

Muntlig eller skriftlig språkfärdighet i spanska som språkval, vad är eleverna bäst på?

Berit Aronsson

Det är väl känt att språklig kompetens är sammansatt av flera olika färdigheter som kan befinna sig på olika nivåer. När elevers provresultat sammanställs kan elevernas profiler därför vara mer eller mindre ”taggiga”, där taggig betyder att det finns starkare och svagare sidor hos samma elev i de olika språkliga färdigheterna (begreppet har använts av till exempel Erickson och Börjesson, 2001). Våra svenska styrdokument delar in främmande språk i underkategorierna receptiva och produktiva färdigheter, där receptiv kompetens beskrivs utifrån förmåga att läsa och lyssna och produktiv kompetens utifrån färdigheterna skriva och tala och samtala. Jag vill här delge er resultat från en forskningsstudie (Aronsson, 2020) som handlar om elevnivåer i spanska som språkval efter årskurs 9 i de produktiva färdigheterna skriva och tala (interagera). Jag kommer att fokusera på och utvidga det nationella perspektivet.

Jag har jämfört elevernas testresultat i en muntlig och en skriftlig uppgift, baserade på två nationella testuppgifter inom området *Produktion och interaktion*: en uppgift med fokus *tala och samtala*, och en uppgift med fokus *skriva*. Den nivå som testades var *Moderna språk 2*, spanska som språkval efter år 9. Det övergripande syftet var att undersöka vilken produktiv kompetens, den muntliga eller den skriftliga, som är starkast i de elevdata jag undersökt. Uppgifterna bedömdes utifrån de svenska betygskriterierna för *Moderna språk 2/ Spanska som språkval* och relaterades även till den Gemensamma europeiska referensramen för språk, GERS. Bedömningen av uppgifterna gjordes av behöriga svenska lärare i spanska med omfattande erfarenhet av bedömning av nationella prov utifrån de svenska betygskriterierna. För att kontrollera hur den svenska bedömningen relaterar till den europeiska gemensamma referensramens nivåer, bedömdes en tredjedel av uppgifterna även av behöriga främmandespråklärare i spanska i Spanien. De spanska lärarna har lång er-

farenhet av att göra bedömningar utifrån GERS nivåer. Relationen mellan de svenska betygsnivåerna och de kunskapsnivåer som beskrivs i GERS är en intressant aspekt att inkludera i studien, eftersom en koppling mellan GERS och kursplanen finns beskriven för Moderna språk 2 (Språkval i slutet av grundskolan) och betyg E, som teoretiskt motsvarar GERS-nivån A2.1. Kopplingen har bekräftats vid textuella analyser av ordalydelser i respektive dokument, samt vid jämförelser av innehåll samt kravnivåer i prov, men empiriska valideringsstudier som bekräftar sambandet saknas ännu (Erickson och Pakula, 2017).

Uppgifterna som samlades in inkluderar deltagare med en rad olika studiebakgrunder. I studien deltog 90 elever från 20 olika grundskolor i norra Sverige, stads- såväl som landsbygds-skolor. Samtliga elever testades i början av sin första termin på gymnasiet, och nivån förväntas därför motsvara den eleverna hade när de avslutade årskurs 9. Elever från tre olika studiepro-

gram deltog: ekonomiskt, samhällsvetenskapligt och naturvetenskapligt program. Fördelningen mellan pojkar och flickor skiljer sig något från könsfördelningen nationellt för elever som läser spanska som språkval, 53% flickor och 46% pojkar (data från Skolverket 2019), med ett högre antal flickor i denna studie (70%). Statistik från Skolverket (2019) indikerar ett högre medelbetyg för flickor än för pojkar på nationell nivå i moderna språk efter avslutad gymnasieskola, vilket innebär att medelvärdet för den här studien kan tänkas vara något högre än det hade varit om uppgifterna hade innehållit en jämnare fördelning av pojkar och flickor.

Europeiska jämförelser av elevresultat i skol-språken engelska och moderna språk har visat starka resultat för engelska och mycket svaga resultat för spanska. I både rapporten *The effectiveness of the teaching of English in the European Union* (editerad av Bonnet, 1998) och i en uppföljande rapport (Bonnet, 2004) ligger svenska elevers resultat i engelska i topp. Även i en senare rapport, *First European Survey on Language Competences/ESLC/* (Europakommissionen, 2012, Skolverket, 2012), som är den första av de ovan nämnda som inkluderar moderna språk i en internationell jämförelse, hamnar engelska i topp. Spanska däremot, hamnar sist av de jämförda länderna. De här resultaten har diskuterats både av Skolverket och av forskare. Olika möjliga förklaringar till de svaga resultaten för spanska har nämnts, till exempel bristen på behöriga lärare i spanska och den låga graden av exponering för spanska utanför klassrumskontexten i jämförelse med engelska.

Exponeringen för språket utanför klassrummet, så kallad extramural exponering, har visat sig vara betydelsefull för den språkliga utvecklingen vid främmandespråksinlärning. Detta har visats för engelska som främmande språk, både i den svenska kontexten (t. ex. Sundqvist, 2009,

Sylvén och Sundqvist, 2012). och i en internationell kontext (Muñoz, 2012). Särskilt gynnad verkar den muntliga språkfärdigheten vara av exponering för målspråket utanför klassrummet, t. ex. via interaktionella aktiviteter utanför klassrummet, kontakt med målspråkstalare eller vid utlandsutbyte (Lindseth, 2010 och Muñoz, 2014). I och med att den extramurala exponeringen för spanska kan tänkas vara låg, åtminstone i jämförelse med engelska, så kommer typen av klassrumsaktiviteter troligen att få ett betydligt större genomslag för utfallet i spanska än i till exempel engelska.

Det talade språket är ju det som utvecklas först när vi lär oss ett modersmål som små, men det är inte lika självklart att anta att det först och främst är det talade språket som utvecklas när vi lär oss främmande språk i en skolkontext. Även om språkets ursprungliga form oomtvistligt är den talade formen, så har språkundervisning traditionellt vilat på skriftlig grund. Om vi betraktar det faktum att skrift har bildat grunden för europeisk utbildning sedan mycket långt tillbaka (Harris, 2001), så skulle det inte vara osannolikt att skrivet språk fortfarande spelar en stor roll i främmandespråksundervisningen. Jag har tidigare skrivit i *Lingua* (2016) om att det finns bias från skriftspråk i muntliga övningar i spanska som främmande språk utgivna i Sverige, och i delar av styrdokumentet som berör muntlig språkfärdighet. Den västerländska traditionen där skolan traditionellt ägnat sig åt att lära ut att läsa och skriva har fört med sig att vi många gånger inte är medvetna om det inflytande från skriftspråket som ofta genomsyrar vårt sätt att tänka kring och reflektera över språk (Linell 2005), inte minst kring undervisning och lärandeaktiviteter. I undersökningen av elevprofiler som jag presenterar i denna text skulle man kunna tänka sig att om de lärandeaktiviteter som svenska L2-elever i spanska oftast deltar i, i stor utsträckning baseras på färdigheten skriva,

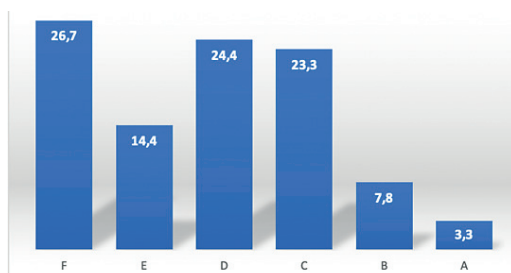
så blir eleverna mer skickliga på att skriva än att tala. Om å andra sidan elevernas exponering för målspråket huvudsakligen baserats på talat språk och muntlig interaktion, skulle vi förvänta oss att den muntliga färdigheten är deras starkaste.

Muntliga prov i främmande språk tillkom långt senare än skriftliga prov, och muntlig språkfärdighet har konsekvent exkluderats i europeiska jämförelser av skolspråk. Ingen av de ovan nämnda rapporterna har inkluderat den muntliga språkfärdigheten, och därför kändes det extra angeläget att inkludera den muntliga språkfärdigheten i den här undersökningen.

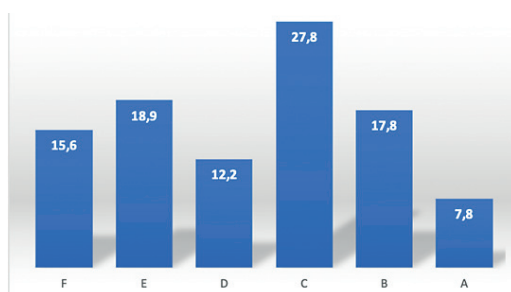
Vikten av att kunna kommunicera muntligt lyfts fram som en viktig kompetens både i våra svenska styrdokument och i GERS, så i skenet av detta förefaller det lite märkligt att man inte inkluderat det muntliga i de internationella jämförelserna. Något som även påpekas i rapporterna, t.ex. i Bonnet (2004), är att det finns risk för wash-back-effekter, det vill säga att undervisningen fokuserar på det som proven fokuserar på, och därmed mindre på muntligt, om lärarna får intrycket av att denna kompetens är sekundärt viktig i testsammanhang. Jag vill i det här sammanhanget lyfta fram att även om vi i Sverige testar muntlig språkfärdighet, så bygger de svenska nationella proven till viss del på en kombination av skrivet och talat språk. Eleverna uppmanas att ”skriva stödord för en mer spontan presentation”, och pratbubblor och tema-kort med olika ämnen att diskutera presenteras i skrift för att uppmuntra till tal. I detta avseende är testformatet inte ett isolerat test av elevernas förmågor i muntlig interaktion, utan testar snarare elevernas sammansatta förståelse av den skriftliga och talade formen.

Vad visar då resultaten från min forskningsstudie? Jo, resultat från studien visar att en majo-

ritet av de elevprofiler som studerats (48%) är bättre på att skriva än att prata. Endast en lägre andel, 13%, är bättre på muntlig språkfärdighet än skriftlig. 38% har balanserade profiler. Skillnaden mellan elevernas nivå i muntlig och skriftlig språkfärdighet är statistiskt signifikant. Resultaten visar även att en stor andel av eleverna i spanska inte tycks nå upp till förväntad målnivå efter år 9, och att denna andel är större i muntlig språkfärdighet än i skriftlig. Figur 1-2 nedan visar hur betygen fördelar sig för de testade uppgifterna. De högsta betygen, A-B, är fler i skriftlig än i muntlig färdighet, 25,6% av de skriftliga produktionerna jämfört med 11,1% av de muntliga uppnår dessa betyg. Även C-betyget uppnås av ett större antal elever i skriftlig än i muntlig språkfärdighet. Ett högre antal icke godkänt betyg (F), tilldelas elever i muntlig än skriftlig färdighet (26,7 jämfört med 15,5%).



Resultat för muntlig språkfärdighet (anpassad från Aronsson 2020)



Resultat för skriftlig språkfärdighet (anpassad från Aronsson 2020)

Jämförelsen med GERS skalor visar att endast

toppbetygen A och B (och ett högt rankat C-betyg i skriftlig färdighet) når upp till GERS-nivå A2.1. Den teoretiskt förankrade relationen mellan GERS-nivå A2.1 och Moderna Språk 2, betyg E, stämmer alltså inte för de data som studerats här. Ingen av de produktioner som bedömdes som nivå E i den svenska klassificeringen når nivå A2.1, vare sig i skrift eller i tal. Resultatet innebär sammanfattningsvis att endast en låg andel, ca 11% av de muntliga och ca 26% av de skriftliga produktionerna, sannolikt uppnått nivå A2.1 enligt GERS skalor.

Även om den i teorin beskrivna korrelationen mellan betyg E och nivå A2.1 inte kan påvisas i denna jämförelse, så visar jämförelsen tydliga samband mellan värderingarna av starkare och svagare elevprestationer i de två systemen:

Muntlig språkfärdighet	PreA1/A1.1= F, E	A1.2= E (1), D, C	A2.1= B, A
Skriftlig språkfärdighet	A1.1= F, E, D (1)	A1.2= E, D, C	A2.1= C (1), B A2.2= A

Tabell anpassad från Aronsson (2020)

Vi bör dock påminna oss om att sammankopplingen mellan GERS och de svenska betygs-skalorna gjorts på textuell nivå endast för det lägsta godkända betyget, E-nivån. Betygsnivåerna inom varje kunskapssteg har däremot inte i offentliga dokument relaterats till GERS. Det skulle även vara problematiskt att göra detta eftersom betygsnivåerna inom respektive kunskapssteg inte definieras med *can-do-statements* (det vill säga vad man kan göra med språket) utan med värdeord, som beskriver *med vilken kvalitet* det centrala innehållet tillämpas: ”eleven kan uttrycka sig enkelt och **begripligt**” (betyg E) till skillnad från ”eleven kan uttrycka sig enkelt och **relativt tydligt**” (betyg C), eller ”eleven kan formulera sig...**till viss del** sammanhängande (betyg C) till skillnad från ”eleven kan formulera sig...**relativt** sammanhängande” (betyg A). GERS avråder från den här typen av deskriptorer, där enbart ett eller flera av bestämningsor-

den byts ut, eftersom man menar att skillnaderna kan bli svårtolkade och riskerar att endast bli verbala i stället för verkliga (se GERS, Bilaga A). Sammanfattningsvis är det alltså så att tröskelnivån för respektive steg i de svenska styrdokumenterna formellt (textuellt) kan relateras till GERS, medan de olika betygsnivåerna inom varje steg i de svenska styrdokumenterna formellt inte kan göra det.

Min studie har jämfört det sammanfattade omdömet av varje elevproduktion i respektive system och inte vilka avvägningar som legat till grund för omdömet. Det kan därför inte fastställas i vilken grad de olika deskriptorerna i respektive system har vägts in i bedömningarna. Den överensstämmelse som studien visar mellan kunskapsnivåerna utifrån GERS skalor och de svenska betygskriterierna bör utifrån bakgrunden ovan inte primärt förstås som en gemensam tolkning av en textuell överensstämmelse mellan nivåbeskrivningar i två system, utan snarare som en gemensam uppfattning om styrkan i respektive elevs prestationer. Resultaten visar då att en elev måste uppnå en nivå som motsvarar betyg A eller B för att klassificeras som GERS-nivå A2.1, och att alla betygsnivåer där under klassas som lägre än A2.1. De övergripande resultaten visar även att försökspersonerna uppnår en högre nivå i skriftlig än i muntlig produktion i båda systemen, vilket är intressant inte minst eftersom muntlig språkfärdighet kan riskera att bedömas mer generöst (Smith, 2016). För mer ingående detaljer om hur sambanden mellan bedömningarna i de två systemen analyserats se Aronsson (2020).

I en kommande studie avser jag undersöka vilka bakomliggande faktorer som kan förklara de starka resultaten för skriftlig i förhållande till muntlig språkfärdighet, genom att studera vilken typ av exponering för spanska som eleverna möter i och utanför språkklassrummet.

Referenser

Aronsson, Berit (2016). Hur undervisar vi i de främmande språkens prosodi? LMS ISSN 0023-6330 : *Lingua*, 01: 42-47.

Aronsson, Berit (2020). A Study of Learner Profiles in Spanish as a Second Language in a Swedish Instructional Setting: Writing versus Speaking. *Journal of Linguistics and Language Teaching*. Vol. 11 (1): 69-91.

Bonnet, Gérard (1998). *The effectiveness of the teaching of English in the European Union: report and background documents of the colloquium held in Paris on October 20th and 21st 1997*. Paris: Ministère de l'éducation nationale.

Bonnet, Gérard (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002: A European Project*. Paris: Ministère de l'éducation nationale.

Erickson, Gudrun & Lena Börjesson (2001). "Bedömning av språkfärdighet i nationella prov och bedömningsmaterial". I *Språkboken*, Rolf Ferm & Per Malmberg (eds.), 254-269. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Erickson, Gudrun & Pakula, Heini-Marja (2017). Den gemensamma europeiska referensramen för språk: Lärande, undervisning, bedömning – ett nordiskt perspektiv [The Common European Framework of Reference for Languages – a Nordic Perspective]. *Acta Didactica Norge - nasjonalt tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid*, 11(3), 1–23. Retrieved from <https://www.journals.uio.no/index.php/adno>

Europakommissionen (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/262877352_First_European_Survey_on_Language_Competences_Final_Report

Europakommissionen (2015). *Languages in Secondary Education – An Overview of National Tests in Europe 2014/15*. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015)

Harris, Roy. 2001. *Rethinking writing*. London: Continuum.

Lindseth, M.U. (2010). The development of oral proficiency during a semester in Germany. *Foreign Language Annals* 43(2), 246-268.

Linell, Per (2005). *The Written Language Bias in Linguistics*. New York: Routledge.

Muñoz C. (ed.). 2012. *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Muñoz C. (2014). Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *Applied Linguistics* 35(4): 463–482.

Skolverket (2012). *Internationella språkstudien 2011*. Rapport 375.

Skolverket (2019). *Slutbetyg i grundskolan*. Report Dnr: 5.1.1 -2019:1342.

Smith, Karyn (2016). How spiky can a spiky profile be? In T. Pattison (Ed.) *IATEFL 2015 Manchester Conference Selections*, 190-192. Faversham, Kent: IATEFL

Sundqvist, P. (2009) *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. PhD, Karlstad University Studies: Karlstad.

Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321.

BERIT ARONSSON har arbetat som lärare i spanska som främmande språk vid Umeå universitet sedan 1998. Hennes huvudsakliga undervisningsområden är spanskt uttal och prosodi, didaktik inom lärarutbildningen och IKT-baserad undervisning och lärande. Hennes forskning har hittills behandlat spanska som främmande språk i en svensk inlärarkontext.

