkundervisning. I de obligatoriska kurserna i såväl den medellånga som den långa lärokursen i svenska (s.k. B och A-svenska) lyfts den muntliga kommunikationen fram som en viktig del av undervisningen (Lukion opetussuunnitelman perusteet, LOPS 2003: 56–59). Kommunikativa övningar hör nuförtiden som en väsentlig del till vardagliga språklektioner och trenden kan märkas också i läroböckerna under de senaste åren. Till exempel i den nyaste bokserien för B-svenska på gymnasienivå, *Precis*, betonas det interaktion, kommunikation och studerandes egna upplevelser, något som syns i övningarna och till och med i grammatiken. Meningen är att studeranden övar situationer som han eller hon själv kan hamna i i verkligheten (Sanoma Pro 2015).

Ändå finns det en konflikt mellan vad läroplanen säger om muntlig kommunikation och målsättningar i den kommunikativa språkförmågan och vad som i verkligheten testas på gymnasierna. Än så länge testas det inte muntliga språkkunskaper i studentexamen, fast provet har utvecklats i en allt mera kommunikativ riktning med kommunikativa skriftliga övningar och hörförståelseuppgifter under de senaste åren. Man kan emellertid inte mäta talat språk genom skriftligt språk på grund av de speciella egenskaper muntlig färdighet har. Förändringar kan dock förväntas eftersom muntlig framställning skall testas både i främmande språk och det andra inhemska språket i studentexamen senast på våren 2019 (Studentexamensnämnden 2015).

I den nationella läroplanen följs kriterierna i *Den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning* (2007, härafter använder jag förkortning GER eller referensram)¹. GER har utvecklats av Europarådet och den fungerar som verktyg bland annat för lärare och bedömare i undervisning och evaluering av språklig färdighet (se. t.ex. Green-Vänttinen & Rosenberg-Wolff 2007). Orsaken till att det fanns ett behov av en gemensam referensram inom EU-länderna var att man ansåg det nödvändigt att ytterligare stärka språkinlärning och språkundervisning i medlemsländerna bland annat för att uppnå ökad rörlighet, effektivare internationell

¹ Den svenska versionen *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* har publicerats år 2007 och baserar sig på den ursprungliga versionen *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment*, 2001. Den finska versionen *Eurooppainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arviointin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK)* har i sin tur kommit ut år 2003.

kommunikation, ökat personligt utbyte mellan människor och en djupare ömsesidig förståelse (GER 2007: 5).

I läroplanens nivåskala för språkfärdigheter, som baserar sig på referensramens skalor, presenteras det kriterier som också används när man på gymnasierna bedömer muntliga prov. I skalan beskrivs olika färdighetsnivåer angående talet brett så att bedömaren analytiskt kan ge ett helhetsbetyg på basis av hur flytande och felfritt talet är, hur uttalet är och hur omfattande ordförråd studeranden har (LOPS 2003: 135–142). Däremot är det svårt att evaluera kommunikation och interaktion i diskussioner, något som betonas i läroplanen, och det finns inte speciella skalor för det. Ett problem är också att interaktionen alltid sker mellan två eller flera personer och därför är det problematiskt att bedöma muntlig kommunikativ förmåga hos en enskild person.

Som blivande lärare är jag mycket intresserad av det här aktuella delområdet av språkfärdighet vars bedömning och omfattning i undervisningen ständigt ökar och är ett högaktuellt diskussionsämne bland språklärarna. Speciellt intresserar jag mig för bedömning av muntlig färdighet eftersom behovet av det kommer att öka bland annat på grund av att testning av delområdet inkluderas i studentexamen och därigenom kommer dess bedömning att vara en viktig del av mitt jobb i framtiden. Evaluering av muntlig språkfärdighet känns svårt men ändå borde man ge ett betyg som också tar hänsyn till den kommunikativa dimensionen och som inte endast baserar sig på till exempel grammatisk korrekthet eller uttal. Hur kunde man få mera verktyg för att bedöma kommunikation? Vilka drag i en diskussion är betydelsefulla sett ur kommunikationens synvinkel? Kunde man använda dessa drag som hjälp vid skolbedömning? Bland annat de här tankarna och frågorna väckte mitt intresse för att undersöka närmare det här ämnet.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min avhandling är att ta reda på hur kommunikationen och interaktionen syns och fungerar i gymnasisternas muntliga prov. Dessutom är jag ute efter svar på hur blivande lärare ser på och bedömer gymnasisternas kommunikativa färdigheter i dessa muntliga prov på basis av sina uppfattningar om god och dålig muntlig kommunikation. Eftersom lärarstuderandenas bedömningar baserar sig mer på deras egna uppfattningar och intuition, vill jag även granska noggrannare vilka kommunikativa drag som konkret förekommer i gymnasisternas samtal. Till slut undersöker jag om det finns något samband

mellan hur lärarstuderandena har bedömt kommunikationen i de muntliga proven och de kommunikativa drag som jag kan lyfta fram i proven.

Mina forskningsfrågor lyder:

1. Hur har lärarstuderandena bedömt gymnasisterna efter sina definitioner av god och dålig kommunikation?
2. Vilka samtalsanalytiska kommunikativa drag bidrar till att gymnasisternas kommunikativa muntliga språkförmåga fungerar, och vilka leder till att kommunikationen blir svag?

1.2 Avhandlingens disposition

Denna avhandling består av sju huvudkapitel. Efter inledningen i kapitel 2 presenterar jag material och metod som jag har använt i min undersökning. Därefter i kapitel 3 lyfter jag fram i tur och ordning den teoretiska referensram som är relevant med tanke på mitt ämne. Där definieras bland annat begreppen kommunikation och interaktion, behandlas begreppet kommunikativ kompetens som utgångspunkt för språkförmågan och betraktas bedömning av kommunikativ muntlig färdighet. Dessutom presenteras det i slutet av kapitlet centrala samtalsanalytiska drag. I kapitel 4 lyfter jag därefter fram tidigare forskning om evaluering av interaktion samt undersökningar om bedömning av muntlig färdighet i allmänhet. Analysen utförs i kapitel 5 medan jag i kapitel 6 sammanfattar resultaten. Efter det följer det sista, avslutande kapitlet 7 där jag diskuterar resultaten och drar slutsatser om undersökningen.

2 Material och metod

Avhandlingens forskningsmaterial består av två olika delar: videoinspelade muntliga prov som några gymnasister har deltagit i samt bedömningsenkäter som en grupp lärarstuderandena i nordiska språk vid Helsingfors universitet har fyllt i. I det följande förklaras bakgrunden till videoinspelningarna varefter båda materialen presenteras mer i detalj. Till slut beskrivs de metoder jag har använt i min undersökning.

2.1 Bakgrudsinformation om materialet

De videoinspelade muntliga prov som är en del av mitt forskningsmaterial, har samlats in i samband med ett projekt som heter HY-Talk. Det här tvärvetenskapliga projektet pågick mellan 2007 och 2010 vid Helsingfors universitet och med i projektet var både Institutionen för tillämpad pedagogik² och språkämnen engelska, svenska, franska samt tyska (HY-Talk). Fokus i projektet låg på muntliga färdigheter i svenska, tyska och franska (Hakola 2011, 5).

Syftet med projektet var att förstärka undervisningen och bedömningen av muntlig färdighet i främmande språk och det andra inhemska språket i allmänbildande undervisning samt på högskolenivå. Samtidigt var det meningen att utveckla undervisning och inläring av muntlig språkfärdighet genom att förbättra och validera pålitligheten av bedömningsresultat som handlade om muntlig färdighet (HY-Talk). Genom detta kunde man utveckla även bedömningen av muntliga språkfärdigheter (Hakola 2011, 4).

2.2 Forskningsmaterial

Första delen av mitt forskningsmaterial består av fem videoinspelade muntliga prov som har spelats in år 2010. Gymnasiet där materialet samlades in ligger i södra Finland och valdes utifrån vilka lärare som ställde upp i projektet HY-Talk.

De muntliga prov som jag har använt i min undersökning genomfördes som pardiskussioner som tio frivilliga gymnasister deltog i. Provet var alltså ett helt frivilligt prov som inte hängde ihop med någon kurs. Gymnasisterna i andra årskursen studerade

² Numera Institutionen för lärarutbildning

svenska som B-språk. Det betyder att studerandena läste en medellång lärokurs i svenska, och hade studerat svenska i fem år. Jag har ändrat gymnasisternas namn för att tillförsäkra anonymitet och med hjälp av följande tabell kan man se hur studerandena bildar par.

Tabell 1. Indelning av de par som har deltagit i det muntliga provet.

Par	Deltagare
Par 1	Sanna och Tiina
Par 2	Joel och Kati
Par 3	Jere och Linda
Par 4	Samuel och Aleksii
Par 5	Tomi och Alisa

Hela provet består av fyra olika övningar som representerar olika övningstyper. Studerandena hade tjugo minuter på sig att bekanta sig med övningarna utan hjälpmedel men de fick göra anteckningar. Ändå hade de inte lov att använda anteckningarna som hjälp i själva provsituationen. De delar av de muntliga diskussionerna som jag använder i min undersökning består av två övningar, övning tre och fyra, som är de mest kommunikativa och fria av de fyra övningar som hela provet omfattar. Övning tre är en halvstyrd diskussion under vilken paret bestämmer om en utflykt som de ska göra. Övning fyra i sin tur är mer frittformulerad och inbegriper inte några färdigt bestämda turer till skillnad från övning tre. Den andra övningen handlar om en kundbetjäningssituation på ett varuhus. Båda övningarna testar således gymnasisternas förmåga att skapa en naturlig diskussion och att samtala samt reagera på varandras yttranden. Anvisningar för övningarna finns som bilaga i slutet av avhandlingen.

Efteråt har inspelningarna bedömts enligt läroplanens nivåskala för språkkunskaper av bedömare som har lång erfarenhet av muntlig bedömning och kännedom om den gemensamma europeiska referensramens skalor som också läroplanens skala baserar sig på. Läroplanens nivåskala består av tre referensnivåer: nivå A (användare på nybörjarnivå), nivå B (självständig användare) och nivå C (avancerad användare). Dessa indelas i sin tur i mer specificerande undernivåer. Beskrivningar av de här nivåerna finns på finska som bilaga i slutet av avhandlingen. Gymnasisternas prov har holistiskt bedömts av fyra personer som var och en har gett ett helhetsbetyg där hänsyn tas till fyra olika

kriterier: flyt, uttal, lexikon och felfrihet. Till slut har varje gymnasist fått ett betyg som är ett medeltal av helhetsbetygen. Denna information framgår i tabell 2.

Tabell 2. Medeltalet av helhetsbetygen som bedömare har gett gymnasisterna. Betyget har givits enligt läroplanens nivåskala för språkkunskaper.

Studerande	Medeltal av helhetsbetyg	Studerande	Medeltal av helhetsbetyg
Sanna	B1.2	Tiina	B1.2
Joel	B1.1–B1.2	Kati	B1.1–B1.2
Jere	A2.2–B1.1	Linda	C1.1
Samuel	C1.2–C2	Aleksi	B2.2–C1.1
Tomi	B1.2	Alisa	B1.2–B2.1

Andra delen av mitt material består av bedömningsenkäter som nio lärarstuderande på finska, finskugriska och nordiska institutionen har fyllt i. Lärarstuderandena har valts på grundval av att alla studerar i samma seminariegrupp på Nordica. Alla av de här blivande lärarna har genomfört åtminstone en del av de pedagogiska studierna för ämneslärare som hör till lärarutbildningen, sju av nio studerande har genomfört hela utbildningen och de två andra har inte ännu slutfört sina ämnesstudier. Alla studerandena har också åtminstone litet erfarenhet som lärare. Tre av studerandena har undervisat endast inom ramen för lärarpraktiken, de tre andra har gjort korta vikariat som språklärare och resten av studerandena berättar att de har vikarierat mycket under flera år, också längre perioder.

Lärarstuderandena har lyssnat på de ovannämnda pardiskussionerna, övning 3 och 4, på seminariet och skrivit kommentarer om hur kommunikationen och interaktionen fungerar i proven hos varje enskild gymnasist. Proven avlyssnades en gång. Utöver kommentarer har lärarstuderandena gjort en grov bedömning av hur kommunikationen fungerar hos gymnasisterna, det vill säga gett ett grovt betyg A, B eller C enligt följande: A: Kommunikationen fungerar utmärkt, B: Kommunikationen fungerar bra, C: Kommunikationen är svag. Den här grova bedömningen baserar inte sig på vissa skäl utan studerandena har gett betygen intuitivt på basis av sina egna uppfattningar om kommunikativ muntlig språkförmåga. Dessutom har lärarstuderandena definierat i enkäten vad som utmärker *god muntlig kommunikation* och *hurdant dålig muntlig kommunikation* är enligt deras egna åsikter. Definitionerna skrevs innan själva bedömningen. Enkäten finns som bilaga i slutet av avhandlingen.

Överlag har lärarstuderandena relativt litet tidigare erfarenhet av att bedöma muntliga prov. Två av nio studerande säger att de inte har någon erfarenhet alls av att bedöma muntlig färdighet. Däremot berättar sex studerande att de har bedömt prov under sina studier, men endast högst ett par gånger under en kurs. Endast två av studerandena nämner att de har bedömt muntlig färdighet som lärare i den verkliga skolvärlden. Allmänt taget anser de lärarstuderande som har bedömt prov tidigare att det kändes ganska svårt eller utmanande att evaluera muntliga prov bland annat på grund av att man inte hade någon tidigare erfarenhet av bedömning av muntliga prov eller eftersom det var svårt att koncentrera sig samtidigt på alla delområdena, såsom flyt, interaktion och korrekthet. Som svårt anses det också att det finns elever som fullkomligt skiljer sig från varandra på grund av sina språkliga kunskaper, till exempel hur brett ordförråd de har och hur de kan uttrycka sig, men ändå kan få samma betyg. Lättare blir bedömningen enligt studerandena om man har tydliga instruktioner och skalor för att jämföra sina egna iakttagelser med nivåbeskrivningar i skalorna.

2.3 Metod

Såsom det i det föregående kapitlet framgår, består avhandlingens material av två skilda delar, lärarstuderandenas enkätssvar och gymnasisternas muntliga prov. I det här kapitlet beskrivs det hur de båda materialen har bearbetats och analyserats.

Den första delen av mitt material, lärarstuderandenas kommentarer om kommunikation hos de undersökta gymnasisterna, har jag granskat kvalitativt med hjälp av vilka teman och drag som förekommer i materialet. Som utgångspunkt för analysen av bedömningsenkäterna har jag använt den grova bedömningen enligt vilken lärarstuderandena har evaluerat gymnasisternas kommunikation i proven. Studerandena har värderat kvaliteten av kommunikationen i diskussionerna genom att ge gymnasisterna ett betyg på basis av om kommunikationen fungerar utmärkt (A), om den fungerar bra (B) eller om kommunikationen är svag (C). På basis av att den här grova bedömningen inte baserar sig på några skalor utan betygen har getts helt intuitivt på basis av studerandenas egna uppfattningar om kommunikativ muntlig förmåga, kan det förekomma variation mellan studerandenas bedömningar.

Efter att ha indelat gymnasisterna i de tre olika kategorierna har jag undersökt vilka drag som enligt lärarstuderandenas kommentarer verkar känneteckna kommunikationen hos

de som har fått betyg A, B eller C. Jag har undersökt sådana teman som upprepade gånger förekommer i deras kommentarer om de gymnasister som har fått samma grova betyg. Dessutom har jag jämfört möjliga skillnader och likheter i kommunikativa muntliga färdigheter mellan de gymnasister som representerar samma kommunikativa nivå, och på basis av dem och den teoretiska referensramen försökt dra slutsatser om vilka olika drag man fäster avseende vid när man pratar om god och dålig muntlig kommunikation. Lärarstuderandenas kommentarer har också jämförts med de definitioner de gett av god och dålig muntlig kommunikation samt med de helhetsbetyg som gymnasterna redan tidigare har fått av de fyra erfarna bedömarna.

För att få svar på den andra forskningsfrågan, alltså vilka samtalsanalytiska kommunikativa drag som bidrar till att gymnasternas kommunikativa muntliga språkförmåga fungerar och vilka som leder till att kommunikationen blir svag, granskar jag noggrannare de inspelade diskussionernas struktur. De delar av gymnasternas muntliga prov som jag använder i undersökningen, alltså övning 3 och 4, har jag transkriberat. Också det här materialet har jag bearbetat kvalitativt med hjälp av samtalsanalytiska medel. I kapitel 3.4 presenterar jag sådana kommunikativa och interaktiva begrepp som ses som centrala i samtalsforskningen och väsentliga sett ur den här avhandlingens synvinkel. Sådana här begrepp är bland annat *turtagning*, *reparationer*, *uppbäckningar* och *ifyllnader*, och de kan alla anses påverka interaktionen och framåtskridandet av diskussion på ett eller annat sätt. I den här undersökningen har jag använt de här kommunikativa samtalsanalytiska dragen som hjälp för att analysera hur kommunikativa gymnasterna är och hur de tar hänsyn till sin samtalspartner. Utöver de här begreppen har jag också fäst uppmärksamhet vid andra interaktionella faktorer, som bland annat flyt.

Analysen av den andra forskningsfrågan har sin utgångspunkt i lärarstuderandenas bedömningar och kommentarer. Med hjälp av de samtalsanalytiska metoderna har jag granskat vilka drag som egentligen har fått lärarstuderandena att bedöma gymnasterna så som de har gjort. Jag har alltså granskat vilka av de ovannämnda företeelserna som förekommer i gymnasternas samtal, och enligt dessa drag har jag värderat hur kommunikationen och speciellt interaktionen fungerar i diskussionerna. Samtidigt har jag gjort en jämförande analys av lärarstuderandenas kommentarer och de samtalsanalytiska drag som jag har lyft fram i gymnasternas diskussioner, där jag har analyserat om det

finns något samband mellan kommentarerna och de kommunikativa dragen eller om det kan märkas några betydliga skillnader.

Till sin karaktär är forskningen alltså empirisk eftersom den baserar sig mest på erfarenheter och iakttagelser av undersökningsobjekten. Den teoretiska bakgrund mot vilken empirin studerats syns tydligast i den del av analysen där de kommunikativa dragen i transkriptionerna granskas. Den analysen har samtalsanalys som basis.

3 Teoretisk bakgrund

Muntlig kommunikation samt interaktion som begrepp är mångförgrenade och bedömning av de här två egenskaperna samt muntlig färdighet i allmänhet är inte heller så entydigt. För att kunna undersöka bedömning av muntlig kommunikativ språkförmåga, behövs en noggran beskrivning och definition av vad kommunikativ språkförmåga, muntlig färdighet och dess bedömning egentligen omfattar. I detta kapitel fördjupar jag mig i tur och ordning i de teorier och begrepp som kan ses som väsentliga för den här undersökningen.

3.1 Kommunikation och interaktion

Nuförtiden betonas det mycket kommunikativa färdigheter när det talas om språkkunskaper. När man bedömer talet, fäster man inte längre avseende endast vid syntax eller fonologi och grammatisk korrekthet dominerar inte längre i bedömningen. Det som man har börjat betona på skolorna på 2000-talet är användningen av språket, kommunikativitet och interaktion mellan de som talar. Också enligt den nuvarande läroplanen bör man ta hänsyn till kommunikativa språkfärdigheter i bedömningen av den muntliga färdigheten (se kapitel 3.2.2). När sättet att närma sig muntlig språkförmåga är kommunikativt, behöver man bekanta sig med begreppen *kommunikation* och *interaktion* litet noggrannare. Eftersom den här undersökningen handlar om muntliga språkkunskaper, koncentrerar jag mig på att behandla begreppen i det här kapitlet ur en synvinkel som har att göra med muntlig språkförmåga.

I vanliga vardagliga sammanhang brukar man tala om begreppen kommunikation och interaktion som varandras synonymer. Delvis är de ju synonymer men det finns ändå särskilda definitioner för båda begreppen.

Enligt Færch och Kasper (1983: 50–52) är meningen med *kommunikation* att förmedla och förhandla om olika betydelser. De som samtalar med varandra försöker nå ömsesidigt samförstånd med hjälp av verbala och icke-verbala medel. Ofta beskrivs det att kommunikationen är dubbelriktad och man förbinder begreppet just med strävan efter samförstånd som ändå inte alltid förverkligas (se t.ex. Harjanne 2006: 12; Tella 1991: 23). Harjanne (2006: 12) påminner om att i en samtalsituation är det beaktansvärt att tigandet också är ett slags kommunikation som samtalspartnerna svarar verbalt eller icke-

verbalt på. Hon lyfter också upp en tanke om att det är omöjligt att icke-kommunicera. Egentligen kan det alltså påpekas att allt beteende är kommunikativt.

Begreppet kommunikation associeras vanligen med ett samtal mellan två eller flera personer. Ändå kan muntlig kommunikation syfta också till individens privata tal (*private speech*) som betyder tal som är riktat mot individen själv, inte mot några mottagare (Antón & DiCamilla 1999: 235). Dessutom är till exempel en muntlig presentation som individen håller inför publiken kommunikation fast åhörarna endast lyssnar till budskapet utan att kommentera det.

Däremot kan begreppet *interaktion* inte användas i kommunikativa situationer som inte är dubbelriktade. Luoma (2007: 20) beskriver att i en typisk muntlig interaktion pratar två eller flera personer med varandra om saker de anser är ömsesidigt intressanta och relevanta i situationen och huvudsaken i interaktion är att de gör de här sakerna tillsammans. Harjanne (2006: 13) i sin tur beskriver interaktion som dubbelriktad kommunikation. Enligt henne innefattar interaktion produktion och mottagande och därför hör interaktion mellan talare och lyssnare som en viktig del till kommunikation. Brown (2007: 212) uttrycker för sin del att interaktion innefattar allt som är väsentligt i kommunikationen; vi sänder och tar emot budskap, tolkar dem i kontexten, förhandlar om betydelser och samarbetar för att nå vissa mål.

Såsom det ovan har kommit fram, kan interaktionen alltså ses som en helt central del av kommunikation. Dessutom finns det ingen interaktion utan kommunikation. Det här är en grundtanke som jag baserar mig på i den här avhandlingen när jag använder begreppen *kommunikation* och *interaktion*.

3.2 Kommunikativ kompetens som utgångspunkt för språkfärdighet

Bedömningen av språkförmågan (både muntlig och skriftlig) påverkas alltid av vår rådande uppfattning om språkfärdighet. Nuförtiden betonar man allt mer kommunikationens roll vid definiering av språkfärdighet, och språkkunskaperna ses som mycket mer omfattande än tidigare.

Enligt Larsen-Freeman och Long (1991: 38–39) började man prata om kommunikativ kompetens istället för bara lingvistisk kompetens efter att man kopplade samman uppfattningen om sociolingvistisk kompetens med beskrivningen av språkförmåga.

Luoma (2007: 97) lyfter fram att uppfattningen om kommunikativ kompetens alltså presenterades som en motreaktion till teorier som starkt betonar grammatik som den viktigaste språkfärdigheten. Huhta (1993: 83) beskriver för sin del att enligt en ny kommunikativ uppfattning betonade man språkets funktionalitet, det vill säga de användningsändamål som språket behövs för, både i språkfärdigheten och i dess bedömning.

Sociolingvistiska uppfattningar om språkförmågan har från och med 1970-talet betonat autenticitet, användning av språket i verkliga eller åtminstone simulerade situationer, och tagit hänsyn till den sociala kontexten (Huhta & Takala 1999: 183–184). Också Harjanne (2006: 14–15) konstaterar att uppfattningen om språkförmågan har utvidgat sig till att syfta till information som man behöver i kommunikation, alltså till *användning* av språket, och då tar man i beaktande också betydelsen av kontexten. Även Luoma (2007: 97) betonar att kommunikativ kompetens framhåller språkanvändares roll och deras användning av språket för att kommunicera. Dessutom har man börjat se språkanvändningen som en dynamisk process (Bachman 1990: 82–83) något som enligt Harjanne betyder att man inte längre iakttar språket som en särskild företeelse utan som användningskunskap som har att göra med den språkliga kontexten och den sociala interaktionssituationen (Harjanne 2006: 14–15).

Interaktionens roll lyfter också Morrow (1979: 149–150) fram i sin beskrivning av uppfattningen av kommunikativ språkförmåga och nämner som viktiga drag bland annat interaktionen mellan språkbrukare, att användningen av språket är ändamålsenligt och typiskt oförutsägbart samt kreativt. Som slutsats av den rådande uppfattningen om språkfärdighet sammanfattar Harjanne (2006: 14–15) att språkfärdigheten kan ses som en helhet, som en kommunikativ, kontextbunden förmåga.

Den kommunikativa kompetensen, alltså den språkliga kommunikationsförmågan, kan ses som målsättning i kommunikativ språkundervisning. De modeller av den kommunikativa kompetensen som nuförtiden används i språkutbildningen och bedömningen baserar sig till stor del på Hymes (1971, 1972) teori om att använda språket i det sociala livet (Luoma 2007: 97). Enligt Leblay (2013: 23) framhäver Hymes betydelsen av den sociala aspekten i språkanvändningen. Leblay anser att hans viktiga iakttagelse var att man borde inkludera förmåga att använda språk tillsammans med kännedom om språk i kommunikativ kompetens.

Efter Hymes har man under decennier utvecklat flera olika definitioner och mångsidigare modeller av den kommunikativa kompetensen. Sådana definitioner är bland annat Canales och Swains modell från år 1980, en modell som Canale har vidareutvecklat år 1983 samt Bachmans och Palmers (1996) modell om språkfärdigheter, som till exempel Luoma (2007: 97) konstaterar är den mest använda modellen av kommunikativ kompetens nuförtiden.

I referensramen betonas det starkt en kommunikativ syn på språket, och uppfattningen om språkfärdighet anses basera sig på de här ovannämnda modellerna. I den nationella läroplanen, som styr vår undervisning och bedömning, grundar sig uppfattningen om språkförmågan för sin del på referensramen. Dessutom används GER vitt och brett överallt i Europa och för närvarande kan den anses representera den nyaste och mest användbara uppfattningen om språkförmåga. Därför presenterar jag i det följande kapitlet 3.2.1 hur den kommunikativa kompetensen behandlas i referensramen och hur muntlig språkfärdighet förhåller sig till begreppet. Därefter fokuserar jag i kapitel 3.2.2 på läroplanens syn på muntlig kommunikation.

3.2.1 Referensramen och kommunikativ kompetens

Språksynen i referensramen kan ses vara handlingsorienterad, det vill säga människorna som använder eller lär sig ett språk ses som ”sociala aktörer”. Enligt referensramens grundtanke använder människorna sin språkliga kommunikationsförmåga i olika kontexter för att delta i språkliga aktiviteter och nå sitt kommunikativa syfte (GER 2007: 9, 106). I det följande lyfts det fram tre olika komponenter av den kommunikativa språkliga kompetensen sådana som referensramen presenterar dem.

Enligt referensramen anses den kommunikativa kompetensen, alltså den språkliga kommunikationsförmågan, omfatta följande tre komponenter: lingvistisk, sociolingvistisk och pragmatisk kompetens. Den *lingvistiska kompetensen* innefattar både lexikala, fonologiska, semantiska och grammatiska kunskaper och färdigheter samt andra kategorier i språksystemet oberoende av sociolingvistiska och pragmatiska faktorer (GER 2007: 13, 106–114). Enligt en lekmands ögon kan just den här kompetensen förefalla ge en fullständig uppfattning om språkförmågan och så har det varit tidigare (se det föregående kapitlet 3.2). Allt från omfattning och behärskning av ordförrådet samt

grammatisk korrekthet till behärskning av uttal visar alltså personens lingvistiska kompetens.

Begreppet *sociolingvistisk kompetens* i sin tur syftar till språkanvändarens förmåga att anpassa sitt språk enligt olika sociokulturella villkor. Komponenten inverkar på all språklig kommunikation eftersom den behövs i samband med olika sociala konventioner. Just förmågan att kunna hantera t.ex. artighetsregler, folkliga uttryck, dialekter och normer som styr relationer mellan olika sociala grupper samt generationer visar personens sociolingvistiska färdigheter. (GER 2007: 13, 115–118).

När muntlig färdighet evalueras, kan den tredje komponenten, *pragmatisk kompetens*, ses som ett speciellt centralt drag att iaktta. Kompetensen har mest att göra med den funktionella användningen av språkliga resurser, alltså hur man strukturerar, organiserar och ordnar betydelser till varandra (*diskurskompetens*) och att man använder och tolkar språket rätt i olika kommunikativa sammanhang (*funktionell kompetens*). Att personen producerar koherent text med kohesion och identifierar t.ex. ironiskt tal är bland annat tecken på att personen har pragmatisk förmåga. Interaktionen och kulturella miljöer har en avgörande roll för att speciellt den här kompetensen ska utvecklas (GER 2007: 13, 119). Finskan och svenskan förekommer i samma kulturella kontexter och därmed fungerar de också så lika att man egentligen utvecklar sin pragmatiska kompetens i det främmande eller det andra språket till och med då man pratar sitt modersmål.

Den pragmatiska kompetensen kan för sin del delas upp i diskurskompetens och funktionell kompetens, varav den första betyder just språkanvändarens eller -inlärarens förmåga att producera en sammanhängande text genom att ta hänsyn till bland annat samarbetsprincipen och kunskaper om hur man ska motivera sina åsikter och till exempel berätta en historia (GER 2007: 119–120). Den funktionella kompetensen i sin tur handlar om hur tal och skrift används i kommunikation för vissa funktionella syften. Man ska även känna till olika mönster för social interaktion, till exempel hur man i muntlig kommunikation ska reagera på en begäran, ursäkt eller hälsning (GER 2007: 121–123). Om man kan bilda ett muntligt, interaktivt samtal, alltså vet hur man tar tur, hur man skapar en koherent diskussion och hur man visar att man har samarbetsvilja, är det ofta också ett tecken på att personen har pragmatisk förmåga.

Modellen om språkfärdigheten som presenterats ovan betonar alltså starkt kommunikationens roll som en del av språkförmåga. Därför kan kommunikationen också

ses som en central delkunskap i muntlig framställning och ska därigenom tas i beaktande i bedömningen. Alla de tre delkomponenterna, lingvistisk, sociolingvistisk och pragmatisk kompetens, påverkar definieringen av muntlig språkfärdighet, men speciellt vid bedömningen av *muntlig interaktion* spelar pragmatisk kompetens en betydande roll. Exempel på kunskapsnivåskolor för alla de tre olika delkomponenterna och deras olika aspekter finns i referensramen.

3.2.2 Läroplanen om muntlig kommunikation

Muntlig kommunikation och kommunikationsförmåga betonas också i *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (LOPS 2003) och ett ökat behov av muntliga språkfärdigheter i internationell kommunikation har tagits upp. Kommunikationen i svenskundervisning i finska skolorna beskrivs på följande sätt i läroplanen:

Undervisningen i svenska skall utveckla de studerandes färdigheter i interkulturell kommunikation. Den skall ge dem kunskaper och färdigheter i det svenska språket och dess användning samt erbjuda dem möjligheter att utveckla sina insikter i, förståelse för och uppskattning av de nordiska samhällena och deras kulturer. [...] Syftet är att hjälpa dem att inse att en förutsättning för verklig kommunikationsförmåga är en långsiktig och allsidig kommunikativ träning. (Grunderna för gymnasiets läroplan, GGL, 2003, 94.)

I läroplanen framställs det en bred nivåskala för språkkunskaper som omfattar noggranna beskrivningar av olika kunskapsnivåer. Nivåskalan är en tillämpning av de skalor som ingår i den allmän-europeiska referensramen för undervisning, inläring och bedömning av språk (GER 2007) som har utvecklats av Europarådet. I skalan finns det skilda målsättningar för fyra olika delområden av språkfärdighet, hörförståelse, muntlig färdighet, läsförståelse och skrivande, och den fungerar som rättesnöre för läraren både i undervisningen och bedömningen.

Enligt läroplanen ska de studerande som läser svenska på gymnasiet som B1-språk nå nivå B 1.1 i tal, vilket betyder en fungerande grundläggande språkfärdighet som innebär att studeranden kan reda sig i vardagslivet på svenska. Eftersom kommunikativiteten står i fokus i bedömningen av muntlig färdighet, måste man ta hänsyn också till om inläraren förstår vad som sägs. Till exempel Pihko (2000: 165) konstaterar att inläraren behöver en mångsidig och flexibel förmåga att förstå talat främmande språk i flera vardagliga kommunikationssituationer. Man måste också komma ihåg att i en diskussion är

deltagaren både en talare och lyssnare (Luoma 2007: 20–21). Det är självklart att man inte kan prata och kommunicera med andra om man inte förstår samtalspartnerns budskap. Därför är det vettigt att iaktta också hörförståelsen i samband med bedömning av muntlig kommunikation. Enligt läroplanens nivåskala borde studeranden befinna sig på nivå B1.2 i hörförståelse något som motsvarar flytande grundläggande språkfärdighet.

Tabell 3. Beskrivning av muntlig färdighet och hörförståelse på nivåer som enligt läroplanen ses som målsättningar för undervisningen i B-svenska på gymnasiet.

Muntlig färdighet, nivå B1.1	Hörförståelse, nivå B1.2
<ul style="list-style-type: none"> • Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste all dagliga situationerna och inofficiella samtal på språkområdet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter. • Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser. • Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer. • Kan använda ett ganska omfattande vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer. • I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Förstår tydlig, faktabaserad information som anknyter till bekanta och relativt allmänna ämnen i sammanhang som i viss mån är krävande (indirekta förfrågningar, arbetsdiskussioner, förutsebara telefonmeddelanden). • Förstår huvudpunkterna och de viktigaste detaljerna i en pågående, formell eller informell mera omfattande diskussion. • Förståelse förutsätter standardspråk eller en relativt bekant accent samt sporadiska upprepningar och omformuleringar. Diskussioner mellan infödda i snabbt tempo samt okända detaljer om främmande ämnesområden orsakar problem.

Vad som gäller kommunikativa språkfärdigheter överhuvudtaget, nämns det därtill som målsättningar i läroplanen att studeranden kan kommunicera på ett sätt som är karakteristiskt för svenskan och svensk kultur. Dessutom ses det som ett viktigt mål i språkundervisningen att studeranden känner till sina starka sidor och sitt behov att utveckla sig som kommunicerande språkbrukare och kan förbättra sin språkförmåga genom ändamålsenliga strategier så att hon eller han bättre kan utbyta sina tankar och åsikter med andra språkbrukare (LOPS 2003: 84).

3.3 Bedömning av muntlig färdighet

Eftersom muntlig färdighet i sig är ett så mångsidigt begrepp och omfattar flera olika komponenter, är det klart att man också vid bedömningen av detta delområde måste fästa avseende vid ett antal olika faktorer som kan påverka intrycket av inlärares muntliga kompetens. Jag ser bedömningen av muntlig färdighet som en del av bedömningen av språkfärdighet i allmänhet och därför presenterar jag i kapitel 3.3.1 några begrepp som allmänt ses som viktiga i bedömningen. Därefter i kapitel 3.3.2 koncentrerar jag mig på de drag som är speciellt viktiga att beakta vid bedömning av muntlig färdighet. I kapitel 3.3.3 lyfter jag fram läroplanens synvinkel på bedömning av muntlig kommunikation varefter jag i kapitel 3.3.4 funderar på interaktionens roll i bedömning av muntlig färdighet.

3.3.1 Bedömning av språkfärdighet i allmänhet

Innan jag noggrannare behandlar bedömning av *muntlig språkfärdighet*, måste jag lyfta fram ett par huvudpunkter i evaluering av *språkfärdighet i allmänhet*. Som utgångspunkt för bedömning av språkfärdigheter ses enligt Huhta och Takala (1999) att bedömaren känner till vad språkförmåga är och har en uppfattning om vad som är viktigt i språkfärdigheten för att man ska kunna tolka resultaten av bedömningen på ett förnuftigt och nyttigt sätt. Eftersom de flesta teorier för närvarande betonar användning av språket vid sidan om språkkunskaper (se kapitel 3.2), ska man fästa avseende vid den sociala kontexten och diskurskontexten där kommunicerandet sker också vid bedömningen. (Huhta & Takala 1999: 182, 223).

Som grundkrav för bedömningen av språkfärdighet lyfter Huhta och Takala (1999) fram begreppen *rättvisa*, *praktiskhet* samt *validitet* och *reliabilitet*, varav de två sistnämnda tillsammans enligt Hildén (2000) bildar testens *pålitlighet* (Huhta och Takala 1999: 182, 223, Hildén 2000: 79). Reliabilitet betyder att slumpartade felkällor inte förvränger mätresultat medan validitet definieras som testens förmåga att mäta precis det som man har utarbetat det för och ingenting annat (Hildén 2000: 79). Målet i all bedömning är att koncentrera sig på rätta saker, något som enligt Luoma (2007: 7, 28) möjliggör basen för validitet, och hon anser att det egentligen är just validiteten som är den allra viktigaste egenskapen i all bedömning. När testen är pålitlig, alltså mätningen är ofelbar, leder det

till rättvis bedömning (Hildén 2000: 79–85). Vilka problem man kan stöta på angående reliabiliteten och validiteten när muntlig färdighet bedöms, behandlas i kapitel 3.3.2.

Viktigt är också att komma ihåg att man kan ha olika målsättningar vad gäller bedömningen av språkfärdighet. I evalueringen kan man till exempel ha syftet att bedöma inlärningsresultat eller språkfärdighetsnivå, och dessa kan bedömas t.ex. holistiskt eller tvärtemot analytiskt så att man iakttar olika färdigheter en åt gången. På samma sätt kan man stöda sig på kriterierelaterad bedömning, då inläraren bedöms på grundval av sin förmåga i ämnet, eller alternativt bedöma normrelaterat då man rangordnar och bedömer inlärarna i förhållande till varandra (GER 2007: 181–189). I min undersökning bedöms gymnasisterna kriterierelaterat och bedömningen baserar sig på betraktandet av språkfärdighetsnivå där man analytiskt iakttar kommunikativa drag. Bedömning av kommunikation och interaktion kräver för sin del att man lägger märke till flera olika komponenter, något som kommer fram i följande kapitel. I det följande koncentrerar jag mig på vad man måste beakta och vilka svårigheter man möter speciellt när man bedömer muntlig språkfärdighet.

3.3.2 Speciella drag i bedömningen av muntlig färdighet

Det är inte bara blivande eller nyblivna lärare som anser att evaluering av muntlig språkfärdighet känns svårt utan det verkar vara utmanade också för andra. Ginther (2012: 1) konstaterar att bland språkbedömare ses muntlig färdighet som det svåraste delområdet bland de fyra språkkunskapsområdena att bedöma. I det här kapitlet lyfter jag fram olika orsaker till att bedömningen av muntlig färdighet blir så speciell och möjligen svår.

I evaluering av muntlig färdighet fäster man oftast avseende vid flera olika komponenter, såsom grammatisk förmåga, flyt, uttal, ordförråd och kommunikation. Ofta använder bedömaren en holistisk skala vars nivåbeskrivningar representerar en kvalitativ sammanfattning av alla de iakttagelser som han eller hon har gjort om testtagarens språkliga färdigheter. För att underlätta bedömningen har det samlats in typsvar eller typexempel för de olika nivåerna, så kallade *riktmärken* (eng. *benchmarks*), vilka hjälper bedömarna i evalueringsprocessen. De här riktmärkena associeras typiskt till beskrivningar av följande delkomponenter: uttal, grammatik och felfrihet, flyt som omfattar talhastighet och pauser, ordförråd (omfattandet och idiomatiska uttryck) samt koherens och organisation. (Ginther 2012: 2–4, GER 2007: 180).

När man i praktiken bedömer muntliga prov, kan man naturligtvis inte iaktta alla möjliga komponenter av muntlig språkförmåga samtidigt. Enligt referensramen går gränsen för överbelastning i kognitiv kapacitet vid fler än fyra eller fem kategorier och sju kategorier anses vara en övre gräns i psykologisk kapacitet (GER 2007: 191). Val måste alltså göras och man kan välja att iaktta t.ex. endast flyt och uttal. Ofta blir observering av flera olika komponenter ändå lättare när man får erfarenhet av bedömning.

Trots den rådande uppfattningen om kommunikativ språkförmåga koncentrerar lärarna enligt Alderson och Bachman (2007: ix) fortfarande sig på utveckling av grammatiskt korrekt tal, något som kan strida mot inlärares vilja att kommunicera och bli förstådd. Å andra sidan konstaterar Eklund Heinonen (2009: 12) att språkets mer formella del, i synnerhet den grammatiska delen, inte tillmäts lika stor vikt som tidigare och istället koncentrerar man sig ofta på att betona inlärares kommunikativa, interaktiva och funktionella förmåga. Delvis verkar det alltså vara så att vikten av grammatiska färdigheter i evaluering av muntlig färdighet underskattas fast grammatisk korrekthet ofta ofrånkomligen påverkar förståeligheten och därigenom den kommunikativa och interaktiva förmågan.

Flyt, eller flytande tal, är en komponent som ofta lyfts fram när det är fråga om bedömning av muntlig färdighet. Tillsammans med ordförråd, grammatik och uttal är flytet ett av de mest använda kriterierna i muntliga prov (Saleva 1997: 52). Flytet anses vara en problematisk men å andra sidan en central egenskap i evalueringen. En orsak till det är svårigheten att definiera ordet. Enligt Luoma (2007) innefattar de mest begränsade definitionerna endast ett par komponenter, oftast pauser, tvekan och talhastighet, medan de mest omfattande i praktiken kan ses som synonym till muntlig färdighet. På grund av komplexiteten av definitionen kan flyt delvis ses som bedömarens subjektiva egenskap något som i sin tur komplicerar iakttagande och bedömning av flytet. Olika drag i flytet är delvis lyssnarens egna iakttagelser och till exempel i fråga om att överdrivet pausera tal, är pausering en egenskap av tal medan det är lyssnaren som bestämmer vad som är överdrivet (Luoma 2007: 88–89). Svårt kan bedömningen av flytet bli också därför att kontext och samtalspartner spelar en så stor roll i situationen (Saleva 1997: 57). Flytet som ett tecken på fungerande kommunikation behandlas noggrannare i kapitel 3.4.

Alderson och Bachman (2007: ix) anser att muntlig färdighet är den svåraste språkkunskapen att bedöma reliabelt. Bedömarens mänskliga subjektiva egenskaper

påverkar alltid bedömningen och därför behövs det speciella procedurer för att garantera reliabilitet och validitet i provresultatet (Luoma 2007: 170). Alderson och Bachman påminner om att när bedömningen sker ansikte mot ansikte, fäster man uppmärksamhet vid en mängd olika faktorer utöver de vanliga aspekterna i talet, så som flyt, uttal och felfrihet. Som sådana här faktorer nämner Alderson och Bachman bland annat språknivå, kön, bedömarens status och förhållande till examinanden och deras personliga drag (2007: ix-x).

Ginther (2012: 1, 5) betonar att avgörande för bedömningen av muntlig färdighet är att man har lagt märke till valet av lämpliga bedömningsskalor och utbildade bedömare. För att öka reliabiliteten, och minska subjektiviteten, är det ytterst viktigt att bedömarna dels bekantar sig noggrant med kriterierna för bedömningen, dels får träning i att bedöma enligt skalorna (Green-Vänttinen & Rosenberg-Wolff 2007: 87, se även Luoma 2007: 177-178). När man alltså har ändamålsenliga skalor med de redan tidigare nämnda riktmärkena och bedömare som på ett rätt sätt kan utnyttja och använda dem i bedömningen, är det mer sannolikt att examinanden får samma betyg nästa dag om provet görs om. För att öka pålitligheten i bedömningen är det dessutom alltid bättre att mer utbildade bedömare värderar provet.

Enligt Luoma (2007) är bedömning av muntlig färdighet speciellt jämfört med de andra delområden av språkfärdigheten på grund av sin interaktiva natur. Den muntliga färdigheten testas ofta i en realtida diskussion som aldrig är helt förutsägbar fast ämnet och deltagarna skulle vara desamma (Luoma 2007: 170). Ofta är muntliga prov alltså situationsbundna och bland annat därför är det rekommendabelt att man alltid spelar in proven så att man senare kan återkomma till diskussionen.

Eftersom den pragmatiska kompetensen ingår i definitionen av kommunikativ språkförmåga, är det viktigt att komma ihåg den här kompetensens roll också vid bedömningen. För att kunna bedöma hur testtagaren kan använda och tolka språket i olika kontexter, krävs det att man använder flera olika testtyper som handlar om olika pragmatiska situationer. Kommunikativ bedömning framhäver också autenticitet i provsituationen, men det räcker nödvändigtvis inte att situationen externt liknar någon äkta kommunikationssituation (Huhta & Takala 1999: 217). Man måste komma ihåg att muntlig diskussion i provsituationen aldrig kan vara helt autentisk och naturlig. Ginther (2012: 1-2) refererar till Clark (1979) som skriver att i en intervjusituation är

examinanden säkerligen medveten om att han eller hon pratar till en bedömare istället för någon servitör, taxichaufför eller personlig vän.

Green-Vänttinen och Rosenberg-Wolff (2007) konstaterar däremot att diskussioner mellan jämbördiga parter på ett naturligare sätt återspeglar kommunikation än en diskussion mellan lärare och studerande. Då faller ansvaret för kommunikationen istället för på lärarna på studerandena och de kan hjälpa varandra och måste ta hänsyn till varandras yttranden i stället för att svara på lärarens frågor. Det här är något som enligt Green-Vänttinen och Rosenberg-Wolff möjliggör evaluering av kommunikativ kompetens (2007: 87). Ändå utesluter pardiskussioner inte problemet med autenticitet eftersom examinanderna i alla fall är medvetna om bedömarens närvaro, något som bland annat kan göra att man blir nervös.

Andra fördelar med pardiskussioner i provsituationen är ekonomiska orsaker och att bedömaren kan koncentrera sig endast på evalueringen och dokumenteringen medan examinanderna interagerar med varandra (Green-Vänttinen & Rosenberg-Wolff: 2007: 87, Luoma 2007: 36). Å andra sidan påverkas examinandens tal nästan ofrånkomligen av den andras personlighet, sätt att kommunicera och möjligen också språknivå (Luoma 2007: 37). Om den andra till exempel är mycket pratsam och styr diskussionen, kan det hända att paret inte får en möjlighet att visa alla sina förmågor.

3.3.3 Evaluering av muntlig kommunikation enligt läroplanen

År 2009 trädde en föreskrift om en ändring i *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* i kraft. Enligt föreskriften ersattes en fördjupad kurs i både lång- och medellång lärokurs (A- och B1-språk) med en muntlig kurs *Puhu ja ymmärrä paremmin (Tala och förstå bättre)* (LOPS_Ändring 2009). Efter år 2009 har det alltså varit obligatoriskt för gymnasier att erbjuda en kurs som har sin fokus på muntlig färdighet. Enligt beskrivningen av kursen i B-svenska övar man på kursen talkommunikativa strategier och att kunna använda språket muntligt i olika situationer. Dessutom förstärker kursen muntliga färdigheter som språkbrukaren behöver i vardagliga kommunikationssituationer. Bedömningen av den här kursen baserar sig enligt föreskriften bland annat på ett betyg som studeranden har fått i ett muntligt prov som Utbildningsstyrelsen har konstruerat (LOPS_Ändring 2009).

Utöver den särskilda muntliga kursen måste läraren enligt läroplanen fästa avseende vid muntlig färdighet i bedömningen av varenda svenskurs (LOPS 2003: 84). Verktyg för att bedöma muntlig förmåga behövs alltså och ett sådant, som också styr bedömningen, är läroplanens nivåskala för språkfärdigheter med sina breda beskrivningar. Utifrån beskrivningarna av nivåskalorna under ”Tal” kan man se att bedömningen ska baseras dels på olika delkomponenter av muntlig färdighet, dels på en allmän uppfattning om interaktion och kommunikation.

I delområdet muntlig färdighet tas det i nivåskalan upp drag som har att göra både med felfrihet, uttal, lexikon och flyt. T.ex. grammatiska färdigheter på olika nivåer beskrivs mycket konkret: ”I mera omfattande fritt tal förekommer många fundamentala fel (t.ex. i verbens tempusformer)” och ”I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen”. På samma sätt kommenteras bland annat lexikala färdigheter: ”(Studeranden) behärskar det grundläggande alldagliga ordförrådet, strukturerna och de vanligaste sätten att binda ihop ord och satser” och uttal: ”Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer”. Beskrivningar av den komplexa delkomponenten flyt är också mycket tydliga, såsom ”Talet är tidvis flytande men olika slags avbrott är mycket uppenbara”. (LOPS 2003: 230–247).

I nivåskalorna ingår också beskrivningar av kommunikation och interaktion som skiljer från de ovannämnda beskrivningarna av olika färdigheter. Å ena sidan finns det *direkta beskrivningar* av kommunikation, såsom att interaktionen är beroende av samtalspartnern och att talaren kanske måste tillgripa sitt modersmål eller gester, att studeranden ibland behöver hjälp av samtalspartnern och sällan lyckas uppehålla en längre diskussion, att studeranden reder sig i enkelt umgänge och i de vanligaste servicesituationerna och att studeranden kan kommunicera säkert i de flesta vanliga situationer (LOPS 2003: 230–247). De här exemplen visar att i läroplanen betonas studerandens förmåga att klara sig i olika talsituationer.

Å andra sidan på grund av kommunikationens natur, kan man *indirekt*, mellan raderna, lägga märke till kommunikativa drag också i beskrivningar av flyt, uttal, ordförråd och grammatik. Följande exempel från olika kunskapsnivåer belyser komplexiteten av kommunikation och interaktion: ”Uttalet kan orsaka stora *förståelseproblem*”, ”I mera omfattande fritt tal förekommer många fundamentala fel (t.ex. i verbens tempusformer)

som tidvis *kan göra talet svårförståeligt*”, ”Trots att pauser och avbrott förekommer fortsätter talet och *eleven gör sig förstådd*”, ” [Eleven] Kan *uttrycka sig* säkert, tydligt och artigt enligt *situationens krav*” och ”Språkliga orsaker *begränsar mycket sällan framställningen*” (LOPS 2003: 230–247). Exempelen visar att i läroplanen ges en helhetsbetonad bild av kommunikation i kunskapsnivåbeskrivningen och man får se hur fast dessa ovannämnda delkomponenter egentligen hänger samman med kommunikation och interaktion.

När man alltså bedömer muntlig kommunikativ språkförmåga, lönar det sig enligt läroplanen att lägga märke till flera olika komponenter som, inte ensamma utan tillsammans, bildar en helhetsbild av inlärares muntliga kommunikativa språkförmåga.

3.3.4 Att evaluera interaktion

Redan i inledningen till den gemensamma europeiska referensramen för språk lyfts det fram gemensam förståelse mellan människor och strävan efter en aktiv interaktion som centrala mål för språkundervisningen. Dessutom ses det som viktigt att den europeiska språkbrukaren har en möjlighet att kunna utveckla sin förmåga att kommunicera med andra människor oberoende av språkliga och kulturella gränser (GER 2007, 3–4).

Fast interaktionens roll betonas starkt av GER som för sin del styr vår läroplan, är det ändå inte alltid så lätt att evaluera interaktion. Såsom också Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2009) konstaterar, kan man inte heller tillämpa de kriterier som GER bjuder som sådana i praktiken när man bedömer interaktion. De kommenterar att eftersom beskrivningen av muntlig interaktion i GER i hög grad bygger på att samtalen förs mellan en infödd talare och en andraspråksinlärare, är det svårt att tillämpa kriterierna på interaktion där båda deltagarna är andraspråksinlärare (2009: 47–50).

Vad betyder det egentligen om det sägs att interaktionen fungerar? Det finns både verbala och icke-verbala drag som kan hjälpa bedömare i evalueringsprocessen. Saleva (1997: 40–42) påminner om betydelsen av den icke-verbala kommunikationen genom att hänvisa till en generell fras ”Viktigt är inte vad du säger utan hur du säger det”. Det finns ju en stor skillnad mellan en situation där talaren till exempel ler samtidigt som han eller hon gratulerar sin samtalspartner på födelsedagen och om talaren i samma situation inte ens har någon ögonkontakt alls. Enligt Saleva omfattar den icke-verbala kommunikationen till och med 70 till 90 procent av informationsförmedlingen (1997: 40–42). Man kan

alltså inte utelämna betydelsen av den icke-verbala kommunikationen när man iakttar interaktion.

Ofta berättar kroppsspråket mycket om kvaliteten av interaktion. Enligt Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2009: 50–51) ger blickkontakt mellan samtalsparterna, nickar och skratt antydning om att interaktionen fungerar. Miner och gester i diskussionen både hjälper den andra att förstå budskapet och kan visa att talaren är intresserad av det som den andra säger. Ofta är talarens engagemang i diskussionen enligt de här forskarna ett tecken på att interaktionen fungerar bra (Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2009: 51).

Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2009) lyfter fram samtalspartnernas förmåga att kunna ge feedback till varandra i diskussionen. Forskarna anser att en förutsättning för att interaktionen ska fungera bra är att deltagarna ger respons på samtalspartnernas yttranden. Då är det viktigt att man använder upprepningar och uppbackningar och visar instämmanden (2009: 50–51). I flera läroboksserier ges det ofta anvisningar i samband med muntliga övningar om hur man till exempel kan uttrycka sin åsikt på olika sätt och kommentera om den stämmer eller inte stämmer med samtalspartnernas tankar. Därigenom övar studerandena också interaktiva kunskaper på svensklektionerna.

Enligt Ginther (2012: 2–4) kan man fästa uppmärksamhet också vid samarbetsstrategier om man evaluerar muntligt interaktion. Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2009) ser som viktiga delar av samarbete att samtalspartnerna upprepar både egna och varandras yttranden samt kompletterar varandras kommentarer med ifyllnad. Ginther betonar också förmågan att fråga eller ge förklaring om det i diskussionen behövs och nämner, såsom även Green-Vänttinen och Lehti-Eklund gör, att man dessutom kan fästa avseende vid turtagningsstrategier medan man evaluerar interaktion i en muntlig framställning (Ginther 2012: 2–4, Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2009: 50–51). Om turtagningsstrategier och reparationer berättas noggrannare i kapitel 3.4.

Fast det är möjligt att iaktta de ovannämnda kvaliteterna i diskussionen, kan man å andra sidan fråga sig om det ens är möjligt att evaluera interaktionen i ett prov. Tidigare har jag nämnt att interaktion är något som sker mellan två eller flera personer och på det sättet alltid är dubbelriktad (se kapitel 3.1). Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2009: 47–53) föredrar att beskriva interaktion i kvalitativa drag framför en nivåbedömning. På det här sättet kan det kvalitativt, t.ex. skriftligt med hjälp av de ovannämnda dragen, kommenteras hur interaktionen fungerar i diskussionen, men det kan bli svårt att ge något

entydigt betyg åt en person eftersom samtalspartnerns beteende alltid påverkar hur interaktionen fungerar. Man kan alltså fråga sig om det ens är möjligt att bedöma hurdan interaktionen är hos en enskild person.

Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2009: 53) påminner också om att interaktionen inte kan bedömas som ett enstaka drag eftersom den byggs upp lokalt i samtalet. Även Luoma (2007: 27) skriver om hur samtal med olika personer blir olika, fast man själv skulle prata mer eller mindre om samma saker, eftersom samtalen reagerar på varandras yttranden och konstruerar diskussioner tillsammans.

Såsom i bedömning av muntlig färdighet i allmänhet, måste man också i fråga om bedömning av interaktion fästa uppmärksamhet vid bedömningens subjektivitet och studerandenas personliga egenskaper. Flera av de drag som presenterades ovan, t.ex. omfattande användning av miner och gester samt att aktivt ge feedback, kan ha en stark förbindelse med talarens personlighet. Bland oss finns det både blyga och mer sociala talare och bedömaren behöver vara medveten om påverkningar av dessa egenskaper.

3.4 Samtalsanalys och interaktion

Redan i de tidigare kapitlen har det kommit fram att språket används i kommunikation, och en förutsättning för ett fungerande, naturligt samtal är att det är interaktivt. Samtalsanalys som forskningsfält studerar vad som egentligen sker i samtal och hur man använder tal för att utföra sociala åtgärder. Hur deltagarna i samtalet tillsammans konstruerar en sammanhängande diskurs och vilka gemensamma kommunikativa mål de har, är bland annat frågor som intresserar forskarna i den interaktionellt inriktade samtalsforskningen (Norrby 2004: 16). För min undersökning kan samtalsanalys erbjuda flera olika användbara begrepp som ses som centrala för att man ska kunna hålla i gång en diskussion och uppnå ett gemensamt syfte och förståelse. I det följande presenterar jag några grundtankar om turtagningsregler, flyt och reparationer samt om lyssnarens aktivitet.

Turtagningen i samtalet kan ses som samtalets trafikregler eftersom turtagningsregler berättar hur ordet fördelas mellan samtalsdeltagarna (Norrby 2004: 107–108, Norrby & Håkansson 2007: 169). I ett vardagligt, fungerande samtal pratar alla deltagarna inte hela tiden på varandra utan man väntar oftast på ett bra tillfälle att bilda sin respons och ta initiativ. Samtalsforskarna pratar om turkonstruktionsenhet (TKE) som en struktur som

utgör en tur, som kan vara väldigt kort och bestå av till exempel ett enda ord, eller alternativt bildas av till och med flera meningar (Lindström 2008: 54–55, Norrby & Håkansson 2007: 169–170). För att få en sådan här tur kan personen till exempel luta sig framåt eller söka ögonkontakt med sin samtalspartner för att signalera sin vilja att tala (Norrby 2004: 109). Alltså blickar och andra icke-verbala signaler spelar en stor roll när ”signalen i trafikljusen växlas”. Hur turerna delas ut och byggs i diskussionen, är speciellt viktigt sett ur den här avhandlingens synvinkel.

Så som det redan i kapitel 3.3.2 berättades om *flyt*, är det svårt att kvantifiera begreppet. Som en central del av flytet lyfter Luoma (2007) fram den temporala aspekten i talet som innefattar bland annat talhastighet, tal-paus-relationen och frekvens av tecken på icke-flyt, såsom tvekande, repetition och självrepareringar (2007: 87–89, se även Saleva 1997: 54–56). Luoma hänvisar också till Koponen (1995) som anser att ordet flyt ofta har referenser till och med till längden av uttryck och textbindning (Luoma 2007: 87–89). Bland annat Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2004: 30, 2007: 54–55) konstaterar att det egentligen är lättare att beskriva vad som är kännetecknande för just icke-flyt, såsom pauser, avbrott, ordsökningar, omtagningar och tvekljud. Man brukar kalla sådana här märken för *reparationer* och enligt Lindström (2008: 146) brukar man använda dem i samtalet för att åtgärda problem som uppstår vid talproduktion.

Alltså utöver att reparationer märkbart kan störa flytet (t.ex. långa pauser och ordsökningar) är de i sig inte nödvändigtvis något tecken på dåligt flyt. Tvärtom förekommer de ständigt i ett helt vanligt tal, och att kunna självreparera på ett sätt som är karakteristiskt för målspråket, istället för att till exempel tystna, kan visa språkanvändarens kommunikativa kompetens och känneteckna språkinlärare som uppvisar flyt (Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2007: 57, 79). Reparationer används ändå i lite olika sammanhang hos dem som lär sig språk jämfört med förstaspråkstalare. I andraspråkstales tal förekommer ofta ommarkerade avbrott och de korrigerar grammatik och uttal medan förstaspråkstalare använder reparationer för att interagera bättre (Plejert 2004: 195, Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2007: 78–79).

I muntlig interaktion behöver man alltid åtminstone två deltagare. Därför är det inte bara talaren utan också lyssnaren som kan visa sin aktivitet i diskussionen och därigenom påverka uppfattningen om sin kommunikationsförmåga. *Uppbackningar* är lyssnarsignaler, sådant stödjande tal, som kommenterar det som den andra säger men inte

själv syftar till att vara föremål för kommentarer. Således har de varken några initiativa egenskaper eller svarar på frågor. Med uppbackningar, som ofta är småord som *ja*, *mm*, *nä*, signalerar lyssnaren alltså att han eller hon inte gör anspråk på att få ordet utan backar upp någon, ger talaren sitt stöd. Vanligen förekommer uppbackningar vid turbytesplatser, alltså i början eller slutet av TKE, ofta som överlappande tal (se t.ex. Lindström 2008: 187–188; Norrby 2004: 147–148; Green-Vänttinen 2001: 17, 84, 157–158). Green-Vänttinen (2001: 56) konstaterar att uppbackning av talaren sker så automatiskt att det kan vara svårt att låta bli att göra det. På det sättet kan avsaknaden av uppbackningar i samtalet berätta om svårigheter i kommunikationsförmåga. De mest grundläggande användningsändamålen för uppbackningar är att fungera just som fortsättningssignaler, som kvittering, som tecken på instämmande och som uttryck för förståelse (Green-Vänttinen 2001: 156), så det är lättförståeligt att inverkan på interaktionen är uppenbar.

Såsom uppbackningar, kan också *ifyllnader* ses som ”lyssnarens medel”. Förutom att de är assisterande, visar de också lyssnarens aktivitet och stöd till den som har ordet. På det sättet kan ifyllnader enligt Green-Vänttinen (1998:76) likna uppbackningar. Typiskt för ifyllnader är att talaren som har ordet har signalerat problem med produktion av sin tur, till exempel genom pauser eller ordsökande praktiker och den andra assisterar med att slutföra yttrandet. Ofta godkänner eller kommenterar också den vars tur ifylls på något sätt ifyllnaden. (Lindström 2008: 189-191).

4 Tidigare forskning

Eftersom vikten av muntlig språkfärdighet starkt har betonats under de senaste åren och årtiondena, har undersökning kring ämnet intresserat både forskare och många som är verksamma inom skolvärlden. I det här kapitlet presenterar jag undersökningar som har att göra med interaktion och kommunikation i muntliga prov samt bedömning av muntlig språkfärdighet i allmänhet. Samtal och interaktion är i det stora hela ett väldigt väl utforskat ämne, och därför har jag valt att begränsa mig till undersökningar om *bedömning* av interaktion.

Maria Eklund Heinonen (2009) har skrivit sin doktorsavhandling om muntliga språkprov, Tisus-språkfärdighetstester, med grammatik som synpunkt. Eftersom man nuförtiden baserar bedömningen på kommunikativ approach, har hon velat undersöka sambandet mellan testtagarnas nivå i grammatisk utveckling och deras kommunikativa kompetens. Enligt undersökningen finns det generellt en korrelation mellan den grammatiska och den kommunikativa kompetensen, alltså den som grammatiskt ligger på högre nivå klarar sig bättre också i kommunikativa situationer. Intressant i undersökningen sett ur den här avhandlingens synvinkel är närstudien som visar varför en testtagare (Ursula) med högre grammatiska kunskaper blev underkänd medan en annan (George) däremot klarade provet trots bristande grammatisk behärskning. Orsakerna till att George godkändes kan tillskrivas hans goda kommunikationsförmåga. Samtalet med honom flöt utan särskilt många avbrott, han interagerade, tog plats och till och med egna initiativ trots att testsituationen var institutionell. Däremot ansågs Ursula vara trevande, hon missförstod ibland frågorna och visade tecken på bristande flyt. En viktig skillnad mellan de här två testtagarna ansågs också vara att de ställde sig till den institutionella testsituationen på olika sätt. George framstod som en aktiv debattör medan Ursula nöjde sig med att svara på frågorna som samtalsledaren ställde.

Såsom Eklund Heinonen, har också Niina Elf (2010) i sin pro gradu-avhandling forskat i gymnasisters muntliga färdighet och deras förmåga att producera vissa grammatiska strukturer i talat språk. Hon har även undersökt förhållandet mellan grammatisk kunnighet och hur man behärskar det muntliga delområdet enligt helhetsbedömningen. Resultaten visar att de verkar gå hand i hand. Ändå finns det två studerande som har sämre grammatiska kunskaper än de andra som ligger på samma nivå i helhetsbedömningen, något som visar att de här två studerandena har kunnat kompensera

sina bristfälliga kunskaper i grammatik med andra färdigheter. På detta sätt visar undersökningen att grammatisk korrekthet inte är den enda avgörande faktorn i bedömningen av muntlig färdighet.

Inom ett projekt där man undersök finska skolelevernas muntliga färdighet i svenska har Maria Green-Vänttinen och Hanna Lehti-Eklund (2009) skrivit en artikel om bedömning av interaktion i muntliga prov. Som syfte har de att diskutera vilken roll interaktionen spelar i värdering av muntliga prov och om interaktionen kan mätas som en delkomponent såsom flyt eller språklig korrekthet. Dessutom ville de få reda på hur man i den europeiska referensramen tar ställning till vissa kommunikativa drag som ses som centrala i samtalsforskningen, såsom uppbackningar och reparationer. Enligt deras åsikt har interaktionen i muntliga prov visat sig påverka den holistiska bedömningen. Forskarna anser ändå att interaktionen är svår att nivåbestämma och istället borde bedömarna beskriva färdigheten skrivligt med olika kommentarer. Vad gäller referensramen, anser Green-Vänttinen och Lehti-Eklund att fast man i referensramens textinslag lyfter fram interaktion och gemensam förståelse som centrala målsättningar för språkundervisningen, motsvarar de konkreta kriterierna för bedömning av interaktion inte denna syn.

Raili Hildén (2000) har i sin doktorsavhandling forskat i muntlig språkfärdighet i svenska hos finskspråkiga abiturienter i ljuset av testprestationer. De vanligaste bedömningskriterierna i testerna i hennes undersökning var interaktion, initiativtagning, förståelighet, flyt, omfattning av ordförrådet och korrekthet. De abiturienter som var öppna och livliga, som tog initiativ och använde ett mångsidigt ordförråd och strukturer samt gjorde mindre språkliga fel, klarade sig bättre än de som hade motsatta egenskaper. Vad gäller förståelighet och flyt, var resultaten inte entydiga i förhållande till betyget, och enligt undersökningen visade sig flytet också vara det mest motstridiga av alla kriterierna. Dessutom kan det nämnas att förhandsförväntningarna om interaktion och initiativtagning förverkligades för de utmärktas och nöjaktigas del.

I samband med projektet HY-Talk har både Outi Hakola (2011) och Liisa Suomela (2011) undersökt bedömning av muntliga kunskaper hos gymnasister. Syftet i Hakolas (2011) pro gradu-avhandling var att ta reda på vilken nivå två elevgrupper, en på gymnasiet och en annan vid universitetet, når i svenska när deras resultat jämförs med den europeiska referensramens nivåer i muntlig språkfärdighet. Dessutom gjorde informanterna en självvärdering av sina muntliga färdigheter. Kunskapsnivåerna i tester baserade sig på

grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 och för gymnasiet 2003 samt på den allmänna kunskapsnivåförväntningen på finska högskolor. Resultaten visar att muntlig språkfärdighet i båda grupperna enligt bedömarna var i enlighet med den förväntade nivån, alltså på nivå A2.1 (målsättningsnivån efter grundskolan) och nivå B1.1 (målsättningen i högskolestudier). Gruppen som bestod av gymnasister värderade sig själv högre än bedömarna hade gjort. Däremot var studerandena vid universitetet mer realistiska, och liknande skillnader förekom inte.

Suomela (2011) har i sin tur bedömning av flyt som syfte i sin pro gradu-avhandling. Hon har tagit reda på om man på basis av bedömning av muntlig färdighet kan dra slutsatser om vad flyt egentligen består av. Dessutom har hon undersökt flytets förhållande till gymnasisternas helhetsbedömning som fyra bedömare har gjort. Enligt undersökningen hade bedömarna väldigt olika uppfattningar om informanternas nivåer angående flyt, något som visar att begreppet inte går att bedöma enhälligt och objektivt. Därför kunde det inte heller på basis av bedömningarna urskiljas vilka talspråkliga drag som utmärker bra flyt. Helhetsbetygen var i de flesta fall bättre än bedömningarna av flyt men två informanter visade dock att flyt och interaktion kan vara goda även om man inte talar korrekt.

Sivi Lindroos (2010) har också i sin pro gradu-avhandling undersökt bedömning av muntliga språkkunskaper i svenska och som syfte har hon haft att undersöka speciellt bedömarnas subjektiva reflektioner. Hon har forskat i hur två grupper av lärare har bedömt gymnasisters samt högskolestuderandes muntliga kompetens i svenska som andraspråk enligt nivåskalan, alltså vilka aspekter de har fäst avseende vid och sett som problematiska angående muntlig språkförmåga. Hon har varit ute efter svar på frågan om hur informanterna ser på användning av och pålitligheten av referensramen samt frågor som har att göra med dess reliabilitet. Dessutom har hon undersökt om det i praktiken finns problem med reliabiliteten i bedömningar som hennes uppsats omfattar. Sett ur den här avhandlingens synvinkel har de mest intressanta resultaten i Lindroos undersökning att göra med skillnaderna i bedömarnas förhållningssätt till interaktion och de kommunikativa aspekterna av muntlig språkfärdighet. En del av informanterna ansåg att kommunikation och t.o.m. nonverbal kommunikation är en viktig del av språkkunskaperna som skall beaktas i bedömningen, medan några informanter tyckte att den nonverbala kommunikationen inte får påverka bedömningen av muntliga språkfärdigheter. Ändå kunde det inte ses några större skillnader i bedömningsresultaten

mellan de två typerna av bedömare. Resultaten visade alltså att fast informanterna använde samma kriterier, betonade de olika delar av den kommunikativa språkförmågan i sin bedömning.

5 Analys

I det följande analyserar jag mitt material med hjälp av de metoder som presenterades i kapitel 2.3. I kapitel 5.1 svarar jag på min första forskningsfråga, alltså hur lärarstuderandena har bedömt gymnasisterna efter sina definitioner av god och dålig kommunikation. Därefter behandlas i kapitel 5.2 den andra forskningsfrågan, det vill säga vilka samtalsanalytiska kommunikativa drag som bidrar till att gymnasisternas kommunikativa muntliga språkförmåga fungerar och vilka som leder till att kommunikationen blir svag.

5.1 Bedömning av muntlig kommunikation enligt lärarstuderandena

En del av mitt forskningsmaterial består av bedömningsenkäter som nio lärarstuderande har fyllt i under en bedömningsituation där de har evaluerat gymnasisternas muntliga prov. I det här kapitlet analyserar jag innehållet i de här bedömningsenkäterna och presenterar resultatet jag har fått på basis av materialet. Syftet i evalueringen har varit att iaktta kommunikation och interaktion i proven. Meningen var alltså inte att ge något helhetsbetyg eller kommentera alla möjliga element som ses som viktiga i bedömningen av muntlig färdighet utan att skriftlig kommentera och beskriva hur kommunikationen fungerar i gymnasisternas muntliga prov och vilka drag man vill lyfta fram angående kommunikativitet eller bristen på det. Dessutom har var och en av lärarstuderandena beskrivit vad som enligt dem utmärker god och dålig kommunikation. I det följande svarar jag på min första forskningsfråga, det vill säga hur lärarstuderanden har bedömt gymnasisterna. Min analys baserar sig på lärarstuderandenas kommentarer och definitioner av bra och dålig muntlig kommunikation.

Som utgångspunkt för analysen använder jag den grova bedömningen enligt vilken lärarstuderandena har evaluerat gymnasisternas kommunikation i proven. Studerandena har värderat kvaliteten av kommunikationen i diskussionerna utan några skalor genom att ge gymnasisterna ett betyg på basis av om kommunikationen fungerar utmärkt (A), om den fungerar bra (B) eller om kommunikationen är svag (C).

Bland de tio gymnasisterna som deltagit i provet finns det gymnasister som lärarstuderanden enhälligt har bedömt med betyg A, alltså som enligt bedömarna visar sig vara ytterst kommunicerande. Dessutom hör till materialet två gymnasister vars

kommunikation största delen av lärarstuderandena har ansett vara svag, alltså gymnasterna har fått betyg C. Dessa är också de enda som har värderats med betyg C. Alla studerandena var också av åsikten att det finns en gymnast vars kommunikation är värd betyget B. Däremot finns det i materialet också gymnasterna som jag i min analys kallar för *gränsfall* på grund av att de ungefär lika ofta har fått betygen A och B, alltså enligt lärarstuderanden fungerar kommunikation antingen utmärkt eller bra hos de här personerna.

I de följande kapitlen 5.1.1, 5.1.2 och 5.1.3 analyserar jag i tur och ordning hur kommunikationen beskrivs hos de gymnasterna som har fått mest betyg C, de som har fått mest A och till slut de så kallade gränsfallen i samband med den som har fått mest betyg B.

5.1.1 Svag kommunikation

I det följande lyfter jag fram vad som kännetecknar kommunikationen hos de två gymnasterna, Joel och Jere, som har fått mest betyget C och vars kommunikation anses vara svag enligt lärarstuderandena. Jag analyserar om det finns gemensamma kommunikativa drag hos de här gymnasterna eller om det finns eventuella skillnader. Efter det jämför jag kommentarer de har fått av lärarstuderandena med studerandenas definitioner av dålig muntlig kommunikation. Till slut ger jag en kort översikt av likheter mellan kommentarerna och deras helhetsbedömning.

Största delen av lärarstuderandena (sex studerande), anser att kommunikationen är svag hos Joel. Resten, alltså 3 studerande, av studerandena tycker istället att Joel skulle förtjäna betyg B. På liknande sätt är indelning av betygen för Jere sju C och två B.

På basis av de kommentarer som lärarstuderandena, som har bedömt killarna med betyg C, har gett, kan det märkas att svag kommunikation hos de här gymnasterna för det mesta kännetecknas av de egenskaper eller brister som har att göra med flyt, mycket begränsat ordförråd, osäkerhet och förståelighet. I båda fallen har flera av lärarstuderandena fäst avseende vid ett bristfälligt ordförråd, enkla och ganska korta ord, fraser och meningar och på grund av detta är det enligt dem svårt att förstå vad gymnasten menar. Ett annat problem som enligt lärarstuderandena stör kommunikationen hos de båda gymnasterna är dåligt flyt och flera onaturliga långa pauser. Killarna anses vara ganska osäkra i sitt tal och språket innehåller mycket tvekljud,

såsom 'eh'. Ofta är det just tvekan och hackigt tal som påverkar vår uppfattning om ett flytande tal (se kapitel 3.3.2 och 3.4 Luoma 2007, Saleva 1997). Speciellt Joel verkar enligt kommentarerna ha problem med att hålla diskussionen i gång och på grund av pauserna stannar kommunikationen ibland.

Så som det har kommit fram i flera undersökningar (se kapitel 4, t.ex. Eklund Heinonen 2009) kan språkinlärarna få samma betyg av olika orsaker fast de skulle ha mycket olika meriter eller brister på språkkunskaper. Det som mest verkar påverka att Joel anses kommunicera svagt är hans bristfälliga språkliga (grammatiska, lexikaliska) kunskaper. Flera kommentarer handlar om att Joel har svårigheter att hitta ord och inte kan uttrycka allt som han skulle vilja säga, något som kan bero på att han inte har ett så brett och mångsidigt ordförråd. Dessutom kommenteras hans grammatiska kunskaper genom att studerandena påpekar att mycket fel förekommer i samtalen, vilket påverkar kommunikationen.

Däremot får Joel beröm för sin fina inlevelse. Sannolikt syftar kommentarerna på Joels användning av kroppsspråk som hjälp för att få fram sitt budskap. Till exempel i servicesituationen stiger han upp och hämtar en ny produkt åt sin kund, det vill säga sin samtalspartner, och knappar in informationen om produkten i sin fiktiva dator. Såsom Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2009: 50–51) har konstaterat i sin forskning är användning av kroppsspråk ofta en faktor som kan ses i diskussioner där interaktionen fungerar bra. I det här fallet verkar språkinlärarens språk ännu vara så pass bristfälligt, osäkert och långsamt enligt studerandenas kommentarer att den påverkar interaktion mer än vad kroppsspråket kan kompensera.

Jere i sin tur kämpar med helt motsatta svårigheter som lärarstuderande också anser påverka kommunikationen försvagande. Trots att Jere inte gör så många grammatiska fel och enligt några av lärarstuderandena har ett 'helt OK' ordförråd, finns det enligt studerandena en betydlig skillnad i hans kommunikation jämfört med Joels. Studerandena fäster nämligen avseende vid att det är svårt att höra vad Jere försöker säga eftersom han är så tystlåten och därtill otydlig. Å andra sidan funderar en av lärarstuderandena på att avsaknaden av grammatiska fel delvis kan bero på att han är så fåordig att det därför inte förekommer inkorrektheter. Studerandena lägger märke till att Jeres samtalspartner Linda styr konversationen medan Jere själv är ganska passiv och endast svarar på Lindas frågor, något som påverkar kommunikationen. Han tar inte så mycket hänsyn till sitt par fast han

enligt några studerande skulle kunna lyckas med det på grund av ett helt hyggligt ordförråd. Dessutom kommenteras det att han inte har någon ögonkontakt med sin samtalspartner och talar till sitt papper för att få stöd där.

Jeres beteende i diskussionen kan bland annat tolkas så att han inte *lyckas reagera* på samtalspartnerns yttranden. Han anses inte heller ta några initiativ alls, något som ofta visar på bra interaktion. Fast Jere förefaller ha medelmåttig grammatisk kompetens, har han inte lika god pragmatisk, speciellt funktionell, kompetens enligt lärarstuderandenas kommentarer. Man måste också komma ihåg att personligheten kan påverka i provsituationen (se kapitel 3.3.2 och 3.3.5).

På grund av att bedömningen av muntlig färdighet baserar sig på bedömarnas iakttagelser och därför är relativt subjektiv (se kapitel 3.3.2), finns det också spridning och motsatta åsikter bland lärarstuderandenas kommentarer. Å ena sidan anses det att Joel gör så många fel i sitt tal att det påverkar kommunikationen försvagande. Å andra sidan kommenterar några studerande att fast talaren gör flera grammatiska fel, stör de inte kommunikationen och han får sagt det som han vill. Här måste man ändå komma ihåg att det alltid är lättare för en annan språkinlärare eller lärare att förstå vad talaren vill eller kommer att säga om de har ett gemensamt förstaspråk, även om det skulle förekomma många fel i talet. Dessutom ser bedömarna också instruktionerna för övningen och samtalsparterna har innan provsituation gått igenom manuskriptet för deras konversation så de vet precis redan i förväg vad talaren ska säga.

När man jämför kommentarer Joel och Jere har fått av lärarstuderandena som har värderat pojkarna med betyg C med hur studerandena har definierat dålig muntlig kommunikation, kan det märkas samstämmiga tankar. Fyra av de nio studerande har i sin definition lyft fram brister på grammatiska kunskaper samt svagt ordförråd och hur de kan störa kommunikationen av den anledningen att man inte är kapabel att säga vad man vill. Också långa pauser anses känneteckna dålig kommunikation. Som det redan har kommit fram har lärarstuderandena kommenterat kommunikationen hos Joel och Jere precis med ovannämnda faktorer. Dessutom tycker tre studerande att om personen inte reagerar på sin samtalspartners yttrande och diskussionen är ensidig, kan man säga att kommunikationen är dålig. Det här är problemet hos Jere enligt fem av studeranden. Lärarstuderandena lyfter också fram tiggande och tystlåtenhet som egenskaper som

påverkar kommunikationen försvagande, något som flera studerande hade fäst avseende vid i Jeres uppträdande.

Största delen av lärarstuderandena (fem av nio) anser att kommunikationen är dålig om samtalsparterna inte alls kan förstå varandra, det vill säga om budskapet blir oklart eller inte går fram alls. Med undantag av en kommentar som gäller Jere visar studerandenas kommentarer ändå att Joel och Jere verkar förstå vad den andra säger och bli förstådda trots bland annat några grammatiska fel som enligt några av studeranden stör kommunikationen. Det här betyder alltså att fast de här pojkarna har ansetts kommunicera svagt betyder det inte att de skulle vara så svaga allmänt taget. Alla som har deltagit i de här muntliga proven har gjort det frivilligt, så det är mycket uppenbart att de alla innan provet har haft en känsla av att de kommer att klara sig i provet. Det här kan vara en orsak till att det inte finns gymnasister som kunde kallas för dåligt kommunicerande i materialet.

Intressant är att lärarstuderandena emellertid inte är helt eniga om Jeres och Joels betyg fast majoriteten ändå kommenterar att kommunikationen är svag hos dem. Intresseväckande är också att det inte är samma studerande som har ansett att kommunikationen fungerar bra hos Joel (d.v.s. har gett B) som tycker att den fungerar bra hos Jere. De tre som anser att Joel är värd på B, har delvis skrivit liknande kommentarer som de som har gett honom C, såsom att han är osäker och att långa pauser förekommer eftersom han inte kan förklara orden med andra ord, han är språkligt svag och har mycket brister i ordförrådet. Ändå finns det gemensamma drag som förekommer endast i de lärarstuderandenas kommentarer som har värderat Joel med betyget B. I dessa kommentarer fäster studerandena nämligen avseende vid de saker som Joel har lyckats med. Han får beröm för att han försöker, inte ger upp trots svårigheter, har en bra attityd och bl.a. använder gester som hjälp för att få fram budskapet. Fast interaktionen inte är så effektiv på grund av svaga språkkunskaper reagerar han ändå bra enligt studerandena. De här kommentarerna visar att dessa lärarstuderande har koncentrerat sig på att bedöma och kommentera också det som gymnasisten *kan* trots flera fel och problem istället för vad han har för problem.

Jere i sin tur har fått bättre betyg (B) av två lärarstuderande. Den ena kommenterar hans kommunikation väldigt lika som de som har gett betyg C. Lärarstuderanden anser att Jere pratar väldigt långsamt och inte så flytande och att det tar mycket tid innan han hittar de

rätta orden. Ändå konstaterar studeranden att Jere pratar ganska korrekt, något som också de som gav betyg C anser – delvis på grund av att han pratar så litet. Att studerandena har menat att kommunikationen fungerar bra istället för att den skulle vara svag, kan kanske i det här fallet bero på att i studerandenas definitioner är kommunikationen dålig om samtalspartner *inte alls* kan förstå varandra. På grund av sin definition har studeranden kanske ansett att Jere ändå ganska bra klarar av att förmedla budskapet och kommunikationen fungerar bra.

Den andra av de lärarstuderande som gett Jere betyget B har ganska annorlunda åsikter om Jeres utförande än de andra. Hon anser att Jere har ett bra ordförråd och pratar nästan felfritt. I parentes har hon föreslagit att kommunikationen fungerar nästan utmärkt hos honom. Ändå påpekar studeranden att Jere är ganska tystlåten, något som hon också har lyft fram som ett drag som enligt henne hör till dålig kommunikation.

I helhetsbedömningen som de fyra erfarna bedömarna har gjort har Jere fått det svagaste betyget bland de gymnasister som deltog i proven. Enligt bedömarna ligger han mellan nivå A.2.2 och B.1.1 och Joel mellan B1.1 och B1.2, och Joel har de näst svagaste muntliga kunskaper tillsammans med Kati. Ändå måste man komma ihåg att enligt läroplanen är nivån B1.1 en målsättningsnivå för muntlig färdighet i B-svenskan på gymnasiet. Som det kommer fram har inte heller bedömarna varit helt eniga om betygen och därför har gymnasisterna inte fått något tydligt enskilt betyg. Ur kommunikationens synvinkel beskrivs nivån B1.1 enligt läroplanen så att studeranden kan kommunicera om sådant som är viktigt för studeranden själv fast en lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter. Studeranden kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser. Dessutom har studeranden ett ganska omfattande vardagligt ordförråd. Fast grammatiska fel är vanliga i längre fritt tal, stör de sällan förståelsen. (LOPS 2003: 238). De här beskrivningarna motsvarar rätt bra kommentarer lärarstuderandena har gett fast små skillnader kan märkas bland annat vad som gäller ordförrådet.

5.1.2 Utmärkt kommunikation

I materialet finns det tre gymnasister, Samuel, Aleksii och Linda, som alla nio lärarstuderande enhälligt har ansett kommunicera utmärkt, alltså som har getts betyg A. Dessutom har majoriteten, åtta av lärarstuderandena, bedömt Sanna med betyg A. Samuel

och Alekski gjorde provet som par och deras kommunikation har kommenterats med mycket liknande argument. Detsamma gäller Linda fast på grund av att hennes par Jere har bedömts som svag, har hon också berömts för sin förmåga att hjälpa sitt par, något som Samuel och Alekski inte gör. Fast Sanna har bedömts nästan lika högt som de tre ovannämnda gymnasisterna, kan man se skillnaden mellan kommentarer hon och de andra har fått. I det följande analyserar jag hur deras kommunikation har kommenterats, vad det finns för likheter och skillnader och om kommentarerna ligger i linje med lärarstuderandenas åsikter om god kommunikation.

Lärarstuderandena prisar både Samulis, Alekskis och Lindas kommunicerande tal med flera olika berömmande kommentarer. Majoriteten av studerandena anser att både Samuel, Alekski och Linda har väldigt flytande tal och tycker att talet är mycket likt en infödd talares, alltså naturligt, idiomatiskt, uttalet är bra och intonationen naturlig. Några av studerandena kommenterar till och med att de här tre gymnasisterna låter som finlandssvenskar och antar att de har umgåtts mycket med svenskspråkiga. Gymnasisternas ordförråd anses vara omfattande och de använder ett mycket avancerat språk som omfattar ord som inte är så all dagliga samt passar bra i situationen. Att man har ett tillräckligt omfattande ordförråd gör också att man inte behöver leta efter orden och kommunikationen är säker, något som lärarstuderandena också lyfter fram. Dessutom är språket grammatiskt korrekt eller enligt en studerande hos en av gymnasisterna åtminstone tillräckligt korrekt för att några fel inte ska påverka kommunikationen. Alla de tre gymnasisterna verkar alltså ha inte bara bra grammatisk kompetens utan också goda pragmatiska kunskaper.

Diskussionen mellan Samuel och Alekski, som båda anses kommunicera utmärkt, anges fungera mycket bra. Kommunikationen flyter och diskussionen beskrivs med adjektiv *tydlig*, *fin*, *naturlig* och *förståelig*. Pojkarna får beröm också för sin kreativitet för de har använt sin fantasi i diskussionen. Dessutom är bägges reaktioner på varandras yttranden enligt lärarstuderandena utmärkta. De här gymnasisterna lyckas alltså både producera och mottaga information när de pratar och reagerar på det som den andra säger och därigenom kan man säga att de verkligen är interaktiva (jfr kapitel 3.1 och 3.3.5).

Däremot är situationen lite annorlunda i Lindas fall. Fast lärarstuderandena anser att hon får budskapet utmärkt fram och reagerar på sin samtalspartners kommentarer mycket fint, sätter parets (Jere) bristfälliga kommunikationsförmågor begränsningar för interaktionen.

Enligt studerandena är det Linda som styr konversationen, gör samtalet sammanhängande med att fråga efter den andras åsikter och för samtalet vidare eftersom Jere endast reagerar på vad hon säger. Det som enligt lärarstuderandena gör Lindas kommunikation utmärkt är inte bara hennes språkliga förmåga utan också hennes försök att hjälpa sitt par att förstå budskapet genom att upprepa sina svar och korrigera sig själv. Trots att samtalspartnern inte tittar på Linda, försöker hon dessutom enligt studerandena ta ögonkontakt. De här ovannämnda dragen påminner mycket om de egenskaper som Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2009) har lyft fram som viktiga faktorer som man har iakttagit när interaktionen har fungerat bra (2009: 50–51, se kapitel 3.3.5). I det här fallet kan man säga att fast Linda kommunicerar mycket bra, betyder det inte att diskussionen skulle vara interaktiv, för interaktionen kräver alltid åtminstone två parter för att fungera. Om den andra kommunicerar bristfälligt, finns det en risk för att interaktionen blir svag (se kapitel 3.3.5).

Sanna är en av de fyra gymnasister vars kommunikation majoriteten av lärarstuderandena har bedömt som utmärkt – endast en studerande anser att kommunikationen fungerar ”bara” bra. Ändå har Sanna inte fått lika lysande och berömmande kommentarer som de tre andra som har bedömts med betyg A. Enligt fem av studerandena är hennes tal ändå flytande trots några pauser som inte stör kommunikationen. Hon anses ha ett mångsidigt ordförråd, fast ibland letar hon efter ord, och prata nästan felfritt så att några grammatiska fel inte stör kommunikationen. Bland kommentarerna nämns det också att kommunikationen flyter och budskapet går fram, hon tittar på den andra och reagerar på sin samtalspartners yttranden. Flera av studerandena anser även att Sanna har ett tydligt och säkert uttal och att hennes tal är lätt att förstå. Kommentarererna visar alltså att Sanna kommunicerar mycket bra. Det som skiljer kommentarerna om Samuel, Aleksii och Linda, är avsaknaden av orden såsom *utmärkt*, *väldigt (flytande, bra)*, *inföddliknande*, *naturlig* och *jättebra* och istället har man använt orden *nästan*, *ganska* eller utelämnat sådana attribut och adjektiv helt och hållet.

Man kan fundera på vad som kan ha gjort att Sanna har ansetts kommunicera utmärkt fast studerandena inte har kommenterat hennes kommunikativa färdigheter lika berömmande som de tre andras. Å ena sidan är den språkliga nivån hos alla de gymnasister som deltagit i proven mycket förnämlig. Medan läroplanen ställer kunskapsnivå B1.1 som målsättningsnivå för muntlig färdighet i B-svenskan, har de här tio gymnasisterna alla förutom en värderats stå åtminstone på nivå B1.1 enligt de erfarna bedömarna. Sju av tio

gymnasister anses ligga på nivå B1.2, B2.1 eller B.2.2 eller till och med på nivå C1.1, C1.2 eller C2. Därför är det inte alls konstigt att man anser att Sanna kommunicerar utmärkt om man jämför hennes färdigheter med den genomsnittliga kunskapsnivån i allmänhet. Å andra sidan kan det vara ordningen i vilken diskussionerna bedömdes som kan ha påverkat. Sanna och hennes samtalspartner Tiina var det första paret som lärarstuderandena fick bedöma. Fast bedömningen görs enligt vissa kriterier, alltså enligt vilka drag som påverkar kommunikationen hos gymnasisterna, och inte genom att jämföra nivån med andra gymnasister och på det sättet rangordna dem, kan det ändå påverka omedvetet. Man kan fundera på om Sanna skulle ha fått lika bra betyg av lärarstuderandena om hon hade värderats efter Samuel, Aleksi och Linda.

Lärarstuderandenas kommentarer om utmärkt kommunikation hos de här fyra gymnasisterna verkar gå hand i hand med hur bedömarna i samband med helhetsbedömningen har evaluerat gymnasisternas muntliga färdighet. Samuel har ansetts stå mellan nivå C1.2 och C2, Linda på nivå C1.1 och Aleksi i sin tur mellan nivå B2.2 och C1.1. Sanna för sin del tycks ligga på nivå B1.2, alltså lite lägre än de tre andra men ändå över målsättningsnivån. Vad beträffar kommunikation och interaktion, beskrivs kunskapsnivå C1.1, som kallas för avancerad språkfärdighet (grundnivå), i läroplanen så att studeranden aktivt kan delta i invecklade situationer och använda språket för social interaktion av många slag. Därtill kan studeranden kommunicera flytande, spontant och nästan obehindrat samt kan uttrycka sig säkert och tydligt enligt situationens krav. Enligt beskrivningen behärskar inläraren också strukturer och grammatiken väl och har ett omfattande ordförråd som mycket sällan begränsar kommunikationen. Talaren kan också ofta korrigera sina slumpmässiga fel själv (LOPS 2003: 246). De här dragen kan man hitta i de kommentarer som Samuel, Aleksi och Linda har fått.

Såväl lärarstuderandenas kommentarer som beskrivningarna av den avancerade muntliga språkfärdigheten (C1) samt den grundläggande (B1) och självständiga muntliga språkfärdigheten (B2) enligt läroplanen ligger i linje med lärarstuderandenas uppfattning om god muntlig kommunikation. Nästan alla lärarstuderandena (åtta av nio) är först och främst eniga om att kommunikationen är god om alla förstår varandra, blir förstådda och lyckas framföra sitt budskap på något sätt. Förståelsen anses vara ett primärt krav på att kommunikationen kan fungera ens på något sätt och därför är det naturligt att enligt studerandena förefaller de fyra gymnasisterna som anses kommunicera utmärkt inte ha några problem med förståelsen.

För det andra lyfter lärarstuderandena fram som ett viktigt drag en uppfattning om att god muntlig kommunikation ska vara interaktiv. Interaktiv anses kommunikationen vara när båda eller alla i samtalssituationen verkligen deltar i diskussionen, när de reagerar på varandras kommentarer och visar att de lyssnar på sin samtalspartner. Talaren tar också hänsyn till sin partner och anpassar sitt språk enligt samtalspartners kunnighet. Bra är kommunikationen också när talaren hjälper sin kompis och fyller i hans eller hennes yttranden om kompisens problem att uttrycka sig. Alla de här fyra gymnasisterna som har fått betyget A anses fylla kraven angående en interaktiv diskussion. Att diskussionen fungerar bra hos Samuel och Aleksi och att de båda beskrivs ha utmärkta reaktioner, berättar att deras kommunikation är interaktiv enligt lärarstuderandena. I kommentarerna påpekas också att Linda och Sanna reagerar på parets kommentarer mycket fint och frågar efter den andras åsikter. Linda till och med upprepar sina svar för att hjälpa sin samtalspartner, något som mycket tydligt visar att hon fäster avseende vid sin kompis.

Bland andra viktiga drag som kännetecknar god muntlig kommunikation har hälften av studerandena lyft fram flytet, alltså att talet är flytande och inte så mycket pauser förekommer. Lika många tycker att talet ska vara språkligt ganska korrekt fast sådana misstag som inte hindrar kommunikation anses vara helt acceptabla. En av studerandena anser ändå att det inte alls är viktigt att tala grammatisk korrekt utan huvudsaken är att kommunikationen fungerar. Här kan man fråga sig om det ens är möjligt att kommunikationen flyter om talaren har mycket bristfälliga grammatiska kunskaper. Utöver flytet och grammatisk korrekthet ska inläraren också enligt studerandena behärska språket så pass bra att man kan använda det i det vardagliga livet och kan till exempel använda omskrivningar för att lösa eventuella problem. Som det ovan har kommit fram motsvarar de här komponenterna av god muntlig kommunikation de egenskaper som lärarstuderandena har iakttagit också hos Aleksi, Samuel, Linda och Sanna.

5.1.3 Gränfallen

I kapitel 5.1.1 och 5.1.2 ovan har jag presenterat de sex gymnasister som lärarstuderandena enhälligt anser kommunicera antingen utmärkt eller svagt. Däremot visar det sig vara mer problematiskt att värdera kvaliteten av kommunikationen hos de gymnasister som varken verkar ha utmärkta eller svaga kommunikativa muntliga färdigheter. I det här kapitlet analyserar jag vilka likheter och skillnader som finns mellan kommentarerna som Tiina, Alisa, Kati och Tomi har fått. De här gymnasisterna tycks alla

kommunicera antingen bra eller utmärkt. Alla lärarstuderandena är eniga om att Tomi kommunicerar bra men däremot skiljer sig deras åsikter om hurdan kommunikation är hos Tiina, Alisa och Kati. Fem av lärarstuderandena har värderat Tiina med betyg B och fyra med A, Alisa har fått fyra B och fem A och Kati i sin tur tre A och sex B. Här kan man inte hitta någon systematisk fördelning mellan lärarstuderandena som har gett A eller B, utan de som har gett A till exempel till Tiina, har gett B till Kati.

Till skillnad från kommentarerna som de tre flickorna har fått, har lärarstuderandena hos Tomi koncentrerat sig mer på de problem och brister som han verkar ha. Majoriteten av studerandena tycker att Tomis största problem, som gör kommunikationen svagare, är hans delvis bristfälliga ordförråd. Han anses använda ett ganska enkelt språk och enkla uttryck fast han klarar av att kommunicera om vardagliga, rätt enkla saker. Att man har brister i ordförråd gör att man har svårigheter att hitta ord och det har också studerandena lagt märke till. Det här kommer fram också i kommentarerna där man beskriver att talet är hackigt och tvekande, några pauser förekommer och Tomi behöver hjälp av sin kompis. På basis av att lärarstuderandena verkar vara rätt eniga om de här svårigheterna är det lätt att förstå varför de alla har ansett att Tomi kommunicerar helt bra men ändå inte så lysande.

Vad som gäller de positiva kommentarer som Tomi har fått, delar lärarstuderandena åsikter igen. De anser att kommunikationen ändå går vidare trots svårigheter, budskapet går fram och Tomi får i princip sagt det som han vill. Talet anses också vara ganska felfritt. Kännetecknande för de här kommentarerna är ändå att studerandena använder mycket sådana ord som *ändå* och *ganska*, och kommentaren ”man kan väl förstå vad han säger” berättar också om att kommunikationen flyter men utmärkt kan den inte anses vara.

Däremot varierar åsikterna om Tiinas, Alisas och Katis förmåga att kommunicera. Ungefär hälften av lärarstuderandena (se ovan) har värderat de här gymnasisterna med betyg A och den andra hälften med betyg B. En orsak till varför det finns olika uppfattningar om nivån på flickornas kommunikativa färdigheter kan vara att lärarstuderandena inte hade några bedömningsskalor som de kunde stöda sig på utan de evaluerade intuitivt kommunikationen hos gymnasisterna. Det är naturligtvis svårare att bedöma elever utan några så kallade riktmärken (eng. *benchmarks*) som visar vilka kännetecknande egenskaper man ska behärska för att nå en viss nivå (se kapitel 3.3.2, Ginther 2012, GER 2007).

Ganska tydligt kan man se i kommentarerna om Tiinas, Alisas och Katis kommunikation att det i princip inte finns en så tydlig skillnad mellan innehållet i kommentarerna som lärarstuderandena har skrivit, oberoende av om de har gett betyg A eller B. De som tycker att kommunikationen är utmärkt hos de här gymnasisterna kan ställvis anses ha varit lite mer positiva vad gäller gymnasisternas färdigheter jämfört med dem som har ansett att kommunikationen fungerar bra. Hos Alisa och Kati gäller skillnaderna för det mesta språkliga faktorer. Som exempel kan det nämnas kontrastering mellan åsikter om bra och bristfälligt ordförråd samt enkla satser och ganska felfritt tal jämfört med tal som innefattar ganska många fel. Sett ur den här synvinkeln kan man säga att de här tre gymnasisterna verkar höra till en så kallad grupp av gränsfall där man ligger någonstans emellan utmärkta och goda kommunikativa muntliga färdigheter. Kommentaren ”*Hennes insats är litet svårt att bedöma. Hon kunde nästan få en A också*” är ett bra exempel, som möjligen sammanfattar också flera andras åsikter om svårigheten att sätta inläraren på rätt nivå.

En annan orsak till varför gymnasisterna har bedömts olika kan bero på mångsidigheten i begreppet *kommunikation*. Kommunikationen omfattar flera komponenter, och flera olika saker kan påverka bedömning av kommunikation, till exempel flyt och omfattning av ordförrådet (se kapitel 3.3.2, 3.3.3). Dessutom är subjektiviteten alltid närvarande när man bedömer muntliga färdigheter (se kapitel 3.3.2). Med tanke på de här aspekterna är det lätt förståeligt att bedömarna kan lägga märke till olika egenskaper som de själv anser viktiga ur kommunikationens synvinkel och betona dem i bedömningen. Bland gränsfallen kan man på basis av lärarstuderandenas kommentarer lyfta fram Alisa som exempel på en gymnasist som speciellt de som anser henne kommunicera utmärkt berömmar för hennes förmåga att hjälpa sin kompis, hålla samtalet i gång genom att ställa frågor och reagera. Hon tar alltså en aktiv roll i samtalet utan att glömma bort sin samtalspartner trots att hon enligt studerandena använder ett rätt enkelt språk. På det här viset fyller hon bra kraven på en aktiv deltagare i diskussion något som lärarstuderandena förutsätter av god muntlig kommunikation.

Däremot verkar till exempel Tiina glänsa mer med sina språkliga kunskaper, såsom ett mångsidigt ordförråd och bra uttal, fast studerandena också nämner hennes förmåga att ta initiativ och att kunna reagera på den andras yttranden. De här två exemplen visar hur man kan anse både Alisa och Tiina vara kommunikativa trots lite olika meriter.

I de kommentarer som handlar om dem som har fått antingen betyg A eller C nämns det endast ett par gånger något slags jämförelse med samtalspartnern. Det som är intressant hos Tomi, Tiina och Kati är att lärarstuderandena upprepande gånger jämför deras språkliga färdigheter med deras samtalspartners. Enligt studerandena gör Tiina till exempel mera fel men pratar också mer än sin kompis Sanna och har ett mångsidigare ordförråd. Tomi, som har Alisa som sin samtalspartner, anses också vara språkligt lite mer inkompetent och dessutom mer passiv än sitt par. Kati i sin tur anses göra ganska många fel men ändå vara bättre och språkligt mer kompetent än sitt par Joel. Dessutom tycks hon ha bättre flyt. Det här fenomenet kan antyda att när det är problematiskt att avgöra vilket betyg inläraren ska få är det lätt att börja jämföra talarnas färdigheter med varandra och på grund av det bestämma kunskapsnivån som inläraren anses ligga på.

Bedömning av kommunikation verkar tydligt vara svårt, något som speciellt kan märkas när man iakttar de här gränfallen. I kommentarerna träffar man mera vaga och motstridiga åsikter jämfört med värderingar om de som tydligt har fått betyg A eller C. Till exempel hos Alisa har en lärarstuderande kommenterat att hennes språk är flytande men hackigt och en annan att Alisas och Tomis kommunikation går vidare. En av lärarstuderandena har för sin del ansett att diskussionen fungerar bra både hos Tiina och hos Alisa även om deras par (Sanna och Tomi) inte har fått liknande kommentarer. Problematiskt blir att diskussionen egentligen alltid borde påverkas av mer än en person. Bland annat de här fallen visar att bedömarna inte heller själv är helt medvetna om vad de menar med begreppet kommunikation.

Svårigheten att evaluera kommunikation syns också i att lärarstuderandenas åsikter går mer isär och individuella åsikter blir tydligare när det gäller de här gränfallen än i fråga om de andra gymnasisterna. Speciellt i Tiinas fall har man lyft fram en lång lista över olika drag något som visar att man har lagt märke till väldigt olika saker, allt från *bra uttal*, *logiskt tal*, *kännedom om "viktiga" ord* och *långa meningar* till *"ok" reaktioner* och *initiativtagning*. Dessutom är det märkbart att i sina definitioner av god och dålig kommunikation har lärarstuderandena beskrivit kommunikation ganska allmänt, såsom att det viktigaste är att man förstår och blir förstådda, att talet är ganska flytande och att man tar hänsyn till sin samtalspartner. Däremot lyfter man delvis fram mer specifika drag, såsom om talaren använder långa meningar, inte gör så många lexikaliska fel eller använder ett ganska enkelt språk, i sina kommentarer, speciellt när det gäller gränfallen.

Vad som gäller helhetsbetygen de så kallade gränsfallen har fått, placerar de här gymnasisterna sig också enligt de erfarna bedömarna ungefär mellan de elever som har ansetts kommunicera svagt och utmärkt. De har alla fått betyg mellan B1.1 och B2.1 där Kati tycks ligga på nivå B1.1-B1.2 något som är samma nivå som Joel ligger. Alisa i sin tur har fått betyg mellan B1.2 och B2.1 något som är det bästa av de betyg som gränsfallen har fått och bättre än Sannas (B1.2) som enligt lärarstuderandena anses kommunicera utmärkt. Det finns inga motivationer till varför eleverna har fått just det betyget men vad gäller lärarstuderandenas kommentarer kan Alisas aktiva grepp på diskussionen och hennes förmåga att hålla diskussionen i gång med sina yttranden påverka att hon har fått så pass bra betyg. I alla fall visar också helhetsbetygen att både Tomis, Tiinas, Alisas och också Katis muntliga kunskaper ligger någonstans emellan de som har fått betyg A och de som visar svag kommunikation (C).

5.2 Kommunikativa drag i gymnasisternas diskussioner

I det föregående kapitlet har jag analyserat hur lärarstuderandena har bedömt gymnasisternas kommunikationsförmåga och kommenterat hurdan kommunikationen ser ut hos dem. Härfter specificerar jag i det här kapitlet vilka som är de kommunikativa och interaktiva drag som kan läggas märke till i gymnasisternas diskussioner och som har fått lärarstuderandena att värdera gymnasisterna så som de har gjort. Det vill säga jag försöker här få svar till min andra forskningsfråga, alltså vilka kommunikativa drag som bidrar till att kommunikation och interaktion hos gymnasisterna fungerar och vilka drag som påverkar kommunikativ muntlig språkförmåga försvagande. Som hjälp i analysen använder jag vissa samtalsanalytiska metoder, men fäster avseende också vid andra interaktionella faktorer, såsom flyt och förmåga att föra samtalet vidare med hjälp av frågor. I det följande presenterar jag konkreta exempel på olika kommunikativa eller icke-kommunikativa drag ur inspelningsmaterialet samt lärarstuderandenas kommentarer. De egenskaper som visar god eller dålig kommunikation har bland annat att göra med flyt och interaktionella faktorer. En del av egenskaperna gäller den individuella prestationen medan andra har att göra med det gemensamma utförandet.

5.2.1 Interaktionella drag – den gemensamma prestationen

Genom att ställa frågor som för samtalet vidare och visa sitt stöd med hjälp av uppbackningar, ifyllnader och frågor kan man förbättra interaktionen i ett samtal. När man visar aktivt lyssnarskap, förstärks också uppfattningen om lyckad gemensam prestation. Dessutom om samtalstureorna i diskussionen innehållsmässigt bygger på varandra och kan kopplas till den föregående, blir samtalet sammanhängande och interaktionen verkar fungera. Här koncentrerar jag mig på de ovannämnda faktorerna och deras inverkan på den gemensamma prestationen i gymnasisternas samtal.

Frågor som för samtalet vidare

Linda hör till de gymnasister som lärarstuderandena anser kommunicera utmärkt. Detta bland annat därför att hon tycks få samtalet att flyta genom att fråga efter den andras åsikter. I det här samtalet är detta avgörande eftersom Jere endast reagerar på vad hon säger. Både i exempel 1 och 2, där Linda (L) och Jere (J) tillsammans planerar en utfärd till Sveaborg, kan man se hur hon tar hänsyn till sin samtalspartner med sina frågor.

Exempel 1.

01 L: ehm ja fundera på att om vi sku-s fara till
02 Sveaborg imorgon bitti klockan tie (.) om vi sku
03 fara från sla- salutorget hur sku de (.) kännas
04 J: hmm (.) de ((ohörbart)) bra å de går bra eh
05 hu- eh vem tar vi med oss (.) eh
06 L: borde vi ta med oss fast nåko vänner
07 eller kompisar å vi sku kunna laga en picknick
08 J: aah de låter bra
09 L: mm
10 J: ehm (.) de tar-eh tio eh från tio till eh
11 femton minuter till Sveaborg (.) e de så

Exempel 2.

01 J: je eh (.) vi eh behö- vi behöver (.) pengar
02 också där för färjan å för andra saker
03 L: men hur mycky behöver vi
04 J: ehm
05 L: va tror du
06 J: eh ja tror att eh (.) tio euro
07 L: jo de (.) de tror ja att räcker bra (.)
08 om vi sku komma ff- tillbaka klockan tre
09 på eftermiddan (.) låter de bra
10 J: ja

Lindas frågor och ordval i exemplen visar hur hon försöker ta hänsyn till sin samtalspartner och få honom också att delta i diskussionen, något som kan ses som en fördel i ett fungerande och kommunicerande umgänge. Till exempel i exempel 1 frågar Linda Jere om åsikt med att ställa frågan *hur sku de kännas* (rad 3), i exempel 2 ställer hon en extra fråga *va tror du* (rad 5) när Jere inte svarar på hennes föregående fråga *men hur mycky behöver vi* (rad 3) och på rad 9 finns det igen en ställningstagande fråga *låter de bra*. Dessutom ger ordet *borde* i exempel 1 på rad 6 ett intryck om att Linda artigt frågar efter Jeres åsikt. På sätt och vis får Linda samtalen att flyta med sina små frågor, eftersom de ”tvingar” Jere att svara och ta ställning.

Stöd och ett aktivt lyssnarskap – frågor, uppbackningar och ifyllnader

En annan sak som lärarstuderandena berömmar Linda för är hennes försök att hjälpa sitt par att förstå budskapet. När man tittar på exempel 3, som handlar om övning fyra där Jere som kund möter Linda som spelar expeditens roll, kan man se hurdana svårigheter Jere har att svara och ta ansvar för samtalen och hur Linda hjälper honom genom att ställa stödjande frågor. I Lindas fall betyder alltså biståndet att hon ställer frågor och leder Jere att svara med hjälp av dem och fortsättningssignaler.

Exempel 3.

01 L: hur kan ja hjälpa dig
02 J: ehm ja köpte en ba- fåtölj eh en vecka sen(.) [eh
03 L: [okej
04 J: ehm
05 L: e de nåko fel på den
06 J: ja de-eh (.) de den här färgen e eh fel eh
07 ja (.) eh ja köpte en (.) green fåtölj
08 men ja hatar om green
09 L: nn-ojej (.) eh skulle du vilja ha nån annan sorts
10 färg
11 J: eh ja guld de skulle vara bra
12 L: okej nå var de annars bra fåtöljen (.)
13 eller vill du ha en annan modell
14 J: eh annan modell eftersom ehm de e lite obekväma
15 L: ja (.) ja ehm sku de vara bra om vi sku hämta
16 en ny (.) hem till er å sam- å samtidigt hämta
17 den där gröna fåtöljen tillbaka
18 J: ja (.) ehm
19 L: när sku de passa att vi kommer
20 J: hmm
21 L: när kommer vi å hämtar fåtöljen tillbaka
22 J: eh (.) eh eh i- imorgon ska de vara bra

På rad 1 i exempel 3 börjar Linda diskussionen artigt med att fråga om kunden vill få hjälp men Jere svarar litet trevande på frågan med tvekljudet *ehm* och berättar egentligen inte vad som har fått honom att komma tillbaka till butiken. Linda visar att hon lyssnar på sin kund med hjälp av uppbackningen *okej* på rad 3 som visar att hon förväntar sig att Jere ska fortsätta och vill ge honom en möjlighet att berätta mera. På samma sätt uppmuntrar Linda Jere att utveckla sitt resonemang i exempel 1 på rad 9 med att ge samtalsstöd i form av så kallad minimal respons *mm*, som fungerar som fortsättningssignal.

Trots uppbackningen lyckas Jere ändå inte att fortsätta sin tur och Linda ställer en specificerande fråga *e de nåko fel på den* på rad 5 (i exempel 3), och på det här sättet får hon Jere att berätta om sitt problem. På liknande sätt hjälper och leder hon Jere att berätta mera om produkten på rad 9–10 och 12–13 där hon frågar om Jere vill byta sin fåtölj mot samma produkt av någon annan färg eller mot en helt ny modell. Exemplet visar att utan hjälp av Lindas frågor skulle samtalet stanna upp eftersom Jere inte verkar ha några verktyg för att självständigt föra samtalet vidare.

I samma exempel på rad 19 kan man se hur Linda upprepar sin fråga *när sku de passa att vi kommer* för att hjälpa Jere att få fram sitt budskap. Efter att ha ställt frågan första gången utan att få något annat svar än *hmm*, nyanserar hon sin fråga på nytt och tillägger att det är fråga om att hämta fåtöljen tillbaka, något som får Jere att hitta på ett svar. Liknande fall finns också i exempel 2 på rad 3–5. Också sådana här upprepande frågor visar sig att vara nödvändiga i den här diskussionen för att interaktionen ska hållas igång mellan expediten och kunden.

Också Alisa, som kan räknas till gränsfallen och som språkligt sett inte är lika skicklig som till exempel Linda, har fått beröm för sin förmåga att hjälpa sin kompis. I Alisas fall verkar det för det mesta vara fråga om att hon i diskussionen assisterar sin samtalspartner genom att fylla i uttrycket som Tomi söker. I exempel 4 ser vi hur Alisa (A) och Tomi (T) planerar vad de vill göra på Högholmen. Exemplet visar uppenbart att Tomi har lite problem med att hitta rätt uttryck och Alisa skyndar till för att hjälpa sin samtalspartner.

Exempel 4.

01 A: okej de e jättebra idé solen skiner å de e mycke
02 go gott väder nu (.) [ehm va vill du se där
03 T: [jaja
04 T: djur (.) naturligtvis och kanske vi kan

förmåga, hamnat i ”lärarens” roll medan Jere nöjer sig med att svara på frågor. Ändå försöker Linda komma loss från sin roll och uppmuntra Jere att utveckla sitt resonemang med fortsättningssignal (exempel 3, rad 3) och därigenom visa att hon är intresserad av hans yttrande samt att de är jämlika samtalspartner.

Samtalet mellan Samuel och Aleksis ger däremot ett jämlikt intryck och samtalet är symmetriskt. I exempel 5 ser man början av diskussionen mellan Aleksis (A) (kunden) och Samuel (S) (expediten) när de möts på Åhlens.

Exempel 5.

01 A: hej ursäkta mej ja köpte en ny skiva igår
02 Coldplay Viva la vida å sen när ja gick hem
03 så funkade cd:n int
04 S: aj e de så f få ja se den
05 A: ja javisst
06 S: ja nå ja se nu ingen liksom speciellt fel me
07 de här de verkar helt okej att(.)
08 ha den nån speciell ny CD-spelare eller sån hänt
09 A: ja de va Bang and olufsen de e mycke hög kvalitet
10 å sen tror ja int att de beror av de

Diskussionens struktur visar att samtalet ligger på en jämlik nivå jämfört med diskussionen mellan Linda och Jere. Båda pojkarna tar aktivt initiativ (rad 1–3, 4, 6–8, 9–10) och tillsammans för de samtalet vidare genom att skickligt återknyta sina repliker till de föregående yttranden såsom på rad 4 *aj e de så f få ja sen den*. Också Aleksis tillägg på rad 10 *å sen tror ja int att de beror av de* visar hur han kan dra en slutsats utifrån Samuels fråga *ha den nån speciell ny CD-spelare eller sån hänt* (rad 8) att expediten är ute efter om CD-spelaren möjligen är felaktig. Pojkarna lyckas alltså bygga ut sina repliker till längre resonemang och svaren blir väldigt utförliga (jfr t.ex. Jere i exempel 8). Enligt He (1998: 102–103) är det typiskt för de inlärare som är mer kunniga att de i testsamtal ger längre svar, alltså lyckas att behålla ordet, och ofta frivilligt utvecklar sina svar. Allt det här kan ses som förstärkande faktorer vad gäller interaktionen mellan pojkarna.

Fast lärarstuderandena varken nämner Alisa eller Tomi bland de gymnasister som kommunicerar utmärkt, är det ändå värt att studera vilka de drag är som lärarstuderandena har lagt märke till och som bland annat har höjt Alisas poäng vad beträffar kommunikation. Studerandena berömmar Alisa för att hon kan hålla igång samtalet genom att ställa frågor och reagera. I det följande exemplet (6) bestämmer Alisa och Tomi

vem som följer med dem till Högholmen och det kommer fram att de har gemensamma vänner. Sekvensen visar parets kunnighet i att fästa avseende vid det som den andra har sagt och på basis av det föra samtalet vidare.

Exempel 6.

01 A: ja (.) ehm vem ska komma me oss
02 T: ehm en av mina vänner som heter Anton
03 A: aa okej ja känner Anton
04 T: ja känner du
05 A: jo jättebra (.) ehm ehm s- hur länge ska du ehm
06 vara där

På rad 1 ställer Alisa en fråga om vem som ska komma med dem till Högholmen, som Tomi reagerar på genom att nämna namnet på en vän. I de andra gymnasisternas diskussioner som följer instruktionerna har man kort kvitterat liknande svar med responsen *okej* och *ja det går bra* och ställt en ny fråga. Däremot griper Alisa in det som Tomi säger och konstaterar på rad 3 att hon känner till Tomis kompis varefter Tomi kommenterar *ja känner du*. Deras diskussion kring planering av utflykten avviker alltså från flera av de andras samtal på det sättet att de inte bara går igenom ”de obligatoriska frågorna” som instruktionerna förutsätter utan de konstruerar delvis sina repliker enligt de fakta som framkommer under loppet av diskussionen. Det vill säga turerna bygger på varandra som i en vardaglig diskussion och samtalet flyter vidare naturligt och ger intrycket av en engagerad debatt.

5.2.2 Flyt och kommunikation – den individuella prestationen

Såsom det redan tidigare har konstaterats i kapitel 3.3.2 och 3.4 anses flytet vara en viktig del av muntlig språkförmåga som också enligt lärarstuderandenas kommentarer verkar ha en ganska stor inverkan på om gymnasisternas egen kommunikation i muntliga prov är god eller svag. Emellertid har vi fått märka att begreppet *flytande tal* är relativt svårt att definiera, och det kan bero mycket till och med på betraktarens egen uppfattning om en talare är flytande eller ej (Saleva 1997: 57). Eftersom flyt verkar spela en central roll i lärarstuderandenas intryck av gymnasisternas kommunikativa förmåga, lyfter jag i det följande fram några konkreta exempel ur Joels, Jeres samt Samuels och Aleksis individuella prestationer som har att göra med flyt.

Fast reparationer, såsom pauser, ordsökningar och tvekljud, hör till vilka vanliga samtal som helst, kan de även uppfattas som ett brott mot flytet i samtalet beroende på deras syfte och ställning (se kapitel 3.4). Kännetecknande för Joels prestation genom hela diskussionen är olika reparationer, bl.a. flera tvekljud som förekommer efter nästan varje eller vartannat ord och som ger ett intryck av bristande flyt. Följande exempel 7, där Kati (K) spelar kundens roll och Joel (J) uppträder som expedient, avslöjar flera olika brister som har att göra med Joels flyt.

Exempel 7.

01 K: ehm hej ja köpte den t-tröjan (.)
 02 men den den e för liten för mej
 03 kan ja få tillbaka mina pengar
 04 J: ja ja de går eh ja de eh går eh men men eh
 05 ursäkta ja ja kan eh titta eh från d datoren
 06 att eh finns de eh store eh eh (7) °koko° (2)eh
 07 ((skratt)) (4) stor s: eh (3) men (4) ((skratt))
 08 [en stö
 09 K: [ja
 10 K: om det finns större [(.)tröjor ja (.)ja ja(.)
 11 J: [ja (.) ja oke (.) ja ehm
 12 K: om du kan titta de de sku va (.) trevli
 13 J: ja de eh de finns eh två två eh tröjor
 14 eh brun å eh svart eh (.) vill du eh (.)
 15 K: ja kan kan jag pröva på den
 16 J: ja ja ja kan ja kan ehm hitta

Som man ser är Joels repliker innehållsligt relativt korta och bristfälliga och tvekljudet *eh* bromsar synligt flytet i hans prestation (på rad 4–7, 13–14, 16) eftersom det gör talet svårt att följa. Utöver tvekljuden som dominerar i Joels repliker är onormalt långa pauser inte heller sällsynta i hans tal. På rad 4–8 verkar Joel ha ofrånkomliga svårigheter med att få sitt budskap fram, det vill säga han försöker hitta ett rätt ord med hjälp av en massa reparationer. Meningen är att säga att han ska titta om det finns en *större storlek* men pauser på till och med sju sekunder, tvekljuden, nästan ljudlös fundering *koko* på modersmålet (storlek på svenska), skratt samt ordsökningar *store*, *stor*, *s:* och *en stö* ger ett intryck av mycket bristande flyt. Också på rad 14 visar en oavslutad fråga *vill du eh*, som föregås och följs av pauser och omfattar tvekan, att Joel inte kommer ihåg hur han kan uttrycka ordet *prova*. Han verkar inte heller ha några omskrivningsstrategier som bland annat de långa pauserna visar. Ett bristfälligt ordförråd, som även ett felaktigt ordval på rad 16 avslöjar (*hitta* istället för *hämta*), påverkar i det här fallet uppfattningen om flytet och därmed också enligt lärarstuderandena kommunikativiteten. Plejert (2004:

195) konstaterar att reparationer som syftar till att lösa språkliga problem, såsom just ordsökningar, är vanligare hos andraspråksinlärare som inte kommit så långt i sin språkutveckling.

Utöver problem med flyt, förstärker sekvensen uppfattningen om att Joel kanske inte riktigt har förstått Katis fråga. På tredje raden i exempel 7 frågar Kati om hon kan få sina pengar tillbaka som Joel tvekande svarar *ja ja de går eh ja de eh går*. Ändå har han ingen avsikt att ge några pengar tillbaka åt kunden utan han bestämmer sig för att kontrollera på datorn om det finns större storlek på lagret. Fast lärarstuderandena anser att Joel verkar förstå vad den andra säger och bli förstådd, visar exempel 7 ändå att han antingen missförstår eller glömmer Katis fråga. Såsom Eklund Heinonen (2009: 145–157) påpekat kan missförstånd påverka interaktion försvagande. På samma sätt kommenterar också lärarstuderandena att kännetecknande för dålig muntlig kommunikation är att man inte förstår vad samtalspartnern försöker säga.

På liknande sätt är också Jeres tal rätt hackigt såsom också lärarstuderandena har märkt. I följande exempel 8 diskuterar Jere och Linda vad de vill se och äta i Sveaborg.

Exempel 8.

- 01 J: eh skulle visa ett eh vackert museum (.) ehm å-mm
02 vad eh handla som eh kriget (.) å eh saker
03 L: åå de låter jätteintressant ja har hört att det
04 finns en teater där på sve- där i Sveaborg så ja
05 tänkte att om vi sku fara å se på den om den e bra
06 J: ja ja tycker eh mycket om teater (.) de e bra
07 L: ja å om vi gör en picknick
08 så va sku vi ta med oss (.) dit
09 J: ehm (.) apelsinjuice ja tycker mycket å
10 eh va- vatten e (långt)
11 L: ja deska va bra om vi tar också smörgåsar
12 så blir vi int så hungriga sen där
13 så att vi får lite tyngre mat också
14 J: je eh (.) vi eh behö- vi behöver (.) pengar också
15 där för färjan å för andra saker
16 L: men hur mycky behöver vi
17 J: ehm
18 L: va tror du
19 J: eh ja tror att eh (.) tio euro

Pauserna och tvekljuden bestämmer också Jeres tal och samtidigt är även talhastigheten lägre. Jere inleder ofta sina repliker och svar trevande med en paus eller tvekan *eh* och *ehm* (på rad 1, 9–10, 14, 17, 19), alltså startproblem är synliga i hans prestation. Den här

typen av pauser och tvekan som inleder svaren kan enligt He (1998: 102–103, 113) ses som tecken på avsaknad av interaktionella strukturer. Dessutom är det kännetecknande för Jeres yttranden att responsen är väldigt kort och han undviker att konstruera utförligare svar som kunde föra samtalet vidare (på rad 6, 9–10, 19). Han visar inte heller så aktivt tecken på att han skulle vara intresserad av sin samtalspartners åsikter utan lyfter till exempel på rad 9–10 fram endast vad han själv vill äta på picknicken.

Däremot lyser tvekljuden med sin frånvaro till exempel i Samuels och Aleksis diskussion. Följande exempel 9, där Samuel (expediten) och Aleksi (kunden) diskuterar returnering av en CD som Aleksi har köpt, visar hur diskussionen mellan de här två pojkarna på flera olika sätt omfattar kommunikativa drag speciellt vad gäller flyt.

Exempel 9.

- 01 S: Jåå men de kan ju vara liksom me dom där nya
02 så e de alltid liksom sånhäna fabriksfel i dom
03 att ha ni pröva me någon andra CD:n att spelar
04 den dom [helt okej
05 A: [jå de funkade bra me alla andra skivor
06 så jag tror att de e fel med de här skivan då
07 S: okej (.) nå jå nu de här verkar nu sen relativt
08 klart att om om ja kan få kvitto ännu
09 A: jå [javisst
10 S: [så vi byter ut den till en ny så (.)
11 så blir allt bra
12 A: tack
13 S: jå tack för att ni kom till Åhlens
14 å ha en bra dag
15 A: tack

Exemplet visar att killarna reagerar snabbt på varandras yttranden något som kan ses som överlappande tal på rad 4–5 och 9–10. Diskussionen flyter fram utan några startproblem, alltså onöjiga pauser eller trevan. Några pauser förekommer bland talet men de finns inte till exempel mitt i konstruktioner utan till exempel på rad 7 mellan konstaterandet *okej* och ett nytt initiativ *nå jå nu de här verkar nu sen relativt klart*, och på rad 10 visar pausen mer att expediten håller på att byta CD:n till en ny och därför andas ut en liten stund. Pauser i vanligt tal är helt normalt och till och med önskvärt men ställen där pauserna förekommer avslöjar ofta om talaren är förstaspråkstalare eller inlärare. Typiskt för andraspråkstalare är enligt Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2004: 30–34) att pauserna förekommer också mitt i konstruktioner, till exempel mitt i verbfrasen (jfr Jere och Joel), medan pauserna vid gränsen av turkonstruktionsenheter hör till helt normalt tal.

6 Sammanfattning av resultat

Syftet i min avhandling har varit att undersöka hur man ser på bedömningen av kommunikation och interaktion i muntliga prov i svenska – vad som är sådana drag som man fäster avseende vid när man evaluerar om kommunikationen antingen fungerar bra eller inte. Forskningsmaterialet består av två skilda delar, videoinspelade muntliga provdiskussioner som några frivilliga gymnasister har deltagit i samt bedömningsenkäter som en grupp lärarstuderandena i nordiska språk vid Helsingfors universitet har fyllt i. Enkäterna fylldes i enligt lärarstuderandenas uppfattningar om god och dålig kommunikation och deras iakttagelser om kommunikation i gymnasisternas muntliga framställningar.

Utöver att materialet består av två delar, är också min forskning tudelad. Jag har varit ute efter svar på frågan om hur en grupp lärarstuderande har bedömt gymnasisterna efter sin definition av god och dålig kommunikation. För det andra har jag genom att noggrannare granska de inspelade diskussionernas struktur velat få svar på frågan om vilka samtalsanalytiska kommunikativa drag som bidrar till att gymnasisternas kommunikativa muntliga språkförmåga fungerar och vilka som leder till att kommunikationen blir svag.

Lärarstuderandena bedömde eleverna med hjälp av en grov bedömning då de värderade om testtagarna kommunicerar svagt, bra eller utmärkt. Dessutom utgjorde deras skriftliga kommentarer om kommunikationen hos gymnasisterna en betydlig del av bedömningen. Enligt den ovannämnda grovbedömningen kan gymnasisterna delas upp i tre olika grupper, de som anses kommunicera svagt, de som kommunicerar utmärkt och de så kallade gränsfallen. Kännetecknande för den svaga kommunikationen verkar enligt lärarstuderandenas kommentarer för det mesta vara bristfälligt flyt, flera onaturliga pauser, mycket begränsat ordförråd, osäkerhet och svag förståelighet. Brister både i den individuella prestationen, till exempel flyt och bristfälligt ordförråd, och i den gemensamma prestationen, alltså brister som ofrånkomligen påverkar interaktionen, så som passiviteten, avsaknaden av initiativ samt reaktionsförmåga, har i bedömningen varit faktorer som har inverkat på uppfattningen om svag muntlig kommunikation och därigenom också på gymnasisternas bedömning.

Båda de två gymnasister som anses prestera svag kommunikation, Joel och Jere, kan alltså ses ha bristfälligheter i den lingvistiska kompetensen som är så pass allvarliga att de

påverkar kommunikationen försvagande. Dessutom verkar Jere enligt kommentarerna ha svårigheter också med den pragmatiska kompetensen, speciellt med den funktionella, något som hindrar interaktionen mellan honom och hans samtalspartner. Att han inte tar hänsyn till sitt par och undviker ögonkontakt, berättar bland annat att han har en del att förbättra i sina samtalskunskaper. De två gymnasister i mitt material vars kommunikation anses vara svag verkar ändå enligt lärarstuderandena förstå vad den andra säger och även bli förstådda. Avsaknaden av dessa egenskaper, alltså om budskapet blir oklart eller inte går fram alls, kännetecknar enligt de flesta lärarstuderandenas definitioner dålig kommunikation. Således kan det påpekas att fast två av mina informanter, som frivilligt har deltagit i provet, har ansetts kommunicera svagt, betyder det inte att de allmänt taget skulle vara så svaga.

Faktorer som lärarstuderandena har lagt märke till vid bedömningen av dem som de anser kommunicera utmärkt är i huvudsak motsatser till de ovannämnda dragen. Karakteristiskt är inte bara att talet är väldigt flytande och likt en infödd talares, gymnasiesterna använder omfattande ordförråd och språket är grammatiskt korrekt, utan också att de har goda pragmatiska kunskaper. Beröm får speciellt Samuel, Aleksi och Linda för deras ytterst bra reaktionsförmåga vartill Linda visar förmåga att kontinuerligt försöka hjälpa sitt par att förstå budskapet, något som bidrar till att samtalet blir interaktivt. De här två egenskaperna i samband med att man visar att man lyssnar på sin samtalspartner och talar flytande är också enligt lärarstuderandena avsevärda drag som utmärker god muntlig kommunikation.

Till sin karaktär är de kommentarer som de utmärkt kommunicerande har fått mycket berömmande, till och med översvallande positiva, men en av gymnasiesterna, Sanna, gör ett undantag här. Fast hon anses kommunicera utmärkt, har hon inte fått lika lysande och berömmande kommentarer som de andra tre. En orsak till detta kan till exempel vara att om man jämför hennes färdigheter med den genomsnittliga kunskapsnivån i allmänhet och inte med de andras som presterar utmärkt kommunikation i min undersökning, kan hon ändå anses kommunicera bättre än vad "bara" bra kommunikation förutsätter.

Lärarstuderandenas åsikter om kommunikation hos de gymnasister som antingen kommunicerar utmärkt eller svagt har varit rätt enhälliga. Däremot visar det sig vara mer problematiskt att värdera kvaliteten av kommunikationen hos de så kallade gränsfallen, vars kommunikation ligger någonstans där emellan. Svårt verkar vara att sätta inlärare på

rätt nivå om han eller hon inte har några märkvärdiga brister varken i den lingvistiska eller i den pragmatiska kompetensen men inte heller skiljer sig från de andra som ett lysande fall. Lärarstuderandenas åsikter går också mer isär när de kommenterar kommunikationen hos de här gymnasisterna. Kännetecknande för kommentarerna gränsfallen har fått är att studerandena använder mycket sådana ord som *ändå* och *ganska*, som berättar om kommunikationens medelmåttighet.

Orsaker till att bedömningen av gränsfallen känns så svår kan bland annat vara att begreppet kommunikation är så mångsidigt att bedömarna alla kan lägga vikt vid olika komponenter i olika mån i bedömningen. Undersökningen visar även att lärarstuderandena inte heller själva verkar vara helt medvetna om vad de menar med begreppet kommunikation. Dessutom har de i bedömningen inte använt några skalor som de kunde stöda sig, något som gör evalueringen mer subjektiv och till och med slumpmässig.

Samstämmiga tankar mellan lärarstuderandenas definitioner av god och dålig kommunikation och kommentarer, som gäller både de som anses kommunicera utmärkt, bra och svagt, kan klart hittas. Dessutom motsvarar lärarstuderandenas grova betyg och deras kommentarer om kommunikation rätt bra beskrivningarna av de betyg som gymnasisterna har fått i helhetsbedömningen.

Utöver att ta reda på hur lärarstuderandena har upplevt och bedömt kommunikationen hos gymnasisterna, har jag velat forska noggrannare i diskussionerna och med hjälp av samtalsanalytiska metoder få reda på och visa vilka konkreta drag som egentligen har fått lärarstuderandena att bedöma gymnasisterna så som de har gjort. Undersökningen visar att kommunikativa och interaktionella drag, som har att göra med förmågan att både främja interaktionen mellan två personer och behärska den individuella prestationen, bidrar till att kommunikation och interaktion är fungerande och flytande. På motsvarande sätt påverkar brister i de ovannämnda egenskaperna ofta att kommunikationen och interaktionen blir svag.

Faktorer som indirekt påverkar den gemensamma prestationen kan anses vara bland annat ställningstagande frågor som för samtalet vidare. Speciellt om samtalspartnern koncentrerar sig endast på att svara, är sådana små frågor som *vad tycker du?* nödvändiga för att interaktionen ska fungera och samtalet gå vidare. Sådana frågor visar också att talaren är intresserad av sin samtalspartner.

Som ett centralt tecken på god kommunikation lyfter lärarstuderandena fram testtagarens förmåga att försöka hjälpa sin samtalspartner att förstå budskapet och överhuvudtaget hjälpa honom eller henne att konstruera sitt yttrande. I inspelningarna kan man hitta drag som bidrar till detta. Sådana drag är bland annat stödande frågor med hjälp av vilka talaren försöker leda samtalspartnern att svara. Om den andra kämpar med problem, verkar specificerande samt upprepande frågor vara ett medel för att interaktionen ska hållas igång. Som stöd i mina inspelningar fungerar även uppbackningar som signalerar till samtalspartnern att fortsätta sin tur samt ifyllnader som fungerar som assisterande uppmuntran. De här dragen kan anses visa också aktivt lyssnarskap och därigenom lyfta fram lyssnarens roll i fungerande interaktion.

Strukturen i samtalet ger också en antydning om personens kommunikationsförmåga. Enligt undersökningen är samtalet symmetriskt och jämlikt, när båda parter aktivt tar initiativ och tillsammans för samtalet vidare genom att återknyta sina utförliga repliker till de föregående yttrandena. På samma sätt lyckas de behålla ordet och frivilligt utveckla sina svar utan att endast läsa högt de repliker som intuktionerna förutsätter. Alla de här egenskaperna ger ett intryck av naturlig diskussion och flytande interaktion. Däremot antyder ett asymmetriskt samtal att den ena i diskussionen möjligen har svårigheter att kommunicera. Om den mer passiva parten i samtalet inte lyckas uttrycka sig trots flera försök (bl.a. samtalspartnerns specificerande frågor) eller undviker att konstruera utförligare svar, kan diskussionen likna ett lärar-elev-samtal och interaktionen blir lätt svag.

I lärarstuderandenas kommentarer verkar flyt ha en central roll för uppfattningen om gymnasisternas kommunikativa förmåga, både på gott och ont. I inspelningarna kan det hittas flera drag som stöder uppfattningarna och som möjligen har påverkat intrycket av personens individuella förmåga att kommunicera. I de svagkommunicerandes diskussioner bildar olika reparationer, alltså flera tvekljud, långa pauser, försök att hitta ord, ljudlösa egna funderingar på modersmålet samt skratt, ett brott mot flytet i samtalet. Dessutom störs kommunikation av ett bristfälligt ordförråd, som bland annat felaktiga ordval och korta resonemang avslöjar. Utmärkande för pauserna och tvekljuden som förekommer i de svagas tal är att de ofta inleder repliker, något som berättar om startproblem och kan ses som tecken på avsaknaden av interaktionella mönster.

Däremot förekommer pauserna i tal hos de som presterar utmärkt kommunikation på naturliga ställen och inte till exempel mitt i konstruktioner. Tack vare avsaknaden av onödiga pauser och tvekanden, flyter diskussionen alltså fram utan några startproblem. Ett flytande tal antyds också av långa resonemang och att man snabbt reagerar på varandras yttranden, något som kan ses i överlappande tal.

7 Diskussion och avslutning

Vilken innebörd kan mina resultat egentligen ha sett ur skolvärldens synvinkel? Och vad kan undersökningen ge för bedömning av muntlig kommunikation i språkläraryrket? Fast muntlig färdighet allmänt taget anses vara svårt att bedöma och flera olika, till och med subjektiva saker påverkar det (se kapitel 3.3.2), visar min undersökning att lärarstuderandena har varit rätt eniga om gymnasisternas muntliga kommunikativa färdigheter i sina bedömningar och uppfattningar. Ändå visade det sig vara svårare att bedöma elever som hade genomsnittliga muntliga språkkunskaper. Detta berättar kanske om lärarstuderandenas medvetenhet om de konkreta kriterier som bestämmer god och dålig muntlig kommunikation och som också studerandena själv definierade på ett väldigt likadant sätt.

Det är relativt lätt att intuitivt säga, bara genom att lyssna, vem som kommunicerar utmärkt och vem som stakar sig så ordentligt att man direkt märker att kommunikationen är svag. Däremot är det svårare att definiera *varför* man tycker så, och speciellt när man bedömer muntlig kommunikation hos sådana personer som står på medelnivån, behöver man veta vad man egentligen måste koncentrera sig på för att bedömningen skulle vara pålitlig. Majoriteten av lärarstuderandena anser att ”bara budskapet går fram” är den viktigaste egenskapen för att kommunikationen ska vara god och interaktionen ska fungera, något som kan bero på att i lärarutbildningen är det enligt mina egna erfarenheter ett väldigt centralt och betonat budskap. Ändå har studerandena fäst uppmärksamhet vid flera olika småsaker som för sin del verkar ha betydelse för fungerande kommunikation. I det följande har jag samlat en lista över de viktiga egenskaper som enligt min undersökning mest verkar påverka uppfattningen om bra muntlig kommunikation och bedömning av kommunikativ muntlig språkförmåga.

- *Flyt*, alltså avsaknaden av onödiga pauser, ordsökningar och tvekan, avsaknaden av startproblem och förekomsten av överlappning och längre resonemang
- Textbindning, flytande turövergångar, sammanhängande turer som bygger på varandra
- Förmåga att *visa sitt stöd och lyssna* (frågor som bistånd, uppbackningar, ifyllnader)
- Frågor som för samtalet vidare
- Inga missförstånd

De här ovannämnda kommunikativa dragen var de mest konkreta och allmänna iakttagelser som kunde specificeras i min undersökning. Listan ger antydning om vad man vid bedömningen av kommunikation och interaktion kan fästa uppmärksamhet vid och kan därigenom fungera som en stödande checklista till exempel för blivande lärare eller de som överhuvudtaget känner sig osäkra som bedömare.

Synligt i min undersökning var att de som ansågs vara svaga, endast översatte frågorna eller replikerna som förutsattes i instruktionerna medan de som hade starka kommunikativa muntliga kunskaper vågade göra något eget och gå utöver de skrivna instruktionerna. Detta sammanfattar egentligen ganska bra resultaten och huvudtankarna i min undersökning. När man hittar på egna utförligare repliker och utvidgar informationen som står i instruktionerna, är det mer sannolikt att turerna i diskussionen innehållsmässigt bygger på varandra, man uppbackar samt fyller i och ställer specificerande frågor och ställningstagande kommentarer. Däremot om man endast strikt följer instruktionerna, kan det visa att personen saknar medel för att uttrycka sig och kommunicera fullständigt, både vad gäller lingvistiska och pragmatiska kompetenser. Dessutom kan man undvika att konstruera utförligare svar som möjligen kunde föra samtalet vidare om man känner sig osäker och till exempel tvekar mycket.

I bedömningssituationen blir det ofta så att bedöparen eller iakttagaren koncentrerar sig på de fel som testtagaren gör och hänger upp sig på de problem som uppstår i samtalet. Så som Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2004: 30) konstaterar om flytet, alltså att det är lättare att definiera vad som kännetecknar icke-flyt än flytande tal, är det ofta också enklare att närma sig kommunikativ språkförmåga genom att iaktta synliga brister i prestationen. Utgångspunkten i all bedömning borde dock alltid vara att fästa avseende vid vad eleven redan kan oberoende av hans eller hennes problem och fel. Enligt min mening uppmuntrar också den ovan presenterade listan till positiv bedömning som betonar testtagarens starka sidor.

I analysen av den andra forskningsfrågan presenterade jag separat de kommunikativa och interaktionella egenskaper som hade att göra både med den individuella och den gemensamma prestationen. Bland mitt material verkar de här två sidorna i stort sett gå hand i hand – de som behärskar det gemensamma utförandet brukar utmärkas även av bra flyt och väldigt utförliga svar. På motsvarande sätt sammanfaller också den bristande förmågan att gemensamt konstruera ett interaktionellt samtal och brister i den individuella

förmågan att kommunicera, fast det framgår att trots störande pauser och tvekan, kan man visa sin vilja att befrämja den gemensamma diskussionen, såsom Joel i min undersökning gör. Om bristfälligheter i den lingvistiska kompetensen är märkbara, inverkar de ändå synbarligen på hur man kan nå detta syfte. Emellertid visar min undersökning att trots sådana brister kan man ha en möjlighet att kommunicera och interagera rätt bra, åtminstone bättre än ens språkliga förmågor ger antydning om (se också en närstudie av Eklund Heinonen 2009, kapitel 5.2).

Vissa faktorer måste man ta i beaktande när man funderar på pålitligheten av avhandlingens resultat. Största utmaningen i min undersökning var antagligen att materialet var så högklassigt, alltså gymnasisterna som deltog i diskussionerna hade genomsnittligt högre muntliga färdigheter än genomsnittseleven i finska skolor. Dessutom hade gymnasisterna ställt frivilligt upp i proven, något som förstärker känslan av att materialet omfattar endast de gymnasister som har starkt självförtroende angående sin muntliga prestation. Fast de som kommunicerar allra svagast kanske fattas i min undersökning, kan man ändå göra en skillnad mellan de bästa och de svagaste och på basis av detta hitta de drag som mest påverkar uppfattningen om god muntlig kommunikation.

På grund av materialets höga kvalitet kan de gränsfall som urskiljs i analysen under vissa omständigheter anses kommunicera till och med mycket bra. Fast individuella muntliga språkkunskaper i detta fall borde evalueras på basis av kriterierelaterad bedömning, blir det lätt så att man omedvetet bedömer normrelaterat och jämför individens färdigheter med de andra testtagarnas prestation. Problem med jämförelsen spelar en central roll också när det är fråga om ordningen som proven iakttas och bedöms. Man måste ta i beaktande att bedömarna omedvetet antingen kan lyfta ribban eller tvärtom hissa ned den under loppet av provsituationen beroende på testtagarnas kunskapsnivå eller bedömarnas vakenhetstillstånd. Till exempel i min undersökning kunde det ha varit möjligt att Sanna hade fått lägre värdering av lärarstuderandena om hon hade genomfört provet först efter de andra som presterade utmärkt kommunikation, eftersom studerandena möjligen kunde ha jämfört hennes kunskaper med de ytterst bra kommunicerandes färdigheter.

Ett centralt drag som ansågs påverka intrycket av kommunikationen var i undersökningen att man hjälper sin samtalspartner till exempel genom att ställa frågor, uppbacka och fylla i parets yttrande. Här är det ändå värt att fundera på hur själva provsituationen kan

påverka elevernas prestation, det vill säga hur eleverna ställer sig till provet. Några upplever situationen som en individuell förevisning av deras muntliga färdigheter och kan därigenom välja att låta bli att hjälpa den andra och låta honom eller henne själv visa sin kunnskap. Å andra sidan beter sig några som i en vanlig kommunikationssituation. De föreslår till exempel ordet som den andra söker efter, något som förstås är önskvärt när man har fokus på bedömningen av kommunikativ förmåga. I mitt material kan speciellt Kati ses som exempel på det förstnämnda fallet eftersom det är möjligt att hon undvek att hjälpa Joel t.ex. att hitta rätt ord och lät honom kämpa med sina svårigheter kanske just därför att hon var osäker på om det är tillåtet att hjälpa i provet. Dessutom måste man beakta att en provsituation alltid har evaluering som syfte och inte är någon autentisk kommunikationsmöjlighet. I en sådan situation kan bland annat spänning och stress över betyget påverka testtagarens prestation.

Vilken betydelse kan min undersökning då ha med tanke på de enorma förändringar som är att vänta i gymnasievärlden? Och hur ser situationen ut i framtiden? På grund av att den muntliga delen i studentskrivningarnas språkprov i svenska planeras och ska tas i bruk senast på våren 2019 (Studentexamensnämnden 2015), blir undersökningens resultat ännu mer aktuella, vartill de ger verktyg och anledning till eftertanke ur skolvärldens synvinkel. Eftersom studentskrivningarna traditionellt har brukat styra undervisningen på gymnasiet rätt kraftigt, blir bedömningen av kommunikativ muntlig språkfärdighet ännu mer betydelsefull – utöver att behovet av bedömningen av kommunikativ muntlig språkförmåga kommer att öka, är det möjligt att man också börjar ta den mer på allvar när delområdet testas officiellt överallt i Finland.

I fortsättningen skulle det även finnas behov för undersökning kring studentexamens muntliga språkprov. Hur kan provet svara på behovet av att bedöma kommunikation som i alla fall ses som en viktig del av muntlig färdighet? Vilka risker och utmaningar uppstår det? Hur lyckas det förverkligas och garanteras provets validitet och reliabilitet? Beroende på bland annat hur man kommer att organisera den muntliga delen av provet, om man använder till exempel pardiskussioner eller om gymnasisterna endast pratar till en maskin, finns det olika utmaningar som sätter gränser för kommunikation och interaktion. Intressant blir det också att se hur stort utrymme kommunikation och dess bedömning i muntlig prestation får i den nya nationella läroplanen som tas i bruk senast på hösten 2016.

För mig personligen som blivande lärare och bedömare har den här undersökningsprocessen varit en enorm forskningsexpedition. Djupa reflektioner, mångfalden av källlitteraturen från till och med olika forskningsgrenar, två skilda material som inkluderade lärarstuderandenas detaljerade åsikter och iakttagelser, analysen av materialen samt slutsatsdragningen har gett mig en möjlighet att fördjupa mig i muntlig kommunikation, interaktion och bedömning av dem ur olika perspektiv. Trots en enorm mängd av data har de här begreppen och bedömningen knutits samman till en omfattande men fungerande och mångsidig helhet i mitt huvud. Jag hoppas att verktygen och råden jag har samlat och fått med mig under det här projektet kommer att bära frukt också i arbetslivet i fortsättningen.

Källförteckning

Litteratur

- Alderson, J.C. & Bachman, L. 2007. Series editors' preface. I Luoma, S. *Assessing speaking*. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge: Cambridge University press. s. ix–xi.
- Antón, M. & DiCamilla, F. 1999. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Modern Language Journal* 83, 233–247.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, D. H. 2007. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, 3rd edition. San Francisco, CA: State University.
- Canale, M. 1983. On Some Dimensions of Language Proficiency. I Oller J. (eds.) *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass.: Newbury House. s. 333–342.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics* 1 (1). s. 1–47.
- Elf, N. 2010. *Gymnasisternas kunskaper i grammatik i muntliga test enligt processbarhetsteorin*. Opublicerad pro gradu -avhandling i nordiska språk. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Færch, C. & Kasper, G. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. I Færch, C. & Kasper, G. (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman. s. 20–60.
- Eklund Heinonen, M. 2009. *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 78. Uppsala: Uppsala universitet.
- Green-Vänttinen, M. 1998. Ifyllnad i samtal. I Lehti-Eklund, H. (red.) *Samtalsstudier*. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet B:19. Helsingfors: Helsingfors universitet. s. 71–80.
- Green-Vänttinen, M. 2001. *Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar*. Studier i nordisk filologi. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Green-Vänttinen, M. & Lehti-Eklund, H. 2004. Individuell inlärning av svenska som andraspråk. I Ekberg, L. & Håkansson, G. (red.) *NORDAND 6: Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. Institutionen för nordiska språk. Lund: Lunds universitet. s. 27–39.

- Green-Vänttinen, M. & Lehti-Eklund, H. 2007. Självreparationer i svenska som S1 och S2. I Lehti-Eklund, H (red.) *Att växa till lärare – svensklärarytbildning i utveckling*. Nordica, Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Helsingfors: Helsingfors universitet. s. 53–81.
- Green-Vänttinen, M. & Lehti-Eklund, H. 2009. Bedömning av interaktion i muntliga prov. I Collin, L., Haapamäki, S. (red.) *Svenskan i Finland 11*. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi Nr 7. s. 47–56.
- Green-Vänttinen, M. & Rosenberg-Wolff, C. 2007. En svensklärare måste kunna tala god svenska – Pedagogiskt utvecklingsarbete för undervisning i och utvärdering av muntlig färdighet. I Lehti-Eklund, H (red.) *Att växa till lärare – svensklärarytbildning i utveckling*. Nordica, Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Helsingfors: Helsingfors universitet. s. 83–95.
- Hakola, O. 2011. *Bedömningen av muntliga språkfärdigheter: en jämförelse mellan utomstående bedömares bedömningar och självbedömningar av två studentgrupper i svenska*. Opublicerad pro gradu-avhandling i nordiska språk. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- He, A.W. 1998. Answering questions in LPIs: A case study. I Young, R. & He, A.W. (eds.) *Talking and testing. Discourse approaches to the assesment of oral proficiency*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. s. 101 – 116.
- Hildén, R. 2000. *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 217.
- Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle. I Takala, S. (red.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. s. 77–137.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Hymes, D.H. 1971. Competence and Performance in Linquistic Theory. I Huxley, R. och Ingram, E. (eds.) *Language Acquisition: Models and methods*. London: Academic Press. s. 3–28.
- Hymes, D.H. 1972. On communicative competence. I Pride, J.B. och Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. s. 269–293.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lindberg, I. 2004. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I Hyltenstam, K. & Linberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 461–499.
- Lindström, J. 2008. *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Luoma, S. 2007. *Assessing speaking*. Cambridge Language Assesment Series. Cambridge: Cambridge University press.

- Morrow, K. 1979. Communicative language testing: Revolution or evolution? I Brumfit, C. & Johnson, K. (eds.) *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press. s. 143–157.
- Norrby, C. 2004. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, C. & Håkansson, G. 2007. *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Pihko, M.-K. 2000. Kuullun ymmärtäminen tänään – laajeneva käsite. I Kaikkonen, P., Kohonen, V. (red.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 157–167.
- Plejert, C. 2004. *To fix what's not broken – Repair strategies in non-native and native English conversation*. Department of Language and Culture. Linköping: Linköping University.
- Saleva, M. 1997. *Now They're Talking. Testing Oral Proficiency in a Language Laboratory*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomela, L. 2011. *FLYT hos en grupp gymnasister – om bedömning av muntliga språkkunskaper*. Opublicerad pro gradu-avhandling i nordiska språk. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Tella, S. 1991. *Introducing international communications networks and electronic mail into foreign language classrooms. A case study in Finnish senior secondary schools*. Department of Teacher education, University of Helsinki. Research report 95. Helsinki: Yliopistopaino.

Elektroniska källor:

- GER= *Gemensam europeisk Referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. 2007. Tillgänglig genom:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> Hämtad den 21 oktober 2015.
- GGL (2003) = *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig genom:
<http://www.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymword.doc> Hämtad den 24 september 2015.
- Ginther, A. 2012. *Assessment of speaking*. Tillgänglig genom:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0052/pdf> Hämtad den 21 oktober 2015.
- Harjanne, P. 2006. *"Mut ei tää oo hei midsommarista!" - ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tutkimuksia / Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tillgänglig genom:
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/harjanne/muteitaa.pdf> Hämtad den 24 augusti 2015.

- HY-Talk. Tillgänglig genom: <http://www.kieliverkosto.fi/hanke/hy-talk-suullisen-kielitaidon-arviointitutkimus-helsingin-yliopistossa/> Hämtad den 20 oktober 2015.
- Leblay, T. 2013. ”Voi ei, nää on tosi hyviä verrattuna muhun!” – Uudenlaisen arviointimenetelmän toimivuus ranskan suullisen kielitaidon itsearvioinnissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Tillgänglig genom: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42162/978-951-39-5384-3_vaitos21092013.pdf?sequence=1 Hämtad den 24 augusti 2015.
- Lindroos, S. 2010. *Bedömningen av muntliga språkkunskaper i svenska – En analys av bedömarnas reflektioner kring elevbedömningens reliabilitet*. Pro gradu -avhandling i nordiska språk. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tillgänglig genom: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19693/bedomnin.pdf?sequence=1> Hämtad den 27 september 2015.
- LOPS: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig genom: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf Hämtad den 24 september 2015.
- LOPS_Ändring= *Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2003 muuttaminen*. 2009. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig genom: http://www.oph.fi/download/118033_Maarays_10_2009_suom_ei_sal.pdf Hämtad den 21 oktober 2015
- Sanoma Pro 2015. Tillgänglig genom: <https://sanomapro.fi/precis> Hämtad den 20 juli 2015.
- Studentexamensnämnden. Tillgänglig genom: https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/sv_sahkoinen_kielikoe.pdf Hämtad 21 oktober 2015.

PUHETEHTÄVÄT

Valmistelu 20 min + suoritus 20 min

Suorita seuraavat puhetehtävät parisi kanssa. Tutustukaa niihin ensin 20 minuutin ajan. Älkää käyttäkö apuvälineitä (sanakirjoja tms.). Muistiinpanoja voit tehdä, mutta niitä ei saa lukea suoritustilanteessa. Kukin tehtävä vie korkeintaan viisi minuuttia.

Tehtävä 3. Retkipäivästä sopiminen

Suunnittelette yhdessä retkeä johonkin suosittuun paikkaan kotiseudullasi.

Sopikaa yhdessä seuraavista asioista:

mihin retki tehdään, mihin aikaan ja mistä lähdetään

miten pitkä matka on ja miten se tehdään (kävellen/
bussilla/nvöriillä)

missä syödään ja mitä

milloin palataan takaisin

keitä lähtee mukaan

mitä kumpikin haluaa tehdä ja nähdä

miten paljon rahaa otetaan mukaan ja mihin sitä kuluu

Tehtävä 4. Tavaratalossa

Olet tyytymätön Ählénsin tavaratalosta ostamaasi tuotteeseen (mainitse tuotteen nimi). Haluat palauttaa tuotteen ja saada rahat takaisin. Käy parisi kanssa tilanteeseen sopiva muutaman minuutin vuoropuhelu, jossa toinen teistä on myyjä ja toinen asiakas. Saatte itse päättää, miten tilanne ratkeaa. Muistakaa olla kohteliaita!

Kiitos osallistumisesta!

KIELITAIDON TASOJEN KUVAUSASTEIKKO

Kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen.

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.1	Kielitaidon alkeiden hallinta	<p>* Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehoituksia) arkisissa yhteyksissä.</p> <p>* Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisinta kieliaineesta.</p> <p>* Tarvitsee erittäin paljon apua: toistoa, osoittamista, käännoästä.</p>	<p>* Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhukumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkieleen tai eleisiin.</p> <p>* Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia.</p> <p>* Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja.</p> <p>* Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.</p>	<p>* Tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän.</p> <p>* Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin.</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen.</p>	<p>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisuin.</p> <p>* Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja.</p> <p>* Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja.</p> <p>* Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.</p>
A1.2	Kehittyvä alkeiskielitaito	<p>* Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehoituksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin</p>	<p>* Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja</p>	<p>* Ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.</p>	<p>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim.</p>

		<p>asioihin tai välittömään tilanteeseen.</p> <p>* Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisiakin lausumia ilman selviä tilannevihjeitä.</p> <p>* Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännöstä.</p>	<p>käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua.</p> <p>* Puheessa on taukoja ja muita katkoksia.</p> <p>* Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>	<p>* Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen.</p>	<p>vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja).</p> <p>* Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita.</p> <p>* Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>
A1.3	Toimiva alkeiskieli-taito	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia lausumia (henkilökohtaisia kysymyksiä ja jokapäiväisiä ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja) rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukemana.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluita.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta.</p>	<p>* Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua.</p> <p>* Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>* Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.</p> <p>* Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita.</p> <p>* Pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset).</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.</p> <p>* Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilötiedot, yksinkertainen sanelu).</p> <p>* Osaa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkkeitä.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.1	Peruskielitaidon alkuvaihe	<p>* Pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä.</p> <p>* Pystyy ymmärtämään lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien keskustelujen ja viestien (ohjeet, kuulutukset) ydinsisällön sekä havaitsemaan aihepiirin vaihdokset tv- uutisissa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalilla nopeudella ja selkeästi puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa.</p>	<p>* Osaa kuvata lähipiiriään muutamin lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua.</p> <p>*Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.</p> <p>*Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita).</p> <p>* Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.</p>	<p>*Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita).</p> <p>* Ymmärtää tekstin pääajatuksen ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn kontekstin avulla.</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista).</p> <p>*Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita.</p> <p>*Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taivutus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.2	Kehittyvä peruskielitaito	<p>* Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.</p> <p>*Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idiomeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.</p>	<p>* Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolista. Pystyy osallistumaan rutiininomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä.</p> <p>*Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>*Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.</p> <p>*Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalistas, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset).</p> <p>* Pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsenellystä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista.</p> <p>* Tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.</p> <p>*Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinvierit).</p> <p>*Osaa arkisen perussanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinot.</p> <p>* Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kömpelöitä ilmaisuja.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.1	Toimiva peruskielitaito	<p>*Ymmärtää pääajatuksia ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja.</p> <p>* Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</p>	<p>*Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammissa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</p> <p>*Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä.</p> <p>*Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</p> <p>*Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne häiritsevät harvoin ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.</p> <p>* Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.</p> <p>* Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</p>	<p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.</p> <p>*Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmissa kirjallisen viestinnän muodoissa.</p> <p>*Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.</p> <p>* Rutiinomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.2	Sujuva peruskielitaito	<p>* Ymmärtää selväpiirteistä asiatietoa, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinviestit).</p> <p>* Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.</p> <p>* Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.</p> <p>*Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.</p> <p>*Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.</p> <p>*Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.</p> <p>* Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaan viestintää.</p>	<p>* Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa.</p> <p>* Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p> <p>* Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.</p>	<p>*Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvetoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta).</p> <p>*Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon.</p> <p>* Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta.</p> <p>*Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyllissä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.</p>

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa

	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.1 Itsenäisen kielitaidon perustaso	<p>* Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksat, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot).</p> <p>* Ymmärtää puheen pääkohdat, puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusastetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat.</p> <p>* Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa.</p>	<p>*Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspääpiirinsä liittyvistä asioista, kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.</p> <p>*Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja.</p> <p>*Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.</p> <p>*Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Pystyy lukemaan itsenäisesti muutaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.</p> <p>*Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä tekstistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>* Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).</p> <p>*Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin.</p> <p>* Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävy ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.</p> <p>* Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisun ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa

		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.2	Toimiva itsenäinen kielitaito	<p>* Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsentynyttä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu).</p> <p>* Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>* Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskulkuja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaavamaisista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</p> <p>*Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäröinneistä huolimatta.</p> <p>*Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä (päivälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistaakseen ne toisin sanoin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>*Osaa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseen, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatkotehtäviä varten ja yhteenvetoja.</p> <p>*Osaa kirjoittaa selkeän ja jäsenyneen tekstin, ilmaista kantansa, kehitellä argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuväri ei rajoita havaittavasti kirjoittamista.</p> <p>* Hallitsee hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomatisissa ilmauksissa sekä tyylliseikoissa.</p>

Taitotasot C1-C2		Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
C1.1	Taitavan kielitaidon perustaso	<p>*Ymmärtää suhteellisen vaivattomasti pitempäänkin puhetta tai esitystä (elokuvia, luentoja, keskusteluja, väittelyjä) erilaisista tutuista ja yleisistä aiheista myös silloin, kun puhe ei ole selkeästi jäsenneiltyä ja sisältää idiomaattisia ilmauksia ja rekisterinvaihdoksia.</p> <p>*Ymmärtää hyvin erilaisia äänitemateriaaleja yksityiskohtaisesti ja puhujien välisiä suhteita ja tarkoituksia tunnistuen.</p> <p>*Vieras aksentti tai hyvin murteellinen puhekieli tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa pitää pitkähkön, valmistellun muodollisenkin esityksen. Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiin ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin ja johtaa rutiiniluonteisia kokouksia ja pienryhmiä. Osaa käyttää kieltä monenlaiseseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tyylilajien ja kielimuotojen vaihtelu tuottaa vaikeuksia.</p> <p>*Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti.</p> <p>*Osaa vaihdella intonaatiota ja sijoittaa lausepainot oikein ilmaistakseen kaikkein hienoimpiakin merkitysvaihteita.</p> <p>*Sanasto ja rakenteisto ovat hyvin laajat ja rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>*Kieliopin hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.</p>	<p>*Ymmärtää yksityiskohtaisesti pitkähköjä, kompleksisia tekstejä eri aloilta.</p> <p>*Pystyy vaihtelemaan lukutapaansa tarpeen mukaan. Osaa lukea kriittisesti ja tyyllisiä vivahteita arvioiden sekä tunnistaa kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin piilomerkityksiä. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä vaativia johtopäätöksiä.</p> <p>*Vaativimmat yksityiskohdat ja idiomaattiset tekstikohdat saattavat vaatia useamman lukukerran tai apuvälineiden käyttöä.</p>	<p>*Pystyy kirjoittamaan selkeitä, hyvin jäsenyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista, ilmaisemaan itseään täsmällisesti ja ottamaan huomioon vastaanottajan. Osaa kirjoittaa todellisista ja kuvitteellisista aiheista varmallalla, persoonallisella tyyllillä käyttäen kieltä joustavasti ja monitasoisesti. Pystyy kirjoittamaan selkeitä ja laajoja selostuksia vaativistakin aiheista.</p> <p>*Osoittaa, että hallitsee monia keinoja tekstin jäsentämiseksi ja sidosteisuuden edistämiseksi.</p> <p>*Kielellinen ilmaisuvarasto on hyvin laaja. Hallitsee hyvin idiomaattiset ilmaukset ja tavalliset sanonnat.</p> <p>*Hallitsee erittäin hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä satunnaisesti idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyyliseikoissa.</p>

Evaluering av interaktion och kommunikation i muntliga prov

Bakgrundsinformation

Har du genomfört/börjat lärarutbildningen?

Har du erfarenhet som lärare i svenska eller i andra språk (vilka)? Hur mycket?

Har du tidigare bedömt muntliga prov i svenska eller i andra språk (vilka)? Var? (t.ex. under studier eller som lärare) Hur kändes det?

Beskriv kort:

- Vad utmärker god muntlig kommunikation enligt dig?
- Hurdant är dålig muntlig kommunikation enligt dig?

Evaluering av muntliga prov

- Provet består av fyra delar, men vi lyssnar endast på de två sista, 3 och 4, som är de mest fria av övningarna. Varje samtal tar 2-5 minuter.
- Vi lyssnar på samtalen endast **en gång**. Efter varje samtal har ni tid att skriva ner era kommentarer och ”betyget”.
- Beskriv kommunikationen så brett som möjligt.
- **Betyget:** Ge ett grovt betyg enligt följande:

A: Kommunikationen fungerar utmärkt

B: Kommunikationen fungerar bra

C: Kommunikationen är svag

Samtal 1, par 1

Studerandenas namn	Kommentarer om kommunikation och interaktion	Betyget
Sanna (med blå skjorta)		
Tiina		

Samtal 2, par 2

Joel		
Kati		

Samtal 3, par 3

Jere		
Linda		

Samtal 4, par 4

Samuel (med långt hår)		
Alexi		

Samtal 5, par 5

Tomi		
Alisa		

Tack för din insats!