

Nationella slutprov i utbildning i svenska för invandrare

Utgångspunkter för provkonstruktionen

Utformningen av de nationella slutproven för utbildning i svenska för invandrare, sker i enlighet med de skolförfattningar och den förordning som reglerar utbildningen. Hänvisningar till aktuella författningar och förordningen framgår av referenslistan. Kursplan och kunskapskrav formulerar vilken nivå språkbehärskningen i svenska som andraspråk ska befinna sig på efter genomgången kurs. Ett grundläggande synsätt i kursplanen är att eleven ”ska få lära sig och utveckla ett funktionellt andraspråk” och att utbildningen ska ge ”språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls-, och arbetsliv” (SKOLFS 2012:13). Man kan därmed konstatera att slutmålet för hela utbildningen, det vill säga kurs D, är tämligen högt ställt; för att det ska kunna nås krävs behärskning av svenska i både tal och skrift på en grundläggande men på många sätt kvalificerad nivå.

Provets roll och funktion

Slutproven utgör ett stöd för läraren i bedömningen av kursdeltagarens språkförmåga och ska verka för en likvärdig bedömning över landet. Proven är inte examensprov men är obligatoriska slutprov efter kurserna B, C och D. Provresultatet ska, tillsammans med andra belägg för den studerandes prestationer som dokumenterats under kursens gång, fungera som ett av flera underlag för betygssättning. För att detta ska vara möjligt krävs en kontinuerlig, varierad och systematisk dokumentation av den studerandes språkfärdigheter. Det bör också tilläggas att målen för de olika kurserna är tämligen komplexa och att det därför inte är möjligt att testa alla mål och kunskapskrav i ett och samma prov. Kursdeltagarens resultat på det nationella provet kan alltså inte per automatik likställas med kursbetyget.

Språkkompetenser i dagens samhälle

De krav på kunskaper i svenska som ställs i arbetslivet och i samhället i övrigt ökar i takt med att såväl muntlig som skriftlig språklig kommunikation spelar en allt väsentligare roll i de flesta sammanhang. En väl utvecklad muntlig färdighet är naturligtvis en förutsättning för att man aktivt ska kunna delta i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Här handlar det bland annat om att kunna efterfråga och ge information, uttrycka sin åsikt och argumentera för den i olika mer eller mindre formella sammanhang men också om att successivt fungera allt bättre socialt i olika vardagliga situationer såväl i närmiljön som i samhället i övrigt. Muntlig kommunikation lämnar ofta begränsat utrymme för eftertanke och planering och ställer därför höga krav på simultankapacitet och automatiserade språkfärdigheter som man som andraspråksinlärare i tidiga stadier saknar. Att hinna med att både lyssna, tolka och förstå och sedan mer eller mindre direkt vara beredd att komma med egna bidrag till samtalet kan innebära en stor utmaning. Här är man också i hög utsträckning beroende av anpassning från sin samtalspartner, vilket är något som kan vara svårt att påverka. Som andraspråksanvändare har man även betydligt lägre tolerans för buller och störningar och riskerar därför lätt att tappa tråden och på ett tidigt stadium bli avhängd från muntliga samtal om det uppstår kommunikationsproblem. Det är därför av vikt att man tidigt utvecklar strategier för att kompensera för sådana tillkortakommanden.

Vi lever idag också i ett utpräglat skriftspråkssamhälle där vi i den digitala vardagen översköjs av skrivna texter av olika slag. Läs- och skrivkunighet ses därför som en väsentlig del av vuxenidentiteten och förutsätts i en rad roller och sammanhang kopplade till vuxenlivet (Franker 2004).

I aktuell forskning hänvisar man ofta till begreppet *litteracitet* (eng. literacy) som en övergripande beteckning på den typ av kunskaper och färdigheter som krävs för att tolka, förstå och använda skriftspråk, som här även inkluderar symbolsystem som bilder, talsystem och matematiska tecken i skriftspråkrelaterade aktiviteter förknippade med olika sociala kontexter. Begreppet omfattar även aspekter på mer formell muntlig språkanvändning inte minst i olika utbildningssammanhang och förmågan att kritiskt tolka, värdera och sovra i det oändliga informationsutbud som kännetecknar dagens kommunikationssamhälle.

Litteracitetskompetens är en förutsättning för aktiv delaktighet i samhället och för möjligheten att självständigt fatta en mängd beslut i det dagliga livet. Förmågan att kunna överblicka och sälla bland information och identifiera olika texttyper har liksom förmågan att förstå djupare innebörder av en text en betydande roll. Det förutsätter till exempel läskompetenser för att kunna söka information, jämföra och dra slutsatser. Eftersom arbetslivet idag i allt högre grad kännetecknas av ”platta” organisationer med självstyrande team på olika nivåer har skriftspråket numera intagit en viktig plats för allt fler människor även i traditionellt praktiska yrken där vi ser en utveckling mot en alltmer teoretiserad yrkeskunskap och ökade krav på skriftlig dokumentation av arbetet (Karls-son 2006). Enligt kursplanen är syftet med utbildningen, att deltagarna ska utveckla ”språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälle och arbetsliv” (SKOLFS 2012:13). Det betyder inte minst att man i tal och skrift kan anpassa sitt språk och ta till sig och använda olika texttyper på ett ändamålsenligt sätt. Variation i texttyperna och de uppgifter som deltagarna förväntas utföra utifrån texterna är därför en viktig utgångspunkt i provkonstruktionen.

En heterogen målgrupp

Målgruppen för utbildningen är extremt heterogen, både vad gäller språk- och kulturbakgrund, tidigare utbildning och ålder. Dessa faktorer kan i hög grad påverka inläringen av svenska och den tid som krävs för att utveckla olika språkfärdigheter. Deltagarna har dessutom mycket skiftande erfarenheter av språkundervisning och behöver därför i varierande grad utveckla strategier för att lära ett nytt språk.

I utbildningen är deltagarnas grad av litteracitet central. För vissa deltagare som börjar på någon av de tidigare kurserna, kurs A och B, handlar språkutvecklingen till stor del även om att utveckla litteracitet. Många deltagare står inför den stora utmaningen att för första gången tillägna sig ett skriftspråk, medan andra kanske möter ett skriftspråk som skiljer sig från det de redan utvecklat i sina modersmål. Denna process består som vi sett även i att utveckla en kännedom om olika texttyper/genrer och deras funktion och användning. En sådan utveckling bygger på att språkanvändaren återkommande – i och utanför undervisningen – möter texter av varierande slag och så småningom kan identifiera mönster för relevanta texttyper som exempelvis en tidtabell, ett schema, en tidningsartikel eller ett recept, och vet vilken typ av läsning en viss texttyp kräver.

De deltagare som, genom en längre tidigare erfarenhet av skola och annan utbildning, har utvecklat en hög grad av litteracitet kan ofta överföra och dra nytta av denna erfarenhet vid inläringen av svenska. Deras tidigare bekantskap med olika texttyper ger dem en helt annan förförståelse jämfört med deltagare med ingen eller kort skolbakgrund för vilka förmågan att identifiera en text och avgöra vilken typ av läsning texten kräver kan ta lång tid att utveckla.

I ett utpräglat skriftspråksamhälle används skrift också i en rad sammanhang av såväl privat och personlig karaktär som i mer offentliga sammanhang. Att använda skrift för att upprätthålla relationer eller söka efter information på nätet eller via mejl kan för vissa deltagare vara en ny företeelse. Att lära ett andraspråk är en del av en större socialisationsprocess som också förutsätter delaktighet i nya sociala gemenskaper vilket innebär ett möte med nya mönster för umgänge, kommunikation och lärande.

Språksyn och språkförmåga

Språk som meningsskapande verktyg

Enligt den språksyn som ligger till grund för det nationella provet är språket individuellt såväl som kollektivt, det vill säga i allra högsta grad beroende av samspelet mellan individen och den socio-kulturella omgivningen. En viktig utgångspunkt är att den enskilde språkinlärarens språkutveckling möjliggörs inom ramen för sociala aktiviteter och i samspel med andra människor där den sociala interaktionen fungerar som ett viktigt stöd för individens lärande. Enligt ett sådant synsätt är en strikt uppdelning mellan individuella och sociala processer omöjlig. För att den lärande individen ska kunna bygga det nya språket spelar alltså – förutom en tät och varierad kontakt med språket – rika möjligheter till språklig interaktion i omgivningen en avgörande roll. Det är genom att kommunicera med människor med andra erfarenheter och utgångspunkter som vi tvingas tänja våra resurser och söka efter nya ord och formuleringar på ett sätt som utvidgar vårt vetande och vår förståelse. Då språkinlärare i mycket varierande omfattning ges möjlighet till språkutveckling genom sociala kontakter med majoritetsspråkstalare kan interaktionen andraspråksanvändare emellan, i och utanför språkundervisningen, utgöra en viktig resurs i detta sammanhang.

Till grund för provkonstruktionen ligger en syn på språk som meningsskapande verktyg, det vill säga en flexibel resurs som ger språkanvändaren möjlighet att i sitt meningsskapande göra relevanta och adekvata språkliga val i förhållande till den aktuella sociala och kommunikativa situationen. Det innebär att språkbrukaren ska kunna variera sitt språk i enlighet med förväntningar och förutsättningar i olika sammanhang och situationer. Detta förutsätter, förutom tillgång till de språkliga redskapen, också kunskaper om hur dessa redskap kan användas i olika syften och under olika omständigheter.

Texten i centrum

Den språkliga bedömning som genomförs med hjälp av de nationella proven sker med utgångspunkt från texter av olika slag. Slutsatser om i vilken utsträckning testtagaren uppnått målet för kursen dras alltså mot bakgrund av testtagarens förmåga att förstå, tolka och producera muntlig och skriftlig text i provet. Det innebär att vi i konstruktionsarbetet liksom i uppgiftsspecifikationerna sätter språket som *text* i centrum. Med text avses här alla typer av meningsfull, sammanhängande kommunikation i tal och skrift som förekommer i ett specifikt socialt sammanhang med allt vad det innebär. I enlighet med detta textbegrepp kan en text inbegripa talade, skrivna, icke-verbala eller visuella element (till exempel diagram, tabeller, figurer, gester, bilder, fotografier och filmer). Texten definieras som multimodal om den kombinerar två eller flera av dessa kommunikationssätt. Texten kan dessutom vara såväl monologisk som dialogisk, vilket även inbegriper texter producerade i interaktion mellan flera talare. Den typiska provuppgiften i proven engagerar således testtagaren i någon typ av reception eller produktion av talad eller skriven text knuten till en social kontext, ofta i kombination med olika typer av visuellt material i form av bilder, tabeller, fotografier och grafer.

Text i kontext

I vårt texttolkande och textskapande följer vi kulturbundna konventioner. Det gäller för hur betydelser kodas i ord, fraser och strukturer såväl som för hur vi använder språket i olika sociala syften och situationer. Eftersom språket används för att uppnå bestämda syften i vanliga, återkommande sociala aktiviteter har människor i olika kulturer efterhand utvecklat mer eller mindre konventionaliserade, socialt konstruerade *texttyper* eller *genrer* vars övergripande struktur och språkliga drag återspeglar dessa syften i enlighet med igenkännbara mönster.

En språkvetenskaplig ram som på ett systematiskt sätt kan beskriva och förklara sådana mönster och variationer i språkbruk med utgångspunkt från drag i den sociala kontexten är systemisk-funktionell lingvistik (SFL) vilken är utvecklad av Michael Halliday (1985, 1992), en brittisk lingvistik som sedan många år är verksam i Australien. Enligt denna teori formas språket alltid av den *kulturella* och *sociala kontexten* och dess övergripande syfte, det vill säga textens *varför*. Ett sådant syfte kan till exempel vara att informera, roa, förklara, instruera eller argumentera. Som textskapare gör vi också mer eller mindre medvetna språkliga val som svarar mot olika omständigheter i den sociala situationen som *vem* vi vänder oss till och *hur* eller *på vilket sätt* vi kommunicerar (ansikte mot ansikte, i telefon, i skrift etc.). Vanliga texttyper som berättelser, väderleksrapporter, recept, tidtabeller, CV, ledare etc. har olika syften men hör också hemma i situationskontexter som skiljer sig åt på olika sätt, vilket återspeglas både i texternas mer övergripande organisation som i olika, mer specifika språkliga drag. Man talar inom systemisk-funktionell lingvistik i detta sammanhang om framför allt tre situationella drag som på ett påtagligt sätt påverkar en text, nämligen (1) *ämnet*, det vill säga *vad* texten handlar om och vilken *aktivitet* den är en del av, (2) *relationen*, det vill säga *vilka* som kommunicerar och deras roller och inbördes relationer och attityder, samt (3) *kommunikationssättet*, det vill säga *hur* kommunikationen går till, till exempel genom vilket medium man kommunicerar. Det innebär exempelvis att vardaglig kommunikation om vädret uppvisar språkliga drag som skiljer sig från en facktext om klimatfrågan (ämne), att en barnbokstext om miljöförstöring kännetecknas av andra språkliga drag än en läromedelstext för gymnasieskolan om samma ämne (*relation*), och att man gör andra språkliga val när man muntligt ska instruera en hyresgäst om hur soprummet bör användas jämfört med hur samma instruktioner formuleras skriftligt i ordningsregler för en hyresfastighet (*kommunikationssätt*). Denna variation kan visa sig i såväl ordvalet (*regn, snö* vs. *nederbörd*) som grammatiskt (*när man släpper ut tvättmedel i sjöarna* vs. *vid övergödning av sjöarna*, och *knytt ihop soppsäarna* vs. *soppsäarna ska tillslutas*).

Språkutveckling som utvidgad registervariation

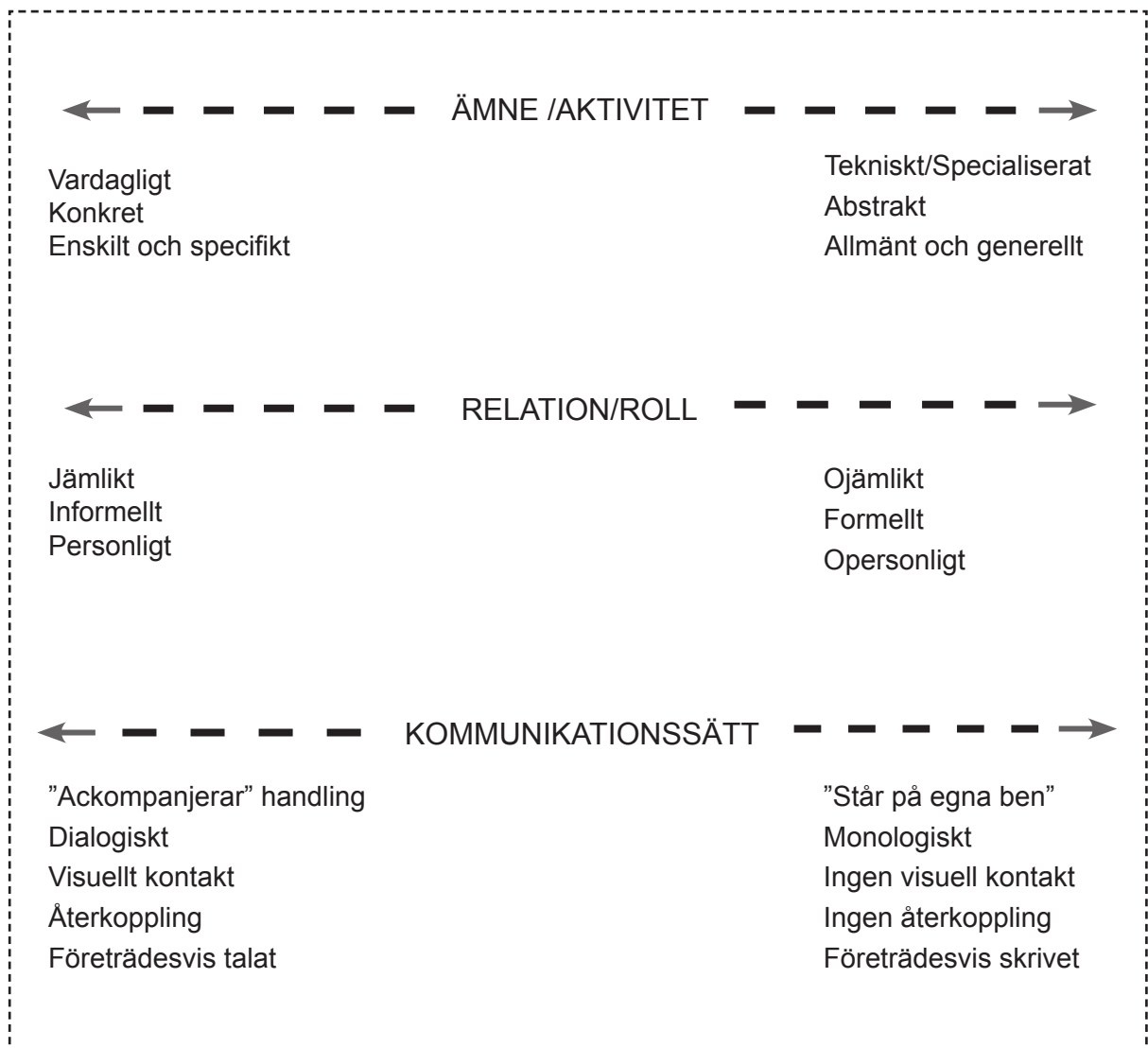
Det som utmärker det systemisk-funktionella synsättet är alltså en nära koppling mellan språk och kontext som tar sig uttryck i att språklig variation beskrivs och förklaras med hänvisning till situationsvariablerna ämne, relation och kommunikationssätt. En viss situation motsvarar på så sätt en viss konstellation av språkliga drag som karakteriserar ett *register*. Men det handlar också om ett ömsesidigt förhållande mellan språk och kontext. Ett annat sätt att uttrycka det nära sambandet mellan språk och kontext är alltså att säga att språket både formar och formas av kontexten.

Språkutveckling ses utifrån denna teoriram som en utvidgning av individens repertoar av register och innebär således en växande förmåga till språklig anpassning i förhållande till allt fler och allt mer varierande sociala situationer och kontexter. Så innebär språkutvecklingen under skoltiden en språklig socialisation in i de mer formella register som kännetecknar olika utbildningssammanhang.

Inom utbildningen förväntas deltagarna utveckla andraspråket både för muntliga, informella och interaktiva register som kännetecknar ett relativt jämnt deltagande i vardagliga aktiviteter, och för skriftliga, mer formella och monologiska register som karakteriserar mer ojämlika och asymmetriska kontakter med myndigheter liksom många typer av aktivt samhällsdeltagande i ett vidare perspektiv.

Den språkbehärskning som kursdeltagare på olika kurser och nivåer inom utbildningen bör uppnå kan med fördel relateras till ett registerperspektiv och beskrivas som meningsskapande i olika sociala syften i allt fler och mer varierande sociala situationer. I proven manifesteras detta genom uppgifter baserade på texter som återspeglar den registervariation som bör behärskas på respektive språkfärdighetsnivå. Progressionen mellan kurs B, C och D relateras i proven på så sätt systematiskt

till kompetent språkanvändning i allt fler sociala kontexter. Det förutsätter i sin tur anpassning till de ämnen och aktiviteter man deltar i, de roller och relationer man har i förhållande till dem man kommunicerar med såväl som till kommunikationssätt i enlighet med modellen i figur 1.



Figur 1. Variation av språkbruk utifrån kontextvariablerna ämne, relation och kommunikationssätt.

En muntlig uppgift i provet som exempelvis går ut på att berätta om ett tillfälle då man har glömt nycklarna och de komplikationer det ställde till med behandlar ett relativt vardagligt och konkret ÄMNE. Eftersom testtagaren här kommunicerar med testledaren kan RELATIONEN betraktas som förhållandevis ojämlig även om samtalet hålls på ett personligt och informellt plan. KOMMUNIKATIONSSÄTTET får betraktas som i huvudsak monologiskt men ger visst utrymme för återkoppling och dialog. Den visuella kontakten möjliggör kroppsspråk och mimik som kan bidra till att avlasta det verbala språket.

En läsuppgift kan handla om att i ett diagram från Statistiska centralbyrån hämta information om valdeltagande vilket innebär ett relativt specialiserat och generellt ÄMNE. Då informationen består av fakta från en myndighet får RELATIONEN beskrivas som formell och opersonlig. KOMMUNIKATIONSSÄTTET är monologiskt och skriftligt och ger således inget utrymme för återkoppling. På liknande sätt kan även höruppgifter och skriftliga uppgifter i provet beskrivas med hjälp av de tre kontextvariablerna.

Första- och andraspråksutveckling utifrån ett registerperspektiv

Språkutvecklingen i modersmålet kan i stort sägas följa en rörelse från vänster till höger utmed dessa tre skalor, det vill säga från ett vardagligt, konkret, informellt, personligt, dialogiskt och talat register till en allt mer varierad språklig repertoar som inbegriper mer eller mindre specialiserade, abstrakta, formella, opersonliga och monologiska skriftliga register. Här spelar naturligtvis utvecklingen av läs- och skrivfärdigheter under de tidiga skolåren en avgörande roll som grund för den fortsatta registerutvidgning som lärande och textskapande i olika skolämnen innebär.

När man tillägnar sig ett andraspråk eller främmande språk i vuxen ålder är förutsättningarna dock annorlunda. Här kan tillgången till skriftspråket och en utvecklad litteracitet i modersmålet spela en viktig roll för tillägnet av andraspråket redan i initiala stadier eftersom det nya språket härigenom direkt blir tillgängligt genom flera kommunikationssätt/medier. Andraspråksinlärare utan tidigare formell skolutbildning är emellertid, åtminstone i tidiga stadier av sin språkinläring, ofta helt beroende av kontakten med det talade språket som utgångspunkt för sin språkutveckling. För andraspråksinlärare med lång utbildningsbakgrund är det också fullt möjligt att åtminstone receptivt lära sig behärska mer formella register som överensstämmer med karakteristiska drag listade till höger på skalorna utan att i någon större utveckling först ha utvecklat ett vardagsspråk för muntlig kommunikation i mer informella sammanhang.

I kursplanen beskrivs en språkutbildning som syftar till en allmän och allsidig språkförmåga. Den progression man huvudsakligen följer här innebär att tyngdpunkten i utbildningen successivt förskjuts mot skalornas högerpoler, det vill säga från en mer vardaglig, informell, talspråklig kommunikation till en mer specialiserad, formell, skriftspråklig kommunikation. Målet är dock att man fritt ska kunna röra sig mellan allt fler informella såväl som formella register och att det ska ske en utveckling även inom de enskilda registren, så att man under utbildningens gång också blir allt mer bekväm och säker i rollen som samtalsdeltagare i vardaglig muntlig kommunikation.

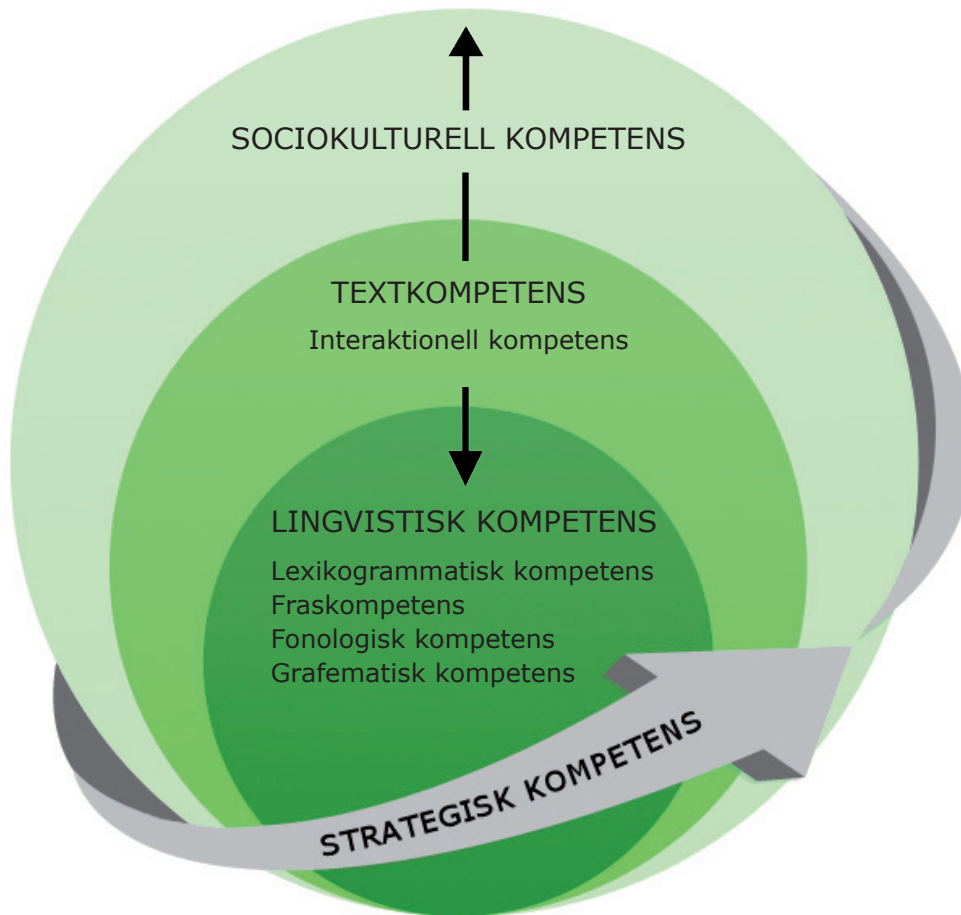
Kommunikativ språkförmåga

Den systemisk-funktionella språkteorin erbjuder ingen etablerad modell för bedömning av individers språkfärdigheter. Modeller för hur man generellt kan definiera och precisera språkbehärskning och som bland annat använts i språkprovssammanhang har i stället tagits fram inom ramen för forskning kring språkundervisning och begreppet *kommunikativ språkförmåga*, ibland även kallad *kommunikativ kompetens* (se vidare Lindberg 2005). Proven utgår från en mångfasetterad modell för kommunikativ språkförmåga som inspirerats från flera källor (Hymes 1972; Bachman & Palmer, 1996; Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell 1995; Celce-Murcia 2008). En annan viktig inspirationskälla utgör den modell för kommunikativa kompetenser som Europarådet presenterar i *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (Skolverket, 2007).

Eftersom all språkanvändning sker i ett visst syfte och i en viss social kontext och språket inte kan lösgöras från sitt sammanhang, bör all språklig bedömning ske mot bakgrund av den sociala kontext som språkanvändningen utgör en del av. Här ser vi stora fördelar med att kombinera en generell och allmän modell för kommunikativ språkförmåga med en systemisk-funktionell syn på språket som ett flexibelt och varierande verktyg för meningsskapande i olika sociala kontexter. Avgörande för individens kommunikativa språkförmåga blir i vilken utsträckning man i givna situationer har tillgång till och verkligen gör bruk av de språkliga medel som svarar mot de behov, krav och förväntningar som utifrån ett visst syfte och sammanhang kan anses föreligga. En bedömning utifrån ett sådant synsätt förutsätter alltså en analys av den sociala situation i vilket språk används, vilket med fördel kan ske utifrån de tre registervariablerna ämne, relation och kommunikations-sätt. De aktuella språkliga valen kan sedan språkligt beskrivas och bedömas utifrån de olika grammatiska, lexikala, fonologiska, och textuella medel man gör bruk av. Inom systemisk-funktionell språk teori gör man till skillnad från andra språk teorier ingen tydlig distinktion mellan lexikal och grammatisk nivå utan använder i stället den övergripande termen lexikogrammatik för att understryka den starka koppling som råder mellan ord-, fras- och satsnivå. Vi har valt att ansluta oss till denna terminologi för att betona vikten av kunskap inte bara om isolerade ord och fraser utan även om de syntaktiska konstruktioner i vilka de ingår. I övrigt har vi valt att i allt väsentligt beskriva den kommunikativa språkförmågan utifrån mer traditionell språkvetenskaplig terminologi.

Kommunikativ språkförmåga inbegriper kunskap om det språkliga systemet, det vill säga ord, fraser, uttal, grammatik och text, såväl som om hur man gör funktionella och lämpliga språkliga val och anpassningar i förhållande till sammanhang, syfte och situation. Denna språkförmåga är alltså sammansatt av olika typer av kompetenser som samverkar och interagerar och tillämpas samtidigt och parallellt då en individ kommunicerar. Det gör bedömning av kommunikativa språkfärdigheter till en mycket komplex verksamhet där många olika aspekter måste beaktas och vägas samman.

En beskrivning av kommunikativ språkförmåga som vi funnit väl förenlig med den språksyn som ligger till grund för provkonstruktion och bedömning i proven har presenterats av Celce-Murcia (2008). Denna beskrivning har fungerat som utgångspunkt när vi konstruerat modellen i figur 2. Denna beskrivning avser även att belysa hur olika kompetenser samspelar med varandra.



Figur 2. Kommunikativ språkförmåga. Fritt efter Celce-Murcia (2008)

Komponenter i en kommunikativ språkförmåga

Sociokulturell kompetens

Den sociokulturella kompetensen avser förmågan att utifrån den övergripande sociala och kulturella situationen/kontexten formulera och tolka texter i enlighet med vedertagna mönster för olika genrer och register. Den sociokulturella kompetensen ses utifrån ett språkbedömningsperspektiv som den mest övergripande av alla kompetenser och inbegriper även kunskaper om centrala samhälleliga värderingsgrunder och sociokulturella normsystem i målspråket, till exempel med avseende på koder för socialt umgänge. Den möjliggör bland annat anpassning efter de kommunicerandes ålder, yrke, status, makt och sociala bakgrund men också med avseende på i vilken grad de kommunicerande känner och upplever samhörighet med varandra. Här inkluderas till exempel strategier för hövlighet och hänsyn och för hur störningar och oavsedda motsättningar och förvecklingar kan undvikas i olika sammanhang. Kunskap om stilistiska drag liksom dialektala och regionala skillnader är också en del av denna kompetens.

I Celce-Murcias beskrivning möjliggör den sociokulturella kompetensen en följsam anpassning till den sociala kontexten, vilket är en förutsättning för all effektiv och ändamålsenlig språk användning. I andra beskrivningar använder man ofta termen sociolingvistisk kompetens när man refererar till förmågan till språklig anpassning efter det sociokulturella sammanhanget och till den aktuella situationen. Då all språk användning enligt den språksyn som proven utgår ifrån formas av och formar den sociala kontexten ser vi inte någon anledning att referera till någon specifik sociolingvistisk kompetens, utan ser den snarare som en del av samtliga övriga kompetenser.

Textkompetens

I centrum för den kommunikativa språkförmågan i denna modell står *textkompetensen* som omfattar kunskap om hur språket organiseras i längre och sammanhängande sekvenser till muntliga och skriftliga *texter*. Den textuella kompetensen innefattar kunskap om hur det språkliga innehållet i olika muntliga och skriftliga genrer och texttyper struktureras på ett mer övergripande retoriskt plan i enlighet med konventionaliserade och igenkännbara mönster eller ”schematiska strukturer” som till exempel i berättelser, rapporter, redogörelser, intervjuer och vardagligt småprat. Här handlar det också om kunskap om hur man med hjälp av lexikala och grammatiska val av pronomen, artiklar, tempusbruk och textuella sambandsmarkörer binder samman sats, meningar och yttranden (kohesion) och får texten att hänga ihop och framstå som en helhet (koherens). Detta är en kompetens som förutsätter och interagerar med en lingvistisk kompetens eftersom såväl grammatisk som lexikal kunskap är högst relevant för till exempel sam- och underordning, för val av sambandsmarkörer och för referens genom pronomen och synonymer. Andra språkliga val med betydelse för att textens sammanhang och optimala textflöde har att göra med hur man inom sats och meningar organiserar ny kontra given information liksom framhävd information kontra bakgrundsinformation (tema-remå).

Den *interaktionella kompetensen* framställs i beskrivningen som en del av textkompetensen och är särskilt relevant i förhållande till muntlig eller skriftlig interaktion mellan två eller flera deltagare i realtid av varierande slag. Celce-Murcia (2008) beskriver denna kompetens som den sociokulturella kompetensens motsvarighet på ett mer ”lokalt” och direkt plan, av stor vikt för hur man agerar i konkreta kommunikativa situationer. En viktig aspekt av den interaktionella kompetensen är hur man uppnår olika kommunikativa mål och funktioner som referentiell eller informerande funktion (för att ge, ta emot och efterfråga information), expressiv funktion (för att uttrycka och tolka uttryck för känslor, behov och önsningar), direktiv funktion (för att få andra att göra något; för att förstå när andra vill få något gjort) och kontaktreglerande funktion (för att etablera och upprätthålla relationer). Även kunskap om hur enskilda talhandlingar eller ”mikrofunktioner”

som ”lova”, ”varna”, ”protestera” och så vidare realiserar i språket i förhållande till faktorer i den aktuella språksituationen ryms inom denna kompetens.

Det krävs gemensamma ansträngningar för att ömsesidig förståelse ska kunna uppnås och eftersom deltagarna dessutom är talare och lyssnare på samma gång är utgången i hög grad beroende av ett lyhört och följsamt samspel mellan parterna. Det handlar alltså inte bara om den egna produktionen utan om ett givande och tagande och förmåga till anpassning till andra deltagare som måste ske efterhand och inte kan planeras i förväg. För att framgångsrikt kunna delta i samtal i direkt interaktion behöver språkanvändaren exempelvis kunskap om turtagning, hur man inleder, upprätthåller och avslutar olika typer av samtal, ger återkoppling och på olika sätt bekräftar och visar hänsyn till sin samtalspartner på ett socialt accepterat sätt (jfr Sachs, Schegloff & Jeffersen 1974). Den interaktionella kompetensen kan således ses som en typ av textkompetens där texten förhandlas fram i samspel och samarbete mellan flera deltagare.

Lingvistisk kompetens

Språkssystemet omfattar olika nivåer genom vilka språkanvändaren kreativt kan ge betydelser, tankar och idéer en språklig dräkt. Här ingår *lexikogrammatisk* kompetens som omfattar kunskap om vilka ord och fraser som uttrycker en viss betydelse, om hur olika ords betydelser förhåller sig till varandra (lexikala nätverk), om enskilda ords morfologiska egenskaper, det vill säga kunskap om ordens böjning, samt syntaktisk kunskap om hur ord fogas samman till fraser, satser och yttranden.

Förutom det öppna kreativa lexikogrammatiska systemet som möjliggör ett ständigt språkligt nyskapande kan man också urskilja ett system av mer fasta och konventionaliserade språkliga val som svarar mot återkommande uttrycksbehov i vanliga kommunikativa situationer. Språkinläraren behöver tillgång till en stor repertoar av sådana mer eller mindre ”färdiga” konstruktioner, fraser och idiom att förlita sig på i vanliga kommunikativa situationer för att kunna kommunicera effektivt när möjligheterna till planering är begränsade. I synnerhet i tidiga stadier kan ett förråd av fasta fraser med stor användningspotential i återkommande sociala situationer starkt bidra till ökat flyt och självförtroende så länge det kreativa systemet ännu inte automatiserats och gjorts tillgängligt för direkt och spontan kommunikation. Detta gäller naturligtvis framför allt i muntlig kommunikation men är också relevant i förhållande till den skriftliga produktionen. Till skillnad från tidigare beskrivningar av kommunikativ språkförmåga lyfter Celce-Murcia (2008) fram *fraskompetensen* som en särskild delkompetens. Fraskompetensen kan sägas komplettera och avlasta den mer kreativa och nyskapande lingvistiska kompetensen och ses som ett uttryck för språkanvändarens behov av färdiga lösningar och ett ekonomiskt utnyttjande av de språkliga resurserna i spontan och direkt kommunikation.

Den lingvistiska kompetensen omfattar även *fonologisk kompetens*, det vill säga kunskap om vilka språkljud, ljudkombinationer, ljudkombinationer samt prosodiska enheter och mönster som används i språket. För skriftspråket tillkommer *grafematisk kompetens* som inbegriper kunskap om vilka bokstäver och/eller tecken som används för att i skrift återge olika språkljud, ljudkombinationer och prosodiska fenomen. I språk med alfabetisk skrift omfattar dessa vilka bokstäver och bokstavskombinationer som det aktuella språket använder i sin ortografi. Här ingår också kunskap om stavningskonventioner och interpunktion.

Strategisk kompetens

För en effektiv samordning av olika kompetenser krävs även *strategisk kompetens*. Det gäller att utifrån varje given situation planera och välja de mest kommunikativt effektiva uttrycksformerna och uttryckssätten, vilket kräver ett optimalt utnyttjande av resurserna i relation till de olika språkliga kompetenserna på ett interaktivt sätt. Detta förutsätter en bedömning av vad som krävs i den givna situationen och ett utnyttjande av såväl befintlig språklig kunskap som specifik ämneskunskap liksom kunskap om världen på ett strategiskt, flexibelt och kreativt sätt. Bachman & Palmer (1996) menar att detta möjliggörs genom en strategisk kompetens som även antas inbegripa icke-språkliga färdigheter förknippade med till exempel problemlösning som också har att göra med personliga egenskaper som riskvillighet och anpassningsförmåga. Celce-Murcia (2008) inkluderar såväl inlärningsstrategier (kognitiva, metakognitiva och minnesrelaterade) som kommunikationsstrategier (kompensatoriska, hjälpsökande, monitorerande och sociala) i denna kompetens. De senare kan vara avgörande för språkanvändarens möjligheter att komma runt olika typer av språkliga tillkortakommanden relaterade till tidiga stadier i språkinlärningsprocessen. Det kan ske med språkets hjälp genom till exempel omskrivningar och kodväxling men också med gester och mimik och andra icke-verbala medel.

Den strategiska kompetensen spelar alltså en viktig roll när språkanvändaren kommunicerar och använder sina språkliga kunskaper i olika processer som kan relateras såväl till språklig analys, minnesåtkomst, språklig planering och monitorering som till förståelse, produktion och interaktion i olika typer av kommunikation.

En processrelaterad aspekt av den kommunikativa språkförmågan som kan knytas till den strategiska kompetensen och som också är viktig att beakta i provsammanhang har att göra med hur tillgängliga de språkliga kunskaperna är för språkanvändaren i provsituationen och den grad av kontroll över kunskapen som språkanvändaren uppvisar. Kontrollen är beroende av i vilken utsträckning kunskapen har automatiserats men också av sociala och affektiva faktorer som till exempel stress, trötthet och frustration i den konkreta språkanvändningssituationen. Kontrollen påverkar också med vilken lätthet man förstår och producerar språk i såväl tal som skrift och inverkar till exempel på läshastigheten som alltså ökar ju mer tillgänglig och automatiserad den språkliga kunskapen är. Det gäller även talflytet som också ökar med graden av kontroll. I förhållande till ordförrådet kan en högre grad av tillgänglighet innebära att man aktivt kan använda orden till skillnad från att enbart förstå dem. I provsituationen behövs den strategiska kompetensen även för att bedöma vad som krävs för att den befintliga kunskapen ska återspeglas på ett optimalt sätt i samband med utförandet av de olika uppgifterna.

Sammansättning av provuppgifter

Språkbehärskning omfattar som vi sett kunskaper och färdigheter av många olika slag. Vid provkonstruktionen har det därför setts som väsentligt att inlärnarnas språkbehärskning prövas på ett mångfasetterat sätt. Detta gör att elever med olika slags språkbehärskningsprofiler mer jämbördigt kan komma till sin rätt. Det innebär också att provet kan få en positiv återkopplings-effekt på undervisningen genom att fler komponenter i språkbehärskningen beaktas.

Vid konstruktionen av de nationella slutproven strävar vi efter att enskilda provuppgifter ska återspegla naturliga och vanligt förekommande aktiviteter, det vill säga att uppgifterna ska likna uppgifter som var och en kan ställas inför i sitt dagliga liv, till exempel att läsa igenom annonser för att söka efter viss information eller skriva ett brev eller ett meddelande till någon. Denna strävan till trots är det ibland nödvändigt att formulera uppgifter som man naturligen inte ställs inför till vardags, till exempel för att särskilt pröva ordkunskap. Många uppgifter integrerar olika typer av kunskaper och färdigheter medan andra alltså snarare är inriktade på en viss typ av kunskap och en viss färdighet. Vissa typer av kunskaper och färdigheter prövas i lägre grad än andra. Av praktiska och organisatoriska skäl prövas skriv- och talfärdigheter i mer begränsad omfattning än hörförståelse och läsfärdigheter.

Validitet och reliabilitet

Helt avgörande för provens kvalitet och legitimitet är att de kännetecknas av en så hög *reliabilitet* och *validitet* som möjligt. Med validitet avses att provet mäter det som är relevant i sammanhanget och ger ett giltigt mått på det vi avser att mäta. Med reliabilitet avses att provet mäter på ett tillförlitligt sätt, det vill säga mätningens pålitlighet och noggrannhet.

Som framgår av ovanstående resonemang är den språkförmåga som vi med proven avser att pröva ett mycket komplext och sammansatt fenomen som inte låter sig beskrivas eller prövas på något enkelt och endimensionellt sätt.

Det är därför av stor vikt att uppgifter i provet sätts samman på ett sådant sätt att de speglar samtliga aspekter av den kommunikativa språkförmågan och att man utifrån provresultatet kan göra rimliga generaliseringar i fråga om språkinlärnarens språkförmåga som helhet beträffande i vilken utsträckning den når upp till kunskapskraven. Kravet på att provet ska ha så hög validitet som möjligt, det vill säga att det prövar det som det avser att mäta, nämligen en kommunikativ och funktionell språkförmåga, förutsätter en sådan helhetsbedömning. Genom att man vid provkonstruktionen systematiskt utgår från en explicit modell för den språkförmåga man vill pröva och dessutom tar hänsyn till faktorer som påverkar det språkliga processandet vid val av uppgifter, ökar möjligheterna att utifrån provet göra sig en uppfattning om elevens språkförmåga med avseende på såväl enskilda komponenter som på den kommunikativa förmågan i dess helhet.

Hög reliabilitet är en förutsättning om än ingen garanti för hög validitet. Faktorer som påverkar reliabiliteten kan röra den fysiska miljön för provets utförande som buller och ljus, information och instruktioner inför provets och uppgifters utförande liksom testtagarens fysiska och psykiska form. Stress och nervositet i samband med en provsituation kan naturligtvis ha en negativ påverkan på språkanvändarens förmåga att använda språket i olika typer av provuppgifter. Samtidigt som tidsfaktorn naturligtvis inte bör få ett alltför stort inflytande på provresultatet måste man emellertid också i en provsituation, för att få en adekvat bild av inlärnarens allmänna språkförmåga, kräva att uppgifterna ska lösas inom ramen för en given tidsgräns eftersom tidsaspekten spelar en viktig roll i de flesta autentiska situationer.

Vi vill, för att ytterligare stärka reliabiliteten, särskilt understryka vikten av att man vid bedömningen av provuppgifterna noggrant följer de bedömningsanvisningar som ges i samband med de olika uppgifterna. Syftet med ett nationellt prov är att ge en relevant bedömning och få en så hög reliabilitet som möjligt så att testtagarnas språkfärdigheter bedöms på ett likvärdigt sätt oavsett var de befinner sig i landet och oberoende av vem som utför bedömningen.

Referenser

Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics 1*: 1-47.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). A Pedagogical Frame-work for Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics 6* (2): 5-35.

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. I: Alcón Soler, E. & Safont Jordá, M. (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*. 41-57.

Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 675-713.

Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold (Första upplagan).

Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. I: Pride, J. & Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin: Harmandsworth. 269-293.

SKOLFS 2012:13. *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2009:2) om kursplan för svensk-undervisning för invandrare*.

Lindberg, I. (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur (Andra upplagan).

Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanlig yrken*. Stockholm: Språkrådet.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jeffersson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language 50*: 696-735.

Skolverket (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*.