

**Uppfattningen om språklig kompetens i studentprov i svenska
1919–2009**

Minna Klockars
Tammerfors universitet
Institutionen för språk- och översättningsvetenskap
Nordiska språk
Avhandling pro gradu
April 2010

Tampereen yliopisto
Pohjoismaiset kielet
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

KLOCKARS, MINNA: Uppfattningen om språklig kompetens i studentprov i svenska
1919–2009

Pro gradu -tutkielma, 63 sivua
Kevät 2010

Tutkielmani käsittelee ruotsin kielen ylioppilaskokeiden välittämää käsitystä kielellisestä kompetenssista vuodesta 1919 lähtien. Tutkimusmateriaali koostuu yhteensä kymmenestä ruotsin keskipitkän oppimäärän mukaisesta ylioppilaskokeesta keväiltä 1919, 1929, 1939, 1949, 1959, 1969, 1979, 1989, 1999 ja 2009. Päämääränä on selvittää kokeiden kielellisen kompetenssin käsitystä ja sen testaamistapoja sekä kokeiden kehitystä nykypäivään. Teoreettisen taustana toimivat seuraavat käsitykset kielellisestä kompetenssista: kielioppi–käännös, audiolingvalismi, kommunikatiivinen kompetenssi ja kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi. Käsitykset ovat vallinneet Suomessa edellä mainitussa järjestyksessä, mutta tarkkoja aikarajoja on mahdotonta antaa.

Tutkittuani muun muassa kokeiden tehtävätyyppejä, aiheita, vaikeusastetta, pituutta ja monipuolisuutta päädyin jakamaan kokeet viiteen ryhmään. Ryhmät ovat Käännös ru-su (1919, 1929, 1939, 1949), Käännös ru-su ja su-ru (1959), Kaksi vaihtoehtoa (1969), Monipuolista (1979, 1989, 1999) ja Kommunikatiivista (2009). Ryhmien ja edellä mainittujen kompetenssikäsitysten välillä on selvä yhteys, vaikka ne eivät osukaan täysin yhteen.

Vaikka jo audiolingvalismi ja myöhemmin sekä kommunikatiivinen että kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi painottivat ja painottavat edelleen suullisen kielitaidon merkitystä, ei sitä edelleenkään testata ruotsin kielen ylioppilaskokeessa, mikä heikentää kokeen validiteettia merkittävästi. Myöskään kulttuurienvälistä kompetenssia ei testata, vaikkakin osa kokeista sisältää aihetta käsitteleviä tekstejä. Muuten ruotsin ylioppilaskoe on kehittynyt kielellistä kompetenssia melko monipuolisesti testaavaksi kokeeksi. Varsinkin 1970-luvulla mukaan tullut kuullunymmärtämiskoe sekä 2000-luvun kommunikatiiviset tehtävät ovat monipuolistaneet koetta.

Avainsanat: kielellinen kompetenssi, ruotsin kielen ylioppilaskoe, validiteetti, koetehtävä, kielioppi–käännös, audiolingvalismi, kommunikatiivinen kompetenssi, kulttuurienvälinen kompetenssi, suullinen koe

Innehåll

1	Inledning.....	1
2	Studentexamen	2
2.1	Studentexamen i Finland, en historik	2
2.2	Svenskans historia.....	5
2.3	Svenskan idag	8
3	Språklig kompetens	9
3.1	Grammatik–översättning	10
3.2	Audiolingvalism.....	11
3.3	Kommunikativ kompetens	12
3.4	Interkulturell kommunikativ kompetens.....	15
4	Att testa språklig kompetens	17
4.1	Kompetensdefinitionens roll.....	17
4.2	Ett bra språkprov	18
4.3	Objektiva och subjektiva prov	18
4.4	Olika provteorier.....	19
4.5	Testmetoder	20
4.6	Lyssna, tala, läsa, skriva	21
4.7	Testtyper	22
5	Material och metod.....	22
6	Analys.....	24
6.1	1919, 1929, 1939 och 1949: översättning sv-fi.....	24
6.2	1959: översättning sv-fi och fi-sv	29
6.3	1969: två alternativ	31
6.4	1979, 1989 och 1999: mångsidigt.....	34
6.5	2009: kommunikativt.....	41
7	Slutsatser	47
8	Sammanfattning	50
9	Diskussion.....	54
	Källförteckning.....	59

1 Inledning

Min avhandling behandlar studentprov i svenska från år 1919 till år 2009. Mitt syfte är att ta reda på vad som uppfattas som språklig kompetens enligt proven och hur den testas, samt forska i sambandet mellan proven och de dåtida uppfattningarna om språklig kompetens. Speciellt intressant för mig är att få reda på hur provet har utvecklats, eftersom studentexamen har följt med sin tid och återspeglat förändringarna i samhället och i skolsystemet (Kaarninen & Kaarninen 2002: 370).

Enligt Seppo Tella (2004: 71) kan man inte utveckla undervisningen i främmande språk om man inte förstår dess historia. Jag stöder min undersökning på denna uppfattning även om min avhandling bara behandlar en del av undervisningen i främmande språk, nämligen evaluering. Tella (2004: 80) konstaterar också att uppfattningarna om språkinläring och språklig kompetens sammanhänger med evaluering. Därför är det intressant att analysera sambandet mellan studentproven och uppfattningarna om språklig kompetens.

Studentexamen är ett relativt fingranskat forskningsämne på grund av dess stora betydelse för mängder av människor varje år, men varje år får man också nytt forskningsmaterial, vilket berättigar nya undersökningar, som möjligen hjälper till att utveckla proven. Mari Kinnunen (2008) har forskat i studentprov i engelska i sin pro gradu-avhandling och hennes betraktelsesätt liknar mitt sätt så mycket att det är möjligt att jämföra resultaten mellan dessa två språk, vilket ger ett intressant kontrastivt inslag för min avhandling.

Innan själva analysen ger jag en tillbakablick på studentexamen i Finland i kapitel 2. Sedan behandlar jag termen *språklig kompetens* ur olika historiska och nutida synvinklar i kapitel 3. Dessa är grammatik-översättning, audiolingvalism, kommunikativ kompetens och interkulturell kommunikativ kompetens. Kapitel 4 behandlar testandet av språklig kompetens och i kapitel 5 redogör jag för materialet och metoden. Resultaten presenterar jag i kapitel 6 och i kapitel 7 de viktigaste slutsatserna.

Till slut sammanfattar jag det hela och diskuterar svenskprovets framtid i ljuset av min undersökning.

2 Studentexamen

Studentexamens syfte är enligt Gymnasielagen (Finlex: 18 § 13.8.2004/766) att klarlägga ”om de studerande har tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som anges i gymnasiets läroplan samt uppnått tillräckligt mognad enligt målen för gymnasieutbildningen”. För att bli student ska man avlägga minst fyra prov. Provet i modersmål och litteratur är det enda obligatoriska provet. De tre andra proven får man välja ur en grupp som består av provet i det andra inhemska språket, provet i ett främmande språk, provet i matematik och provet i realämnen. Utöver dessa kan man avlägga ett eller flera extra prov. (Finlex: 18 § 13.8.2004/766.) Studentexamen leds, ordnas och genomförs av Studentexamensnämnden som tillsätts av Undervisningsministeriet (Finlex: 18 b § 13.8.2004/766).

2.1 *Studentexamen i Finland, en historik*

Studentexamen anordnades i Finland för första gången år 1852 och då avlades den av 105 personer. Examen omfattade allmänbildning och kunskaper i latin och fungerade som inträdesprov till Helsingfors universitet. Studentexamen hade sina rötter i Åbo Akademis inträdesprov, men år 1852 knöts examen till lärokursen för gymnasiet, vilket anses vara upptakten till den nuvarande studentexamen. Samma år infördes en skriftlig prövning vid sidan av ett muntligt prov. (Studentexamensnämnden.)

Elever som studerade i s.k. civilgymnasier där man inte läste latin fick befrielse från latinet år 1860. Ett årtionde senare bestämdes att man också skulle avlägga examen i tre främmande språk. Alternativen var latin, grekiska, tyska, ryska och franska. Språket i examen var svenska. De första finskspråkiga eleverna avlade studentexamen år 1865,

men även om de fick svara på sitt modersmål var frågorna ändå på svenska. Den första kvinnliga studenten var Maria Tschetschulin som avlade studentexamen år 1870 med särskilt tillstånd. Först 1901 fick kvinnor samma rättighet som män att avlägga studentexamen. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 66–101.)

Studentexamen anordnades vid Helsingfors universitet tills den skriftliga delen överfördes till gymnasierna år 1874. Den muntliga prövningen kvarstod vid universitetet. Samma år förnyades också urvalet ämnen. Det skriftliga provet innehöll en uppsats på modersmålet, en översättning från modersmålet till latin eller till ryska, franska eller tyska om man inte hade läst latin, en översättning från modersmålet till det andra inhemska språket och uppgifter i matematik. Till den muntliga delen kvarstod prov i religion, klassiska språk, historia och matematik. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 84–85.)

Kort efter reformen år 1874 började man diskutera nya reformer. Innan Finland blev självständigt hann man utarbeta över 20 officiella förslag eller offentliga ställningstaganden, men genomföra bara några enstaka förnyelser. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 156.) År 1919 genomfördes en stor reform och den muntliga prövningen överfördes från universitetet till skolorna, där de så småningom började fungera som repetitionsförhör. Reformen separerade studentexamen från Helsingfors universitet också på så sätt att den inte längre fungerade som inträdesprov till universitetet. År 1919 slogs också fast att de fem obligatoriska proven i examen skulle vara modersmålsprovet, provet i det andra inhemska språket, provet i ett främmande språk, matematikprovet och som ett helt nytt prov realprovet. (Studentexamensnämnden.)

Under krigsåren anordnades särskilda studentskrivningar för soldater. Där ingick bara tre obligatoriska prov: modersmålsprovet, provet i ett främmande språk och antingen matematik- eller realprovet. Möjligheten att välja mellan matematikprovet och realprovet blev permanent med förordningen år 1947 och antalet obligatoriska prov sjönk därmed till fyra. Det fjärde provet var alltså det andra inhemska språket som kom

tillbaka efter krigsåren. Samma år blev det också möjligt att skriva två extra prov. (Studentexamensnämnden.)

En avsevärd företeelse inom språkpedagogiken efter krigsåren var att tyskans dominerande ställning avtog. Engelskan vann terräng i Finland och i världen. På 1960-talet var det första gången fler studenter som skrev engelska än tyska. Proven i främmande språk bestod av en översättning från modersmålet till det främmande språket och tvärtom. Texterna behandlade ofta historiska företeelser men efterhand började det förekomma också aktuella och fiktiva texter. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 264–266.)

Under 1970- och 1980-talen genomgick studentexamen relativt stora förändringar och tack vare dem fick den leva kvar. Studentexamen hade kritiserats starkt och det hade till och med föreslagits att avskaffa den. Det viktigaste argumentet för studentexamen var att det var det enda landsomfattande test som eleverna i Finland gick igenom, medan de enskilda skolornas bedömning kunde variera mycket från varandra. Förändringarna gällde bland annat språkproven. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 280–320.)

År 1994 beslöt utbildningsministeriet att utföra ett så kallat strukturexperiment som innebar att det enda obligatoriska provet i studentexamen var modersmålsprovet. De tre andra obligatoriska ämnena fick examinanderna välja av fyra ämnen: det andra inhemska språket, ett främmande språk, matematik och realprov. På många håll var man nöjd med experimentet, eftersom den minskade studentexamens avsevärda betoning på språk, men till exempel Svenska folkpartiet och många föreningar som värnade om svenska språket var emot strukturen. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 338.) Trots deras motstånd gjordes experimentet stadigvarande år 2005. En annan förnyelse som minskade språkbetoningen var en så kallad ämnesreal år 2006 som innebär att olika realämnen avläggs separat. (Studentexamensnämnden.)

Studentexamen har förändrats mycket under drygt 150 år, men just dessa förändringar har hjälpt den etablera sig i det finska samhället. Antalet studenter har också mångdubblats. På 1850-talet avlades examen årligen i medeltal av 115 ynglingar. I

början av 2000-talet var det årliga antalet över 30 000 flickor och pojkar. Före år 2001 har sammantaget 1,2 miljoner examinander avlagt studentexamen. Numera är det ungefär hälften av en årskull som tar studenten. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 369.)

2.2 *Svenskans historia*

Termen *det andra inhemska språket* åsyftar att Finland har två nationalspråk, finska och svenska. Det andra inhemska språket i studentexamen är svenska om man har finska som modersmål och finska om modersmålet är svenska. Här i min avhandling inriktar jag mig bara på svenska som det andra inhemska språket, men provet har reformerats i samband med de andra proven i främmande språk, med undantag av några språkspecifika förnyelser.

Provet i det andra inhemska språket upptogs år 1874 som ett obligatoriskt prov, och då var det en skriftlig översättning från modersmålet till det andra språket. Man fick ha ordböcker som hjälpmedel. Texterna behandlade historiska motiv och till exempel i det första provet fick examinanderna översätta en text om Gustav Vasa och Erik Fleming. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 84–86.)

År 1896 ändrades provet i latin så att man fick till uppgift att översätta en text från latin till modersmålet utan ordbok. Proven i andra språk förblev oförändrade, även om Studentexamensutskottet (företrädare till Studentexamensnämnden) ville förnya språkproven genom att lägga mer vikt vid läsförståelse och språkets strukturer. Skolöverstyrelsen var emot reformen, eftersom det enligt deras argumentation var översättningsuppgifterna från modersmålet till det främmande språket som var det bästa sättet att öva elevens ordförråd, strukturkunskap och kunskap om språkets viktigaste egenskaper. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 150–151.)

En kommitté under ledning av professor Waldemar Ruin föreslog år 1906 att provet i det andra inhemska språket skulle bestå av en översättning från det andra inhemska språket till modersmålet och att det skulle göras utan ordböcker. År 1917 bestämde

Hans Majestät Kejsaren att skolorna kunde välja mellan så kallade gamla språkprov, som var översättningar från modersmålet till det främmande språket, eller översättningsprov från det främmande språket till modersmålet. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 156–159.)

När Mikael Soininen var utbildningsminister, 1918–1920, reformerades studentexamen på många sätt. Soininen tyckte att det var mycket viktigt att språkproven skulle innehålla översättningsuppgifter till och från det främmande språket. År 1919 slogs detta fast, men provet i det andra inhemska språket var ett undantag i reformen och det kom att innehålla bara en översättning från det andra inhemska språket till modersmålet. Alla prov gjordes utan ordböcker. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 164–168.)

År 1928 reformerades provet i det andra inhemska språket så att om man hade svenska som modersmål skulle man översätta en svenskspråkig och en finskspråkig text. De som hade finska som modersmål översatte bara en svenskspråkig text. Texten behandlade fortfarande historiska motiv. De vanligaste teman var litteratur- och kyrkohistoria samt antikens stormän. Också finska stormän såsom Runeberg, Snellman, Topelius, Lönnroth och Porthan var vanliga motiv. Först år 1950 ändrades också provet i det andra inhemska språket för dem som hade finska som modersmål. Efter det bestod alla språkprov av två översättningar. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 179–239.)

Provet i svenska som det andra inhemska språket sammanställdes av en person som vanligtvis var en medlem av Studentexamensnämnden. Texten baserade sig på olika texter och artiklar, men den bearbetades noggrant, för att den inte skulle innehålla ord eller strukturer som inte lärdes ut i skolorna. Förr hade utvärderingen baserat sig bara på fel, men nu var strävan också att lägga märke till korrekt användning av språket och dess kommunikativitet. Ändå hade man noggranna regler för felpoäng. Om man till exempel skrev bestämd form av ett substantiv efter en s-genitiv fick man nio felpoäng. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 264.)

På 1960-talet kritiserades studentexamen starkt och en del kritik riktades mot språkproven, som sades styra undervisningen i skolorna. Man gick igenom gamla prov i

skolan och lärde in knoppar för översättningsprov. Förutom översättningsförmågan var elevernas språkkunskaper svaga. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 295.) Som svar på kritiken anordnades 1965 och några år framöver ett alternativt prov i experimentsyfte. Provet bestod av fyra delprov, som var en översättning till undervisningsspråket, en uppgift som skulle utföras på respektive språk, frågor som gällde det språkliga stoffet samt en kort uppsats. (Studentexamensnämnden.)

Trots förnyelserna kritiserades språkproven av Språkläraryrket i Finland, som till och med krävde att språkproven skulle avskaffas helt. Studentexamensnämnden instämde delvis i kritiken, men var av den åsikten att språkproven skulle utvecklas i stället för att avskaffas. År 1972 bestämdes att man kunde avlägga språkprovet antingen med två översättningar eller med ett prov som bestod av en textförståelse, en kort uppsats och en hörförståelse. Förändringen trädde i kraft år 1977. De första proven i hörförståelse sändes direkt i radion och härtill fick skolorna proven på ljudbanden. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 294–296.)

Åsikterna om de nya språkproven var för och emot. Å ena sidan mätte de bättre de praktiska språkkunskaperna, vars betydelse hade ökat efter tilltagande av turism och internationellt umgänge. Å andra sidan var man bekymrad över att eleverna inte tillägnade sig kunskaper som skulle hjälpa till när de läste vetenskaplig kurslitteratur. Inställningen till det nya provet varierade mellan unga och äldre lärare. En stor del av de yngre lärarna var nöjda med reformen, medan några äldre lärare var emot den, eftersom de var vana vid de gamla översättningsproven och undervisningsmetoderna. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 296.)

Efter reformen sammanställdes språkproven av flera personer och det var ett stort bestyr. Också bedömningen krävde mycket arbete. Flervalsuppgifter vållade ibland problem, när man vid bedömningen märkte att flera alternativ var rätta. Då kunde man utesluta frågan eller godkänna flera svar. Vid bedömningen försökte man bättre observera examinandernas kunskaper i stället för deras fel. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 306.)

På 1970- och 1980-talet diskuterade man i riksdagen och i hela samhället livligt studentexamen och speciellt dess språkprov. Någon gång var det provtexternas ämnesområden som väckte diskussion, en annan gång diskuterade man svårighetsgraden. Enligt Studentexamensnämnden var det viktigt att texterna i proven var både stilistiskt och innehållsmässigt mångsidiga och varierande och att man strävade efter naturlig och ledig muntlig framställning i hörförståelseproven. Emellertid försökte man undvika starkt ideologiska texter. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 306–308.)

År 1982 trädde nya kursformade läroplaner i gymnasiernas språkundervisning i kraft och därför måste också proven i studentexamen ändras. Enligt läroplanen var syftet med studierna att eleven skulle nå sådana skriftliga och muntliga kommunikationsfärdigheter att han eller hon förstod det främmande språket och själv uttryckte sina egna meningar och åsikter på det. Urvalet uppgiftstyper blev större i de nya proven och man var av den åsikten att flervalssuppgifter hade förytligat språkkunskaperna. För att bättre testa olika delområden inom språket började man använda produktiva svar i hör- och textförståelseproven. En ny testtyp var också flervalsslucktester som testade hur man behärskade språkets strukturer, idiom och ord. Vid sidan av flervalssuppgifter på främmande språk kom också flervalssuppgifter på modersmålet. Andra uppgiftstyper var en referat och en kort översättning från och till modersmålet. De nya testtyperna förde med sig mer spridning i resultaten. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 310 – 346.)

2.3 *Svenskan idag*

I dagens läge är det andra inhemska språket ett obligatoriskt ämne i skolan, men numera får man välja bort det i studentexamen. Examinanden får också välja om han avlägger provet som bygger på den långa eller medellånga lärokursen oberoende av vilken lärokurs han har läst. Den långa lärokursen börjar i årskurs 1–6, medan den medellånga lärokursen börjar i årskurs 7. (Studentexamensnämnden.)

Provet i svenska består av två delprov: ett skriftligt prov och ett hörförståelseprov. Det skriftliga provet har tre delar. Den första delen mäter läsförståelseförmåga, den andra

behärsknigen av ordförråd och strukturer och den tredje färdigheten i skriftlig framställning. I läsförståelseprovet kan förekomma följande provtyper: flervalsuppgifter, öppna frågor, referat, översättning och förklaringar. Studentexamensnämnden meddelar inte i förväg vilka uppgiftstyper som kommer i provet. I den andra delen, som mäter behärsknigen av ord och strukturer, kan förekomma följande uppgiftstyper: flervalsluckuppgift, omskrivning, produktiv luckuppgift och översättning. Skriftlig framställning mäter examinandens förmåga att producera självständigt text i två eller tre kommunikativa situationer. Hörförståelseprovets syfte är att mäta examinandens förmåga att förstå talat språk och att besvara olika slags uppgifter utifrån det man har hört i en avlyssnad text. I hörförståelseprovet kan förekomma följande provtyper: flervalsuppgifter, öppna frågor, ifyllnadsuppgifter och sammanfattning. Examinandens prestationer granskas och bedöms preliminärt av läraren och efter det skickas de till Studentexamensnämnden där en censor gör den slutgiltiga bedömningen (Studentexamensnämnden).

3 Språklig kompetens

Undervisningen och lärandet sker aldrig i ett politiskt eller socialt tomrum. Synen på vad som är viktig kompetens växlar från en tid till en annan och från kultur till kultur. (Tornberg 1997: 25.) Eie Ericsson (1989: 174) beskriver denna växling på följande sätt: ”Under vissa tider dominerar ett synsätt. Därpå kommer en motreaktion, som på ett positivt sätt skapar balans. Nya synteser bildas. Förändrade förutsättningar kräver åter igen en förnyelse osv.” I detta kapitel presenterar jag fyra olika uppfattningar om språklig kompetens. De är grammatik–översättning, audiolingvalism, kommunikativ kompetens och interkulturell kommunikativ kompetens. Den språkliga kompetensen har ett starkt samband med den rådande undervisningsmetoden och därför behandlar jag också metodens karaktäristiska drag. De fyra uppfattningarna presenteras kronologiskt även om det är svårt att dra tydliga gränser mellan dem. Var och en av dem har i alla fall haft sin blomstringstid någon gång under åren 1919–2009, som är perioden som behandlas i denna avhandling. Även om det finns och också har funnits andra metoder

och kompetensuppfattningar är de här fyra de mest framträdande (Kohonen 2008: föreläsning).

3.1 Grammatik-översättning

Grammatikundervisning och översättning har existerat under hela språkundervisningens historia, men som en systematisk metod att kombinera undervisningen om grammatikregler med översättningsövningar tycks den ha sina rötter i slutet av 1700-talet. Metoden användes först för att lära ut de klassiska språken, d.v.s. latin och grekiska. Idén var inte att inlärarna skulle kunna kommunicera med hjälp av det inlärd språket utan det fungerade som en nyckel till den klassiska litteraturen och till den antika civilisationen och studerades som intellektuell disciplin som tränade hjärnan för logiskt tänkande. När man började lära ut moderna språk, till exempel franska, tyska och engelska, överfördes grammatik-översättningsmetoden på dem även om språken och syftet med studierna var olika. (Tornberg 1997: 27.)

En traditionell lektion bestod av långa förklaringar av grammatiska regler på modersmålet och av översättningsövningar. Metoden är deduktiv, eftersom regeln kommer först och sedan tillämpas i övningar. Man fick översätta enskilda och ofta tämligen underliga och långa meningar till målspråket, eftersom läraren försökte få alla möjliga grammatiska företeelser i meningarna. Texterna som översattes från målspråket var ganska avancerade med svårt ordförråd och ofta av litterär karaktär. Språklig korrekthet och skrivet språk stod i centrum i stället för kommunikation. (Ericsson 1989: 66–68.) Bedömningen skedde i form av översättningsprov och läraren gav felpoäng för olika feltyper (Tella 2004: 80).

Det är lätt att kritisera grammatik-översättningsmetoden från dagens synpunkt, men man måste komma ihåg att den var ett barn av sin tid. Internationella kontakter skedde inom en begränsad del av befolkningen vilket betydde att en stor del av inlärarna inte behövde sina språkkunskaper för att tala och kommunicera med andra människor. Även språklärarna hade svårigheter med att tala på det främmande språket, för att inte tala om eleverna. De hade inga chanser att öva egen produktion, varken muntligt eller skriftligt.

Språket som de arbetade med var grammatiskt korrekt men onaturligt och oidiomatiskt. Elevernas textförståelsekunskaper var också svaga på grund av ord för ord-översättning. (Tornberg 1997: 28–29.) Trots allt överlevde grammatik–översättningstraditionen länge. I Finland var det den huvudsakliga metoden fram till 1960-talet och rester av denna metod lever fortfarande kvar idag (Tella 2004: 80).

3.2 *Audiolingvalism*

Den audiolingvala metoden tillkom under andra världskriget i USA, där det militära behovet av personal med utvecklade muntliga språkkunskaper plötsligt blev mycket akut, eftersom stora grupper av amerikanska soldater skulle skickas på uppdrag till olika håll av jordklotet. Situationen krävde ett språkprogram som på kort tid kunde lära soldaterna att klara sig muntligt på ett stort antal främmande språk. Dessutom hade den internationella rörligheten mellan länder och folk också ökat i övrigt. (Tornberg 1997: 34.)

Medan grammatik–översättningstraditionen var relativt oteoretisk (Johnson 2001: 166) byggde audiolingvalismen lingvistiskt på strukturalism och psykologiskt på behaviorism. Strukturalisterna var intresserade av språket som system och de försökte finna de generella strukturerna i språket oberoende av användningsaspekten. Psykologiskt vilade audiolingvalismen på behaviorismen. Språkinläringen betraktades som ett bildande av vanor liksom annat mänskligt kulturellt beteende. Dessa vanor bildades genom stimulus- och responskedjor och genom positiv och negativ förstärkning. (Tornberg 1997: 34–35.)

Det var viktigt att undvika fel, eftersom de felaktiga yttrandena också kunde bli inlärd vanor. Därför delades språket i små bitar som inlärdes grundligt innan man övergick till nästa bit. Dessa bitar kunde man sedan förena och på så sätt bilda meningar. Orsaken till felen uppfattades vara interferens från modersmålet. Med hjälp av kontrastiv analys försökte man förutsäga svårigheter. (Johnson 2001: 174–175.) Om felen trots allt inträffade, var det viktigt att rätta dem omedelbart, liksom det var viktigt att berömma

eleven för korrekta yttranden för att ge negativ och positiv förstärkning i behaviorismens anda (Ericsson 1989: 81).

Den omedelbara förstärkningen var möjlig, eftersom undervisningen för det mesta skedde muntligt. Den muntliga träningen möjliggjorde också hög frekvens i övningsexempel, vilket var nödvändigt enligt behaviorism. (Ericsson 1989: 81.) Redan ordet *audio* i audiolingvalism berättar att de muntliga färdigheterna, höra och tala, betonades starkt medan de skriftliga kunskaperna, läsa och skriva, var av sekundär betydelse. Viktigt var också att börja med de receptiva kunskaperna och efter det ta med de produktiva färdigheterna. Ordningen blev följaktligen: höra, tala, läsa och skriva. Förebilden var barns inläring av modersmålet. (Johnson 2001: 172, 174.)

Typiska övningar var mekaniska drillar och dialoger, körläsning och eftersägning. Undervisningsspråket var målspråket och regler avleddes från exempel induktivt. Lektionerna var hårt styrda och eleverna hade sällan eller aldrig möjlighet att använda språket kreativt och kommunikativt. (Ericsson 1989: 158–159.) Enligt Tornberg (1997: 35) var det ”inte av betydelse vad eleven säger. Det viktiga är att han säger något och att han säger det korrekt.” Ericsson (1989: 159) jämför elever med ”vältränade papegojor, som luras att säga vad som helst, bara strukturen följs”. Bedömningen skedde i form av analytiska prov, där mycket små punkter testades för sig (Tella 2004: 80–82). Trots kritiska synpunkter kan man hitta också positiva drag i audiolingvalismen såsom muntliga övningar och målspråkets roll som undervisningsspråket (Tornberg 1997: 36–37). Audiolingvalismens blomstringstid i Finland var 1970- och 1980-talen (Tella 2004: 80).

3.3 Kommunikativ kompetens

Termen *kommunikativ kompetens* skapades av en amerikansk sociolingvist Dell Hymes i slutet av 1960-talet efter att han hade blivit övertygad om att Noam Chomskys uppfattning om kompetens var för begränsad. Chomsky ansåg att kompetens är den infödda talarens intuitiva kunskap om sitt språk och sin förmåga att förstå och formulera

grammatiskt korrekta satser, medan *performans* är talarens användning av språket i konkreta situationer. Performansen kan innehålla olika slags fel och lapsusar, medan kompetensen är en abstraktion av språket och lösryckt från kontexten. Hymes hävdade att det vid sidan av språkets grammatiska regler också finns socialt betingade användningsregler utan vilka de grammatiska reglerna skulle vara oanvändbara. Förutom grammatisk korrekthet ska yttrandet vara överhuvudtaget möjligt, passande för situationen och verkligen i bruket. Kompetensbegreppet avsåg ursprungligen den infödde talarens kompetens och var inte inriktat på inläringen av främmande språk. (Tornberg 1997: 40.)

År 1986 definierade Jan van Ek den kommunikativa kompetensen hos inläraren av främmande språk på följande sätt. Kommunikativ kompetens innebär sex olika förmågor: lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskursiv kompetens, strategisk kompetens, sociokulturell kompetens och social kompetens. Den lingvistiska kompetensen är baskomponenten för all kommunikativ förmåga. Utan behärskning av vokabulär och vissa strukturella regler som möjliggör meningsfulla yttranden är ingen verbal kommunikation möjlig. För att kommunicera på ett smidigt sätt måste man också vara medveten om i vilka situationer och sociala sammanhang ett visst ordval och vissa uttryck hör hemma. Detta har att göra med den sociolingvistiska kompetensen. Diskurskompetensen innebär att inläraren kan producera sammanhängande text enligt språkliga konventioner. Den strategiska kompetensen används då, när man saknar det adekvata ordet eller uttrycket i målspråket, men ändå får fram sitt budskap genom att använda olika slags kompensationsstrategier. Den sociokulturella kompetensen innebär att man känner till så mycket av den främmande kulturen att man har förutsättningar att förstå sådant som ligger lite djupare än förståelsen av det enskilda ordet. Till sist kommer den sociala kompetensen som gäller viljan att kommunicera och har att göra med inlärarens attityder, motivation och empati. (Malmberg 2001: 18.)

Gemensam europeisk referensram för språk (2007: 106) har delat kommunikativ kompetens i tre delar, vilka är lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens och pragmatisk kompetens. Även om grupperingen och termerna skiljer sig i någon mån från van Eks definition, är innehållet liknande. Till lingvistisk kompetens hör lexikal,

grammatisk, semantisk, fonologisk, ortografisk och ortoepisk kompetens. Det sista betyder inlärarens förmåga att producera ett korrekt uttal utifrån den skriftliga formen. Sociolingvistisk kompetens består av kännedom om språkliga markörer i sociala relationer som till exempel tilltalsformer, och kännedom om artighetskonventioner, folkliga uttryck, skillnader i stilnivå samt dialekt och accent. Pragmatisk kompetens innehåller diskurskompetens och funktionell kompetens vilken betyder inlärarens förmåga att använda språket för vissa funktionella syften som till exempel för att uttrycka känslor. (Gemensam europeisk referensram för språk 2007: 106–125.)

Karaktäristiskt för undervisningen i främmande språk kommunikativt är att man försöker skapa så autentiska situationer och övningar som möjligt (Ericsson 1989: 171). Utgångspunkten är funktionell, vilket betyder att det är viktigare att få budskapet fram än att använda lingvistiskt korrekta uttryck. Grammatik är ett hjälpmedel i funktionella situationer. Viktigt är att få använda målspråket, både produktivt och receptivt, i olika övade sammanhang. (Brown 2006: 241–243.) Genom övningar får inläraren rikligt med input som hjälper honom att bygga upp sina kunskaper. Felen tillhör inlärningsprocessen. (Kohonen 2008: föreläsning.) Bedömningen sker integrativt, vilket betyder att man koncentrerar sig på helheter och funktioner i stället för analytiskt betraktelsesätt (Tella 2004: 80–82).

Blomstringstiden för kommunikativ undervisning i Finland var 1980- och 1990-talen (Tella 2004: 80). Interkulturell kommunikativ kompetens bygger starkt på uppfattningen om kommunikativ kompetens men till exempel kritiserar dess brist på autenticitet. Även om syftet med kommunikativ inläring är autentisk kommunikation, har övningarna ofta varit långt ifrån autentiska. Man har övat konstgjorda kommunikationssituationer i klassen för att kunna kommunicera i eventuella framtida situationer, som i sin tur är autentiska. Kommunikation har blivit ett undervisningsobjekt i stället för en undervisningsprincip. Om kommunikation är undervisningsprincipen har yttranden relevans här och nu och de föds ur behovet att få fram budskapet. (Tornberg 2000: 23.) John Dewey (1943/1990: 56 i: Tornberg 2000: 263) beskriver denna motstridighet väl: ”There is all the difference in the world between having something to say and having to say something.”

3.4 *Interkulturell kommunikativ kompetens*

Nutidens uppfattning om språklig kompetens är interkulturell kommunikativ kompetens, som är en betydande kompetens i dagens värld där alla samhällen behöver medlemmar som rör sig flytande i olika kulturer och talar och förstår främmande språk (Kaikkonen 1994: 112). Interkulturell kommunikativ kompetens består av kommunikativ kompetens (se avsnitt 3.3) och interkulturell kompetens (Byram 1997: 70–71).

Interkulturell kompetens har sina rötter i antropologin. Under inflytande av bland annat amerikansk antropologi och dess utforskande av till exempel olika indianstammar växte fram en medvetenhet om sambandet mellan språk och kultur. Den så kallade Sapir/Whorf-hypotesen, skapad av två amerikanska lingvister på 1950-talet, innebär i sin starka tolkning att det språk vi lär oss bestämmer hur vi uppfattar verkligheten. Språket som råkar vara människans modersmål bestämmer hur hon överhuvudtaget kan tänka. Enligt den svaga tolkningen påverkar och styr vårt modersmål vårt tänkande och vår verklighetsuppfattning till viss del, men vi kan i viss mån frigöra oss från språkets tvångströja. Språket reglerar närmast hur vi brukar tänka. Den starka tolkningen har emellertid inte visat sig vara hållbar men den svaga tolkningen lever kvar. (Tornberg 1997: 49.)

Redan innan Sapir/Whorf-hypotesen har språkstudier inneburit kulturaspekter. Till exempel latinundervisningen avsåg inte enbart latinets formsystem och litteratur utan också romarikens historia och geografi liksom kunskaper om romarnas levnadssätt och vardagsförhållanden. Termen *Kulturkunde* lanserades i Tyskland i början av 1900-talet och det innebär det främmande landets historia, geografi, samhällsförhållanden och vardagskultur. På svenska heter det *realia*. (Tornberg 1997: 49.)

Gemensam europeisk referensram för språk (2007: 99–106) delar upp interkulturell kompetens i olika delkompetenser på följande sätt. Den första heter deklarativ kunskap, och realia är en del av den men bara en liten del. Deklarativ kunskap består av kunskap om världen, sociokulturell kunskap och interkulturell medvetenhet. Med interkulturell medvetenhet menas inlärarens förståelse om förhållandet mellan ursprungsmiljön och målsamhället. Förståelsen berikas även av insikter i andra kulturer. Den andra

kompetensen heter färdigheter och den består av praktiska färdigheter och interkulturell färdighet. Med praktiska färdigheter menas enkelt inlärares förmåga att utföra handlingar i vardags- och arbetslivet samt på fritiden. Den interkulturella färdigheten syftar till inlärares förmåga att agera i interkulturella situationer och till exempel hans eller hennes kapacitet att sätta sig över stereotypa uppfattningar. Den tredje kompetensen heter existentiell kompetens och har att göra med inlärares personlighet och attityder. Målet är att inlärares förhåller sig öppet till andra kulturer och inser att hans kulturella synvinkel är något relativt. Den fjärde och sista kompetensen heter inlärningsförmåga och består av språklig och kommunikativ medvetenhet, allmän fonetisk medvetenhet och färdighet, studieteknik samt heuristisk förmåga, vilken syftar till inlärares förmåga att hantera nya erfarenheter, analysera dem och lära sig av dem.

Huvudsyftet med interkulturell inläring är att inlärares får en möjlighet att växa över gränser som hans eget modersmål och hans egen kultur har ställt upp och att han börjar förstå den främmande kulturen och har en möjlighet att jämföra den med sin egen kultur och på så sätt bli medveten om olika självklarheter i sin egen kultur. (Kaikkonen 1994: 74.) Kulturbegreppet har inom språkpedagogiken vanligtvis förknippats med nationalitet och man har till exempel lärt i skolan om Sveriges kultur liksom den var ett enhetligt och oföränderligt fenomen. Detta fenomen har man då jämfört med ens egen kultur som har uppfattats lika stelt. Syftet med interkulturell inläring är emellertid att undvika stereotyper och möjliggöra samt uppmuntra till personliga kontakter. Genom dessa kontakter lär man sig om den främmande kulturen samtidigt som den andra parten också lär. (Tornberg 2000: 181.)

Att undervisa interkulturell kompetens är svårt, eftersom kulturen yppar sig ofta mycket subtilt (Sundell 2001: 44). I stället för att lära borde läraren handleda inläringen och göra eleverna känsliga för olika slags kulturella fenomen (Kaikkonen 1994: 45). Inläringen sker bäst i autentiska kontakter, där kommunikationen har innehållet och medlemmarna har ett verkligt behov att få budskapet fram (Tornberg 2001: 23). Till exempel brevväxling och lägerskola möjliggör kontakter mellan representanterna för främmande kulturer, men också tv- och radioprogram, filmer, böcker och tidningar ger eleverna en möjlighet att bekanta sig med den främmande kulturen (Kaikkonen 2004:

173). En språkportfölj passar också bra ihop med målen för interkulturell inläring och den kan också nyttjas i bedömningen (Kohonen 2008: föreläsning).

4 Att testa språklig kompetens

En test är en procedur som är planerad för att framkalla ett beteende varav man kan dra slutsatser om individens egenskaper (Bachman 1990: 20). I denna avhandling används termerna *test* och *prov* parallellt. Att testa språklig kompetens sker alltid indirekt även om man strävar efter autencitet. Individens testprestanda tolkas som indikation för hans kompetens och förmåga att använda språket ändamålsenligt och effektivt i verkliga livet (Bachman 1990: 11). Att testa språklig kompetens sker aldrig isolerat utan proven har alltid ett syfte och en kontext (Bachman 1990: 2). Studentprovet utgör inget undantag. De olika provens roll som hjälpmedel i en evaluering är stor, men proven spelar också en annan roll som har att göra med washback-fenomenet. Washback är effekten som proven har på undervisningen. Om provet är till exempel skriftligt händer det ofta att man inte koncentrerar sig på muntliga övningar även om kursplanen lägger vikt vid muntlig kommunikation. Då är det fråga om negativ washback. Om provet går ihop med kursens mål har det positiv washback på undervisningen. (Tornberg 1997: 151.)

4.1 Kompetensdefinitionens roll

För att kunna utarbeta ett språkprov ska man ha en klar uppfattning om språklig kompetens. Kompetensdefinitionen kan man härleda från läroplanen eller den kan vara en generell teori om språklig kompetens. (Bachman 1990: 3–4.) Om provet verkligen följer den aktuella kompetensdefinitionen är det en konkretisering av den rådande kunskaps- och språksynen (Tornberg 1997: 155). Inom ramen för min avhandling har jag inte möjlighet att undersöka relationen mellan läroplanerna och studentproven, men för fortsatt forskning är det en bra idé, eftersom det anknyter starkt till provens validitet.

4.2 Ett bra språkprov

Validitetet är språkprovets viktiga egenskap. Det innebär att provet verkligen mäter det, som det avser att mäta och ingenting annat. Ett prov med validitet presenterar till exempel kursens innehåll och mål genom att innebära ett balanserat sampel av hela stoffet. (Johnson 2001: 301–302.) Validitetet kan inte betraktas bara som provets egenskap utan som provets och kompetensdefinitionens ömsesidiga relation (Bachman 1990: 238). Om man vill testa inlärarens kommunikativa kompetens och gör det till exempel med en flervalsuppgift där inlärarens ska välja de grammatiskt korrekta formerna, saknar provet validitet. Däremot har provet reliabilitet.

Reliabilitet betyder mätsäkerhetens stabilitet. Ett illustrativt exempel på detta är att man inte ska mäta människors midjor med ett gummiband utan med ett måttband för att tillförsäkra mätsäkerheten. När det gäller prov är det viktigt att olika bedömare ger liknande omdöme och att en bedömare ger liknande omdöme varje gång. Om samma person gör samma prov två gånger ska resultatet också vara detsamma. För provets validitet krävs reliabilitet, men provet kan ha reliabilitet utan att ha validitet. Ofta måste man balansera mellan dessa två egenskaper för att konstruera ett bra prov. (Johnson 2001: 303–305.)

4.3 Objektiva och subjektiva prov

Proven kan delas i objektiva och subjektiva prov. Objektiva provtyper är till exempel flervalsfrågor och subjektiva till exempel uppsatser. Egentligen är det rättandet som är objektivt eller subjektivt. Objektiva prov har fasta svarsalternativ medan subjektiva prov kräver produktiva svar vars bedömning alltid är beroende av lärarens subjektiva åsikter i viss mån. För att öka reliabiliteten hos subjektiva prov kan man till exempel ge noggranna instruktioner och utarbeta ett modellsvar eller en kriteriumtabell för bestämda uppsatsbetyg. Allmänt taget kräver båda typerna relativt mycket arbete. Konstruering av objektiva prov är arbetskrävande men rättandet sker lätt, medan rättandet av subjektiva prov kräver mer arbete men konstrueringen är lättare. Vilken provtypen är bättre beror på provets syfte, men ofta lönar det sig att använda båda

typerna. Objektiva prov testar passiva och enskilda kunskaper medan subjektiva prov testar aktiva kunskaper och uppfattningen av stora helheter. (Levin & Marton 1973: 64–132.)

4.4 Olika provteorier

Inom provtraditionen finns tre provteoretiska utgångspunkter. Det första är det förvetenskapliga skedet, då språkkunskaperna prövades i översättningsprov, uppsatsskrivning och muntliga tentamina. Det som gör skedet förvetenskapligt är att man hade enoreflekterad inställning till validitet och reliabilitet. Positivt med dessa provtyper enligt dagens uppfattning var att de behandlade ett sammanhängande språk och krävde ett aktivt ord- och strukturförråd. Negativt var att man var intresserad av inlärares språkfel i stället för att koncentrera sig på hans färdighet. Resultaten var starkt beroende av lärarens subjektiva åsikter. (Tornberg 1997: 153.)

Den psykometriska–strukturalistiska traditionen uppstod som reaktion mot ovannämnda provtyper och var också ett uttryck för den behavioristiska inlärningssynen och strukturalistiska språksynen. Typiskt för proven var att de byggdes upp av flervalssuppgifter, där språkets olika delar prövades för sig. Svaren var antingen rätt eller fel och poäng från de olika momenten räknades ihop. Rättningen skedde objektivt men provens innehåll bestämdes subjektivt. (Tornberg 1997: 153.)

Den psykolingvistiska–sociolingvistiska traditionen skiljer sig från de ovannämnda traditionerna på så sätt att den beskriver språklig kompetens funktionellt. Man är alltså intresserad av vad inlärares kan göra med språket och hur han klarar sig i olika kommunikativa situationer. Proven mäter språkförmågan som helhet i stället för att pröva en färdighetsaspekt i taget. Bedömningens objektivitet som har att göra med provets reliabilitet är inte lika bra som i psykometriska–strukturalistiska prov, men validiteten är i sin tur bättre, eftersom man analyserar på allvar vad proven ska mäta och om de också mäter detta. (Tornberg 1997: 154)

Man kan iaktta en tydlig förankring mellan dessa provteoretiska traditioner och de fyra kompetensbeskrivningar, som presenteras i kapitel 3. Språklig kompetens prövades förvetenskapligt under grammatik–översättningstraditionen. Audiolingvalism, som baserar sig på behaviorism och strukturalism, sammanknyter till den psykometriska–strukturalistiska provtraditionen. Kommunikativ kompetens och interkulturell kommunikativ kompetens evalueras i den psykolingvistiska–sociolingvistiska traditionens anda. Också tidsdefinitionerna passar bra ihop. Tornberg (1997: 153) uppskattar att den förvetenskapliga traditionen fick hålla undan för den psykometriska–strukturalistiska traditionen ungefär i början av 1960-talet och den psykolingvistiska–sociolingvistiska traditionen började vinna terräng på 1980-talet.

4.5 Testmetoder

Mängden av testmetoder som används och har använts för att testa språklig kompetens är oräknelig. Lyle F. Bachman (1990: 119) presenterar en referensram som består av fem olika dimensioner inom vilka testmetoderna varierar. Den första dimensionen är provomgivning. Omgivningen kan vara bekant eller obekant för examinanden och detta kan påverka resultaten. Samma gäller lärarna, andra examinander och apparaturen. Också provtiden och allmänna omständigheter hör till den första dimensionen. Provinstruktionerna bildar den andra dimensionen tillsammans med tidsfördelning och provorganisation. Instruktionerna kan ges på modersmålet eller på målspråket och muntligt eller skriftligt.

Den tredje dimensionen handlar om input i provet. Inputen kan vara muntlig eller skriftlig och språklig eller icke-språklig, till exempel en bild. Språket kan vara modersmålet eller målspråket. Inputen kan presenteras direkt eller med hjälp av apparatur. Problemet i inputen kan vara noggrant eller inte så noggrant presenterat och hastigheten kan variera. Själva texten i inputen varierar också till exempel ämnesmässigt. Den fjärde dimensionen handlar om förväntad respons. Liksom inputen kan responsen vara muntlig eller skriftlig och språklig eller icke-språklig och dess språk kan vara modersmålet eller målspråket. Idén kan vara att konstruera svaret eller välja

det rätta alternativet. Själva texten i responsen kan variera på flera sätt, till exempel dess längd kan växla. (Bachman 1990: 119.)

Den femte och sista dimensionen är relationen mellan inputen och responsen. Den kan vara reciprok, icke-reciprok eller adaptiv. I den reciproka relationen påverkar inputen och responsen varandra, medan det i den icke-reciproka relationen inte sker någon interaktion. Den adaptiva relationen liknar den reciproka relationen på så sätt att responsen påverkar inputen, men examinanden får ingen feedback på sina svar. Ett bra exempel på detta är ett flervalsprov på datorn, där nästa fråga väljs ut på basis av svaret på den föregående frågan. (Bachman 1990: 119.)

Alla dessa dimensioner måste tas hänsyn till när man utarbetar ett prov. Om och när man vill tolka individens provresultat som en indikation för hans kompetens och inte för förmågan att göra till exempel flervalsuppgifter, är det viktigt att minimera effekten av testmetoden (Bachman 1990: 12).

4.6 Lyssna, tala, läsa, skriva

Språkfärdigheten kan delas in i fyra delar enligt två olika principer. För det första kan man urskilja färdigheterna att lyssna och tala från att läsa och skriva enligt medium. För det andra är färdigheterna att lyssna och läsa receptiva, medan färdigheterna att tala och skriva är produktiva. (Johnson 2001: 269.) Alla dessa delar samspelar med varandra men den så kallade *unitary competence hypothesis* som lanserades av John Oller på 1970-talet har man förkastat. Enligt hypotesen behöver man inte testa olika färdigheter separat, eftersom alla prov testar den underliggande kompetensen. Dagens uppfattning är den så kallade *divisible competence hypothesis*, vilket anger skäl att testa var och en av dessa färdigheter. (Johnson 2001: 295–301.) Man behöver dessutom inte testa olika färdigheter separat, vilket ju är nästan omöjligt, för hur kan man till exempel evaluera inlärarens hör- eller läsförståelse utan att han eller hon producerar något slags skriftligt eller muntligt svar. Uppfattningen om de fyra färdigheterna har förändrats genom tiderna, men viktigt är att behandla dem enligt den rådande kompetensdefinitionen. Om

kompetensen har definierats innehålla alla fyra färdigheterna har provet inte validitet om inte alla färdigheterna testas. Prov som saknar validitet kan också orsaka negativ washback.

4.7 Testtyper

Testerna kan delas in i olika grupper på basis av deras syfte. *Placement-test*, *diagnostisk test*, *achievement-test* och *proficiency-test* har alla olika syften. Placement-test används för att dela in individer i olika nivågrupper på basis av deras färdigheter. Diagnostisk test försöker diagnosticera individens prestation för avhjälpande åtgärder. Achievement-testens syfte är att ta reda på hur inläraren behärskar ett visst avsnitt i undervisningen, medan proficiency-test mäter inlärarens språkfärdighetsnivå och är oberoende av undervisningen som han eller hon har fått. (Harrison 1983: 4–9.) Studentprovet är således en blandning mellan achievement-test och proficiency-test, eftersom det baserar sig på gymnasiets läroplan men mäter också examinandernas allmänna språkfärdighetsnivå i ett visst språk. Därtill har studentprovet också karaktäristiska drag av placement-test, för det utnyttjas i någon mån i intagningen av studerande för fortsatta studier.

5 Material och metod

Som material har jag tio studentprov i svenska. Proven är från åren 1919, 1929, 1939, 1949, 1959, 1969, 1979, 1989, 1999 och 2009. Provet från år 2009 innehåller också ett hörförståelseprov. På grund av arkiveringstekniska orsaker har jag inte hörförståelseproven från andra årgångar även om provet år 1979 redan innehöll ett hörförståelseprov. Provens längd varierar från en A4-sida till ett provhäfte med 17 sidor. Hörförståelseprovet består av en CD-skiva på 45.53 minuter och ett provhäfte på sex sidor. Sammanlagt omfattar mitt material 74 sidor. Proven har jag fått som kopior från Studentexamensnämnden efter att ha ansökt om forskningsrättighet.

Provet i svenska har ingått i studentexamen redan i slutet av 1800-talet, men jag har avgränsat min forskningstid till tiden för Finlands självständighet. För att få ett omfattande men inte för stort material har jag tagit med prov med tio års mellanrum och börjat från det senaste, d.v.s. provet år 2009. I början ordnades det bara ett svenskprov för finskspråkiga elever, men nuförtiden kan man avlägga den medellånga eller den långa lärokursen. Den medellånga lärokursen är den populäraste och därför forskar jag i det.

Metoden är kvalitativ och diakronisk. Jag går igenom alla proven och undersöker deras uppgiftstyper, ämnen, svårighetsgrad, längd och mångsidighet. I detta har jag hjälp av bland annat Lyle F. Bachmans referensram för testmetoder (se kapitel 4.4). Sedan jämför jag proven med varandra och grupperar dem enligt ovannämnda egenskaper. Den övergripande frågan är vad som uppfattas som språklig kompetens under olika tider enligt proven och hur den testas samt hur resultatet förhåller sig till de i början presenterade kompetensdefinitionerna, d.v.s. grammatik-översättning, audiolingvalism, kommunikativ kompetens och interkulturell kommunikativ kompetens.

Eftersom mitt forskningsmaterial består bara av proven kan jag inte undersöka alla dimensioner som Lyle F. Bachman presenterar i sin referensram (se kapitel 4.4). Den första dimensionen som handlar om provomgivning kan jag följaktligen inte undersöka. Den femte dimensionen som handlar om förhållandet mellan input och respons har jag också uteslutit, eftersom förhållandet alltid är icke-resiprokt d.v.s. det finns ingen interaktion mellan input och respons. Den andra, tredje och fjärde dimensionen, som handlar om provorganisation, tidsfördelning, provinstruktioner samt input och förväntad respons går däremot åtminstone delvis att undersöka.

6 Analys

Proven bildar fem olika grupper enligt min undersökning: Översättning sv-fi, Översättning sv-fi och fi-sv, Två alternativ, Mångsidigt samt Kommunikativt. Eftersom mitt material består av prov med tio års mellanrum kan jag inte alltid ge några exakta tidpunkter för förändringar men detta är inte nödvändigt när syftet är att ge en översikt och skissera stora linjer. Av upphovsrättsliga orsaker kan jag inte publicera proven i sin helhet och därför försöker jag beskriva dem noggrant och ge exempel i form av korta utdrag.

6.1 1919, 1929, 1939 och 1949: översättning sv-fi

Den första gruppen består av proven år 1919, 1929, 1939 och 1949. De är alla översättningar från svenska till finska. Bara det första provet har en skriftlig provinstruktion *Käännettävä äidinkielelle* (på svenska: översätts till modersmålet). Provet handlar om en ung man som heter Alkibiades och bor i det antika Grekland. Tio år senare behandlar texten Viktor Rydbergs ungdomsår. År 1939 handlar översättningen om finsk idrott och orsakerna bakom framgångarna i Olympiska spelen. Temat för det sista provet är den norska skalden Petter Dass. Motiven i tre av proven är starkt historiska och också idrottstexten syftar tillbaka på Olympiska spelen år 1912 och 1920. Detta var typiskt under första hälften av 1900-talet och speciellt populära var översättningar om stormän av olika slag (Kaarninen & Kaarninen 2002: 180). Alkibiades, en grekisk politiker och militär, Viktor Rydberg, en svensk författare, och Petter Dass, en norsk författare, är alla verkliga figurer, så det är möjligt att examinanderna känner till dem, vilket kan hjälpa dem i provet. Texterna om de nordiska författarna ger kulturkännedom om språkområdet, vilket betonas också i dagens språkstudier och är en del av interkulturell kompetens (se avsnitt 3.4).

Svårighetsgraden i proven är relativt hög, vilket kan ses i utdragen nedan. Stilen är litterär, orden är svåra och meningarna är långa, vilket var typiskt för grammatik-översättningstraditionen (se avsnitt 3.1). Texterna är emellertid sammanhängande helheter, vilket är önskvärt också enligt dagens uppfattning och underlättar

översättningen. Längden i proven varierar från 22 till 27 rader och det känns inte så långt men svårighetsgraden försäkrar att tid behövs.

Alkibiades visade sig ej heller otacksam. Med fulla händer strödde han skänker omkring sig, ty han hade dels genom arv, dels genom giftermål erhållit en betydande förmögenhet, och de offentliga skådespel och festtåg han på egen bekostnad tillställde överträffade i prakt och smak allt vad man dittills sett i den vägen.
(Ylioppilastutkinto 1919.)

Med bitterhet erinrade han sig hela livet igenom de långa höst- och vinteraftnarna inom skolans väggar. Han mindes så tydligt, hur den sjunkande solens sken vemodigt dröjde på väggen, hur den sista strålen bleknade, hur skymningen kom och talgljusen tändes och den svarta tavlan nära kakelugnen kastade en lång skugga mot dörren.
(Ylioppilastutkinto 1929.)

Hos oss kommer det ej i fråga, att vintersporten skulle utövas i ispalats, där publiken med tak över huvudet och sittande vid små bord kan åse uppvisningar och tävlingar på skridsko. Skådeplatsen är alltid Guds fria natur med hög himmel och vita snöfält kring tävlingsbanan, vare sig denna är ringa till sitt omfång och bunden vid en bestämd plats såsom fallet är vid skridskoåkning eller såsom vid skidlöpning sträcker sig milsvid genom skog och mark, över berg och dal.
(Ylioppilastutkinto 1939.)

Ofta har det hänt, berättar skalden, att ”ordets förkunnare slutit bland fiskar sitt öga”. Och på fjällfärderna ”måste den, som ville utestänga vintern, förse sig med fordrade tröjor”.
(Ylioppilastutkinto 1949.)

Provet i svenska som det andra inhemska språket var ett undantag i reformen år 1919 som slog fast att alla andra språkprov skulle bestå av översättningar från och till modersmålet. Övergångstiden var tre år. Från början, d.v.s. från år 1847 hade provet i svenska som det andra inhemska språket varit en översättning från modersmålet till målspråket som gjordes med hjälp av ordböcker. Provtypen kritiserades mycket under åren. Enligt Studentexamensutskottet (företrädare till Studentexamensnämnden) orsakade den att man i skolan koncentrerade sig för mycket på grammatik på bekostnad av litteraturstudier, och elevernas ordförråd växte inte, eftersom de kunde använda

ordböcker. Den nya provtypen, d.v.s. översättningen från svenska till finska utan ordböcker, sades flytta tyngdpunkten mot litteratur och ge en bättre bild av det svenska språkets karaktär. Ordförrådet skulle också växa, vilket skulle ge en bättre möjlighet att förstå relativt svåra texter. Dessutom skulle intresset för den främmande kulturen öka. (Lindström 1998: 244–267.) Redan då funderade man över kulturaspekten som är en viktig del av interkulturell kompetens (se avsnitt 3.4).

Anhängarna av den nya provtypen konstaterade också att eftersom en betydande del av studenterna fortsatte sina studier vid högskolorna var det viktigt att lära sig läsa kurslitteratur på främmande språk (Lehtovaara 1972: 168). Man kan dock ifrågasätta om översättningsuppgifter ökar elevernas kompetens att läsa och i synnerhet förstå vetenskaplig litteratur. Dessa uppgifter kan leda till att många elever lär sig läsa en text ord för ord i stället för globalt och att de vid läsning lär sig att utgå från det de inte kan, d.v.s. enstaka ord i stället för att utnyttja de kunskaper de redan har. Läsförståelseforskningen har på ett övertygande sätt visat att våra möjligheter att förstå en text på ett främmande språk bland annat beror på våra förkunskaper om ämnet och på vår förmåga att dra slutsatser utifrån sammanhanget. (Tornberg 1997: 28–29.) Ulrika Tornberg (1997: 74) har listat kunskaper som hjälper individen i förståelseprocessen. Dessa har hon delat i språkligt bundna och språkligt obundna kunskaper:

Språkligt bundna:

- kunskaper om målspråket
- kunskaper om andra språk, till exempel modersmålet
- kunskaper om delar av ord
- kunskaper om ordbildning
- kunskaper om hur satser och meningar är uppbyggda

Språkligt obundna:

- kunskaper om ämnet
- kunskaper om textsorten
- förståelse av sammanhanget
- kunskaper om logiska sammanhang
- att kunna tolka siffror och bilder

Det är självklart att kunskaper i svenska hjälper till i provet i svenska, men andra språk kan hjälpa också. Om man kan engelska kan man ha nytta av den när man översätter till exempel följande ord och uttryck: *fulla händer, bitterhet, långa, skolans, så, kom, dörren, vintersporten, ispalats, publiken, över, sittande, Guds fria natur, berg, ofta, fiskar* och *vintern*. En annan sak är om eleverna under första hälften av 1900-talet kunde engelska så bra. Eftersom det är fråga om ett översättningsprov ska man kunna sitt modersmål också, men modersmålet kan också hjälpa i förståelseprocessen. Till exempel orden *ej, smak, skolan, tavlan, kakelugnen* och *ispalats* påminner om sina finska motsvarigheter. Ibland räcker det om man kan bara en del av ordet, till exempel *ljus*, och sedan kan man gissa vad *talgljusen* betyder. Kunskaper om ordbildning är också till nytta när man till exempel känner till ordet *bitter*, men aldrig har hört ordet *bitterhet*. Om man vet hur substantiv avledds från adjektiv med avledningen *-het* kan man beräkna hela ordets betydelse. Kunskaper om hur satser och meningar är uppbyggda är också viktiga.

Liksom det konstateras ovan hjälper också språkligt obundna kunskaper i förståelseprocessen. Om man har till exempel tidigare kunskaper om den grekiska politikern och militären Alkibiades är det säkert lättare att översätta texten om honom. Kunskaper om textsorten kan också vara till nytta. Problemet är bara att provtexterna sällan är tydliga representanter för någon bestämd textsort som till exempel nyhet eller kåseri. Förståelse av sammanhanget kan också hjälpa till i förståelseprocessen. Sammanhanget kan vara till exempel att guiden berättar om sevärdheter för turister eller att arbetsgivaren intervjuar en arbetssökande. I studentexamen är det alltid fråga om en provsituation. Examinanden översätter en text för att censorn ska kunna bedöma hans språkliga kompetens. Förståelsen av detta sammanhang hjälper dock inte nödvändigtvis i provet. Kunskaper om olika slags logiska sammanhang är däremot till nytta, även om det ibland kan hända att själva provtexten saknar logik. Proven år 1919, 1929, 1939 och 1949 innehåller inga bilder eller siffror, men när sådana finns kan de hjälpa till att förstå.

Bedömningen skedde i form av felpoäng (Kaarninen & Kaarninen 2002: 181), vilket var typiskt enligt grammatik-översättningstraditionens principer (se avsnitt 3.1), och vilket säkert var en orsak som ledde till att examinanderna läste provtexten ord för ord och

koncentrerade sig på det de inte kunde i stället för att försöka förstå texten globalt och utnyttja tidigare kunskaper. Det kvantitativa felpoängssystemet ansågs öka reliabiliteten, men effekten var också att eleverna lärde sig att vara rädda för fel och undvika dem till varje pris. (Lehtovaara 1972: 74.) Att inte försöka var alltså bättre än att försöka och ta en risk att göra fel. Enligt dagens uppfattning är det tvärtom och felen anses som naturliga delar av inlärningsprocessen.

Alla var dock inte anhängare av det nya översättningsprovet. Några professorer ansåg att när man översätter från svenska till finska är det i själva verket kunskaper i modersmålet som bedöms. Professorerna var också bekymrade över att provet krymper till en lätt text av allmän natur, eftersom examinanderna inte får använda ordböcker. Avsaknaden av ordböcker skulle också leda till gissning och påhittighet. (Lindström 1998: 244.) Enligt dagens uppfattning är påhittighet dock inte en negativ företeelse, utan en del av strategisk kompetens, som för sin del är en del av kommunikativ kompetens (se avsnitt 3.3). Att översättningsprovet från svenska till finska mäter mera kunskaper i modersmålet än provet från finska till svenska är sant. En annan skillnad är att provet från modersmålet mäter examinandernas aktiva ordförråd, medan provet från svenska till finska mäter deras passiva ordförråd, vilket alltid är större. Man förstår alltså sådana ord som man inte kan producera själv. Samma gäller behärskningen av grammatiska företeelser. (Tornberg 1997: 73.)

Att använda översättningsprov för att evaluera examinandernas språkliga kompetens är på så sätt lite betänkligt, att översättningen är en konst med egna villkor och att den förutsätter behärskning av båda språken och därtill kunskaper som går långt utöver de språkliga. Man ska överföra ett innehåll från ett språk till ett annat genom att växla från en uppsättning av språkliga och kulturella konventioner till en annan. (Tornberg 1997: 29.) Således koncentrerar provet på att mäta examinandernas översättningsförmåga i stället för att mäta enbart deras kunskaper i det främmande språket. Man har alltså inte minimerat effekten av testmetoden, vilket är viktigt för att kunna tolka resultaten som en indikation för kompetens (Bachman 1990: 12). Emellertid ska man hålla i minnet att kompetensdefinitionen var annorlunda än idag, när man betonar kommunikativitet. Alla

dessa fyra prov representerar typiska förvetenskapliga prov under grammatik-översättningstraditionen.

6.2 1959: översättning sv-fi och fi-sv

Den andra gruppen i min undersökning består bara av provet år 1959 och det fortsätter att testa språklig kompetens i grammatik-översättningstraditionens anda. Provet har två delar. Den första delen är en översättning från svenska till finska och den andra delen är en översättning från finska till svenska. Provinstruktionerna har givits muntligt eller de har antagits vara självklara, eftersom det inte finns några skriftliga instruktioner. Texten är en sammanhängande helhet som handlar om lejon och tigrar. Ämnet är alltså inte längre historiskt. Längden på den första delen är 25 rader medan den andra delen bara har 10 rader. Sammanlagt är texten längre än texterna i första gruppen och därtill tar översättningen från finska till svenska proportionellt mera tid än översättningen tvärtom. Uppfattningen om textens svårighetsgrad får man av följande utdrag:

Tigern trivs även i rätt fuktiga trakter, medan lejonet föredrar ett torrare klimat och helst håller till på de väldiga gräs- och trädbevuxna savannerna, där det har lätt att finna sin föda och där det vid hotande fara kan dölja sig bland de täta snåren.
(Ylioppilastutkinto 1959.)

Kuten kaikki muut kissaeläimet leijonakin lepää enimmäkseen päivällä – useimmiten jossakin tiheässä pensaikossa tai puiden varjossa. Vasta illalla tämä saaliinhimoinen, suuri ”kissa” lähtee hankkimaan itselleen ja perheelleen ravintoa.
(Ylioppilastutkinto 1959.)

Provtexterna på den tiden baserade sig på olika texter och artiklar men de bearbetades noggrant för att de inte skulle innehålla sådana ord eller strukturer som inte lärdes ut i skolorna (Kaarninen & Kaarninen 2002: 264). Av provet att döma hann man lära ut mycket i skolorna. Provet verkar inte vara någon underlättad version av någon artikel. Utöver svåra ord och strukturer är meningarna långa. Detta gäller speciellt den första delen. Översättningen från finska till svenska är lite enklare, vilket är motiverat,

eftersom den testar aktivt ordförråd, vilket alltid är mindre än det passiva. Samma gäller grammatiska kunskaper. (Tornberg 1997: 73.) Att provtexten är en sammanhängande helhet och att båda översättningarna handlar om samma tema gör provet lättare. Många ord och uttryck finns i provet på båda språken och examinanderna med slutledningsförmåga kan lätt kombinera en del av dem. Ett exempel på detta är *de täta snåren* i första delen och *tiheässä pensaikossa* i den andra delen. Dock ska man veta hur dessa ord böjs för att kunna använda dem riktigt. Grammatiktips får man också från provtexten. Om man till exempel är osäker hur adjektiv böjs efter bestämd artikel kan man kolla det från uttrycket *de täta snåren*. I den andra delen finns också ett översättningstips. Efter ordet *pystyyn* står det (=ylös) för att examinanderna inte ska slösa tid på att fundera över vad *pystyyn* är på svenska. Även om utvärderingen fortfarande baserade sig på felpoäng, strävade man så småningom också efter att lägga märke till korrekt användning av språket och dess kommunikativitet (Kaarninen & Kaarninen 2002: 264).

Redan år 1947 hade det givits en förordning att provet i svenska som det andra inhemska språket skulle bestå av en översättning från svenska till finska och av en översättning från finska till svenska. Övergångsperioden var tre år för att man skulle kunna förbereda sig för den nya provtypen i gymnasierna. Det tvåsidiga översättningsprovet infördes eftersom det gamla provet, som var en översättning från svenska till finska, tycktes försvaga elevernas aktiva språkkunskaper. Samtidigt som man införde den nya, svårare provtypen, förändrades också undervisningen i skolorna och svenskans timantal steg. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 263.)

Provet i svenska som det andra inhemska språket hade sedan år 1928 varit det enda språkprovet som bestod av bara en översättning till modersmålet. Detta år ändrades provet i finska som det andra inhemska språket till ett tvåsidigt översättningsprov. Förändringen gjordes efter att svenskspråkiga hem och skolor hade krävt det. Även om man inte var nöjd med svenskprovet krävde inte finskspråkiga hem och skolor att provet skulle reformeras i samband med finskprovet. Orsaken var troligen den rådande språkstriden. Inställningen till svenskstudier var negativ och inlärningen var bristfällig. Eleverna studerade svenska i åtta år, men att uttrycka sig på språket kunde vara mycket

svårt. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 180.) Att reformen var möjlig år 1947 berodde till en del på krigsåren, som hade tonat ner språkstriden (Kaarninen & Kaarninen 2002: 263).

6.3 1969: två alternativ

Provet år 1969 är speciellt på så sätt att det ger examinanderna två provtyper att välja emellan. Den första typen liknar tidigare prov. Den består av en översättning från svenska till finska och en översättning från finska till svenska. Den alternativa nya provtypen baserar sig på samma provtext som den första provtypen. Den består av uppgifterna *a*, *b*, *c* och *d*. I uppgift *a* översätter man två meningar från den svenska delen av provtexten till finska. I uppgift *b* svarar man på fem frågor som anknyter till provtextens tema. I uppgift *c* översätter man den finska delen av provtexten till svenska och i uppgift *d* skriver man en uppsats på cirka 150 ord. Provinstruktionernas språk är svenska. De tre alternativa uppsatsrubrikerna anknyter till provtextens tema.

Provtextens tema är demokrati. Den handlar om förhållandet mellan demokrati och människovärde och människornas rättigheter och skyldigheter i ett demokratiskt samhälle. Temat är inte längre historisk, men inte heller vardaglig. Längden av den svenska delen är 20 rader och den finska delen 9 rader. Svårighetsgraden är igen relativt hög, vilket framgår av följande utdrag.

I praktiken måste insikten om demokratins värde yttra sig i medborgarsinne. Detta innebär bland annat, att de enskilda medlemmarna i samhället inte ensidigt tillgodogör sig de rättigheter det demokratiska systemet erbjuder dem, utan att de även accepterar de skyldigheter det medför.
(Ylioppilastutkinto 1969.)

Demokraattinen järjestelmä edellyttää, että kansalaiset avoimesti saavat arvostella vallitsevia yhteiskuntaoloja ja sanoa mielipiteensä ajankohtaisista poliittisista kysymyksistä.
(Ylioppilastutkinto 1969.)

Orsaken till att provet år 1969 bestod av två alternativa provtyper var att kritiken mot översättningsproven hade växt. De ansågs testa bara en liten del av examinandernas språkliga kompetens och förhindra utvecklingen av undervisningsmetoder i skolorna. Därför lanserade man försöksvis den nya provtypen vid sidan om översättningsprovet från år 1965. (Kärkkäinen & Takala 1988: 160.) Idén var att testa hur den nya provtypen fungerar och ge elever och lärare tid att anpassa sig till den. Examinanderna fick själva bestämma vid provtillfället om de ville svara på den gamla eller på den nya provtypen. Målet var att helt avskaffa den gamla provtypen efter övergångsperioden. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 293–296.)

Den nya provtypen bestod först av översättningsuppgifter och öppna frågor. År 1968 tillfogades en kort uppsats. Viktigt var att en deluppgift alltid var precis samma som i den gamla provtypen för att man skulle kunna jämföra resultaten och ge alla examinander jämförbara resultat. Också provtexten var alltid densamma. Mottagandet av den nya provtypen bland elever och lärare var till en början reserverat. Till exempel år 1967 valde bara 2,3 % av examinanderna i svenska den nya provtypen. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 293–294.) Nästa år var procentantalet till och med mindre, nämligen 1,9 % (Kärkkäinen & Takala 1988: 160). Orsaken kan vara att eleverna var så vana vid översättningsuppgifter att de inte ville ta några risker i studentprovet.

Den nya provtypen testar språklig kompetens mångsidigare än den gamla. Utöver översättningsförmåga testas textförståelseförmåga och egen skriftlig produktion. Ord för ord-översättningen spelar inte längre så stor roll. Enligt Leena Vaurio (1994: 70) är innehållsfrågor ett bra sätt att testa textförståelse om de förutsätter resonemang och tillämpning. Om svaren finns direkt i texten är det relativt lätt att citera texten utan att förstå det. Den nya provtypen har fem öppna frågor på svenska:

1. Varför måste vi betala skatter?
 2. Vilken betydelse har de politiska partierna i en demokrati?
 3. Vad väntar man sig av en rättvis och opartisk lärare?
 4. Vad innebär en god medborgaranda?
 5. Vad menas med a) vidskepelse, b) tolerans (i den betydelse ordet har i del I A)?
- (Ylioppilastutkinto 1969.)

Svaren på den första frågan finns nästan direkt i texten. Svaren på den andra frågan finns inte lika direkt, men frågan behandlas i den finska delen av texten. Utöver att hitta svaret måste examinanderna kunna skriva det på svenska. Den tredje frågan anknyter till textens synpunkter, men något svar hittar man inte i texten. Här testas om examinanderna förstår texten så bra att de kan tillämpa dess idéer på sin egen upplevelsevärld. För att kunna svara på den fjärde fråga måste man förstå texten som helhet och referera dess budskap. Den sista frågan är inte egentligen en ren innehållsfråga, men förståelsen av texten hjälper, när man svarar på den. Enligt Vaurio (1994: 70) är slutledningen av obekanta men centrala ord ett bra sätt att kontrollera textförståelse. Utöver textförståelse testar frågorna också egen skriftlig produktion, eftersom man ska svara på svenska och svaren inte finns direkt i texten. Att bedöma svaren kan vara problematiskt och det är ofrånkomligen i viss mån subjektivt. Samma gäller bedömningen av uppsatsen. Alternativen för uppsatsrubrikerna är:

1. Vilka sociala förmåner kan medborgarna i vårt samhälle tillgodogöra sig?
 2. Kan vi fortfarande tala om orättvisa samhällsförhållanden i vårt samhälle?
 3. Vad syftar kraven på skoldemokrati till?
- (Ylioppilastutkinto 1969.)

Att skriva en uppsats under en av dessa rubriker är inte lätt. Alla tre alternativ förutsätter djupt resonemang och skribenttalang. Det kan också vara att examinanden inte förstår rubrikerna som bara är på svenska. Då finns det risk att han skriver uppsatsen om felaktigt ämne. Att uppsatsrubrikerna behandlar samma tema som provtexten gör uppgiften lättare. Man kan få många nyttiga ord och idéer av den. Att det finns tre alternativa rubriker att välja emellan, underlättar också uppsatsuppgiften.

Den gamla provtypen år 1969 representerar ett typiskt prov i grammatik-översättningstraditionen, men den nya typen har flyttat sin tyngdpunkt mot textförståelse och egen skriftlig produktion. Detta tyder snarare på begynnande kommunikativ kompetens än på audiolingvalism, även om audiolingvalismens blomstringstid i Finland var på 1970- och 1980-talen och kommunikativ kompetens började vinna terräng först i slutet av 1980-talet (se avsnitt 3.2 och 3.3).

6.4 1979, 1989 och 1999: mångsidigt

Proven år 1979 och 1989 består av tre textförståelseuppgifter som är flervalsuppgifter, ett strukturprov, en uppsats och ett hörförståelseprov. Provet år 1999 är nästan likadant, men en av textförståelseuppgifterna har öppna frågor och därtill finns det en liten översättningsuppgift. Strukturprovet är också lite annorlunda. Alla proven är provhäften i stället för enstaka A4-blad. Längden växer med en sida varje gång. År 1979 har provet 14 sidor, 1989 15 sidor och 1999 16 sidor. Antalet flervalsfrågor i textförståelseuppgifter år 1979 och 1989 är 30. Årets 1999 prov har 25 flervalsfrågor och därtill tre öppna frågor och två översättningsmeningar. Principen är alltså att en öppen fråga eller en översättningsmening motsvarar en flervalsfråga. Strukturprovet har år 1979 och 1989 20 punkter. År 1999 finns det 30 punkter men uppgiften är en flervalsuppgift. En punkt i ett produktivt strukturprov motsvarar alltså 1,5 punkter i flervalsuppgiften, vilket förefaller motiverat. Provens relativa omfattning är således densamma. Provinstruktionerna är i alla prov på svenska förutom strukturproven år 1979 och 1989 och öppna frågor och översättningar år 1999. Hörförståelseproven av dessa år har jag inte på grund av Studentexamensnämndens arkiveringstekniska orsaker.

Efter några års experimenterande hade det gamla översättningsprovet ersatts med den nya provtypen. Fast man ansåg att den nya typen var bättre, kritiserades den också. Den sades koncentrera sig för mycket på skriftlig kompetens. Språkläraryrket i Finland föreslog att utgångspunkten för språkprov skulle vara hörförståelse, muntlig produktion, läsförståelse och strukturkunskap samt skriftlig produktion. Hörförståelseprovet kom med år 1977 och strukturprovet två år senare, men muntlig produktion testades inte på något sätt. (Kärkkäinen & Takala 1988: 160–162.)

Textförståelseuppgifternas provtexter år 1979 handlar om kvalitativ samvaro, filateli och arbetslöshet. År 1989 handlar texterna om Lego, fingeravtryck som bevismaterial och en flygresan till Island. År 1999 handlar provtexterna om en svensk familjs resa omkring i Latinamerika, en svensk filmstjärna och sångerska Zarah Leander och Stockholms kulturhuvudstadsår. Utdraget nedan visar att provtexternas teman och stil märkbart har förändrats.

När vi har Färöarnas gröna bergskammar lysande i havet under oss, stoppar jag en flygvärdinna jag lagt märke till och ställer en rak fråga:
– Händer det att små barn kletar fast tuggummin i ändan på fröken?
Hon tittar forskande på mig och brister sedan ut i ett brett skratt.
– Det har inte hänt mig personligen, men jag vet att det har förekommit.
(Ylioppilastutkinto 1989:14.)

Även om de flesta av texterna är typiska saktexter innehåller två av dem dialoger, vilket tyder på att tyngdpunkten har flyttat mot kommunikativitet. Ämnena är vardagligare och troligen intressantare och några av texterna är till och med humoristiska. Texterna är dock inte enkla eller alltför lätta. Någon gång väckte provtexternas teman och stil diskussion även i riksdagen, men Studentexamensnämnden påpekade då att det är viktigt att texterna inte bara är sakliga och seriösa, även om man samtidigt undvek ideologiskt färgade och starkt ställningstagande texter (Kaarninen & Kaarninen 2002: 306–308).

Flervalsfrågor var typiska provuppgifter för audiolingvalism och psykometriska-strukturalistiska provtraditionen (se avsnitt 4.4) och de används bland annat i textförståelseproven år 1979, 1989 och 1999. För det mesta testar frågorna förståelsen av texten, som till exempel fråga 9 nedan, men ibland är frågorna sådana att de är möjliga att svara på utan texten, som till exempel fråga 8. Detta är enligt Joanna Anckar (2006: 72) ett tecken på en dålig flervalsfråga. Uppgiften har gjorts lättare genom att ge radnummer där svaren på frågan finns. Svarsalternativen är ofta ganska nära varandra och det finns alternativ som är nästan rätta. I fråga 9 måste man verkligen förstå textutdraget för att kunna svara rätt. Om examinanden har svårigheter att förstå texten kan det hända att orden från texten som upprepas i svarsalternativen, till exempel *utställningarna*, *utvecklas* och *filatelistiska*, vilseleder honom. Då väljer han eller hon kanske inte det rätta svaret som är B. Ofta utformas de inkorrekta svarsalternativen i flervalsuppgifter genom att plocka ord från texten och placera dem i svaren (Anckar 2006: 76). Detta försäkrar att det inte är möjligt att gissa svaret med hjälp av upprepade ord utan att verkligen förstå texten.

Vad händer med alla fina frimärkssamlingar? De byggs ivrigt upp och utvecklas under några decennier. Sedan blir de väl i regel liggande då ägaren nått gränsen för vad han filatelistiskt kan åstadkomma med sina kunskaper och resurser. I bästa fall visas de då och då på större utställningar. Men sedan?

(r. 41)

8. Vad betyder ordet decennier i texten?

- A århundraden
- B årtal
- C år
- D årtionden

(r. 40–41)

9. Vad händer ofta med frimärkssamlingarna?

- A De byggs upp för att visas på utställningarna
- B Efter en intensiv samlingsperiod läggs de åt sidan
- C De utvecklas på grund av ägarens oavbrutna intresse
- D Efter kortvariga filatelistiska studier säljer man dem

(Ylioppilastutkinto 1979: 4–7.)

Att konstruera en bra flervalsuppgift är inte lätt och därför är det viktigt att genomföra ett pilotförsök med uppgiften (Anckar 2006: 85). När det är fråga om studentprovet är detta inte möjligt, eftersom man då riskerar att uppgiften läcker ut i förväg, vilket hotar examinandernas rättsskydd. Därför ska man vara extranoga vid konstruering. Flervalsuppgiften är dålig om examinanden inte kan välja det rätta svaret även om han förstår texten, frågan och svarsalternativen eller om det är möjligt att komma på det rätta alternativet utan att förstå texten (Anckar 2006: 72). När flervalsfrågor börjades använda i studentexamen började man också diskutera möjligheten att gissa de rätta svaren, men Studentexamensnämnden ansåg att möjligheten var försvinnande liten (Kaarninen & Kaarninen 2002: 311). Ändå ska man hålla i minnet att sannolikheten att gissa det rätta svaret på en enskild fråga är 25 % om det finns fyra svarsalternativ och 33 % om det finns tre alternativ. Enligt Anckar (2006: 85) är gissning dock sällan en slumpartad gissning utan ett resultat av strategiskt resonemang, vilket utnyttjas också i olika slags kommunikativa situationer. Strategin kan betyda till exempel uteslutande av inkorrekta alternativ eller utnyttjande av tidigare kunskaper. Det som försvårar tankeprocessen är att uppgiften vilseleder genom att föreslå sådana alternativ som man

inte ens skulle tänka på själv. (Anckar 2006: 71–79.) En tanke värd att fundera över är om man borde ge minuspoäng för inkorrekta svar. Detta skulle å ena sidan reducera gissning, men å andra sidan skulle budskapet vara att bättre tåga än försöka, vilket strider mot kommunikativitet.

Flervalsfrågor används också i ord- och strukturprovet år 1999. Nedan finns ett utdrag av det. Provtextern handlar om livräddning och har luckor som ges fyra alternativ att välja emellan. Uppgiften testar om examinanden kan böja adjektivet och substantivet rätt efter s-genitiv och välja alternativ C. I några frågor testas grammatiska företeelser, som till exempel ordföljd och prepositioner och i andra passande ord och fraser. Sådana här provuppgifter har ingenting att göra med kommunikativitet, eftersom meningarna är begripliga med nästan alla svarsalternativ även om de inte är grammatiskt korrekta.

Man kan välja till exempel kustbevakning, livräddning, fotografering, samhällsservice eller sköta om skolans 29.

- 29. A liten farm
- B en liten farm
- C lilla farm
- D lilla farmen

(Ylioppilastutkinto 1999: 12.)

Strukturproven år 1979 och 1989 är sinsemellan nästan likadana. Båda är texter med luckor som ska fyllas i med rätta ord i rätt form med hjälp av tips. Provinstruktionerna är undantagsvis på finska troligen därför att uppgiftstypen är relativt ny och invecklad. Provet år 1979 består av korta textbitar och har två delar. I den första delen är tipsen på svenska i grundform och de ska bara böjas så att de passar i texten. I den andra delen finns inga tips utan man måste själv räkna ut vilket ord som passar i texten. Provet tio år senare handlar om en flygresa och har samma grundidé men den har också tips på finska. Luckor som inte har några tips fylls i huvudsakligen med olika slags formord och det är bara ett ord som passar in. Luckor som har tips representerar flera ordtyper och ibland även satser, men alltid finns det bara ett passande svar. Exempelen nedan åskådliggör uppgifterna.

Ingen annan storstad i Europa har så svåra trafikproblem att lösa 16) _____
Stockholm med sin stadskärna som består 17) _____ många smala gator.
(Ylioppilastutkinto 1979: 12.)

Besättningen som trodde sig ha begått ett ödesdigert misstag 11–12) _____
ursäkt och lät Jan-Erik 13) _____ till första klass.

11–12) be + prep.

13) muuttaa

(Ylioppilastutkinto 1989: 11–12.)

Provet år 1999 skiljer sig från de andra två proven också på så sätt att en av textförståelseuppgifterna har öppna frågor. Provtexten handlar om Stockholms kulturhuvudstadsår. Alla frågor är lyckade, eftersom svaren på dem finns i texten, men inte direkt. Öppna frågor är också mera kommunikativa än flervalsfrågor, eftersom öppna svar kan ges i verkligheten, men sällan händer det att någon ställer en fråga och ger svarsalternativen också. I texten finns också understrukna meningar som ska översättas till finska, men enligt instruktionen, som är undantagsvis på finska, behöver översättningarna inte vara ordagranna. Intressant är att efter en lång paus har översättningsuppgifterna kommit tillbaka. Det väsentliga är dock att översättningen inte är den enda uppgiften i provet och att man inte behöver översätta ordagrant. Frågorna och meningarna finns nedan.

a) Millä perusteella voidaan väittää, että suurkaupunki on syrjäseutua puhtaampi?

b) Mitä Tukholmaan jää juhluvuoden päätyttyä?

c) Missä mielessä Helsinki on yhtä hyvä kulttuurikaupunki kuin Tukholma?

(Ylioppilastutkinto 1999: 11.)

Ett kulturhuvudstadsår innehåller oftast väldigt mycket av kultur och väldigt lite av huvudstad. Aktiviteterna i Stockholm planerades i första hand för turisterna, medan stockholmarna själva kände sig bortglömda.

(Ylioppilastutkinto 1999: 6.)

I själva verket har dessa problem inte mycket att göra med staden som samhälle, utan det är utvecklingen under det senaste halvsekle som har skapat vantrivsel, sociala klyftor och miljöproblem.

(Ylioppilastutkinto 1999: 6.)

Vart och ett av gruppens tre prov har ytterligare en uppsatssuppgift på 150–200 ord. Rubrikalternativ finns fyra varje år. De tre första rubrikerna har alltid relativt noggranna instruktioner om temat och om hur man ska skriva uppsatsen, men i det fjärde alternativet ges inga anvisningar. Nedan finns alla rubriker och för att ge en bild av olika slags anvisningstyper har jag skrivit ner den första för varje år.

1. Rattfylleristen åker fast

Det är överraskande många som kör motorfordon i berusat tillstånd och många av bilisterna anser dessutom att det är mer eller mindre ärofullt att köra sitt fordon under påverkan av alkohol. En del anser att det inte alls är riskfyllt att köra också om man har druckit sprit, rattonykterheten är så stor i landet att de flesta känner någon som har kört bil efter att han har druckit alkohol. Trafikministeriet påstår att rattfylleristen åker fast, men gör han det verkligen? Och om föraren är blir fast, räcker det att straffa honom med böter eller fängelse? Eller skall man också ta hans bil? Och hur mycket får man dricka om man tänker köra bil?

2. Du stjal väl inte

3. Frimärkssamlandet – en hobby eller en investering?

4. Vad dagens svåra situation på arbetsmarknaden har betytt (alternativt: kommer att betyda) för mig

(Ylioppilastutkinto 1979: 16.)

1. Så här illa gick det

Pelle Blomström var olycklig. Han hade inget jobb och pengarna hade tagit slut Hyresvärden ville kasta ut honom om han inte betalade hyran inom några dagar. ”Hur ska jag nu klara mig,” tänkte Pelle ”när jag inte ens har pengar på banken? Egentligen finns det massor med pengar på banken men de är inte mina...”

Din uppgift är att skriva fortsättningen på den här historien. Detaljerna får du hitta på själv. Rubriken lyder: Så här illa gick det.

2. På väg till södra Sverige

3. En uppfinning som vi har både nytta och nöje av

4. Så här har jag blivit uppfostrad

(Ylioppilastutkinto 1989: 15.)

1. En misslyckad hobby

Berätta om någon hobby som du har provat på, men som du sedan inte har fortsatt med. Varför blev det så?

2. En finländsk konstnär att vara stolt över

3. Mamma vid datorn

4. Att resa med sina föräldrar

(Ylioppilastutkinto 1999: 16.)

Valfriheten i varje prov är relativt stor när det gäller ämnesområden. Nästan varje rubrik anknyter på något sätt till provhäftets texter vilket underlättar uppgiften. Om examinanden förstår att utnyttja texterna får han mycket hjälp, speciellt när det gäller vokabulären. Hjälpen får man också från anvisningarna under rubrikerna. Viktigt är att välja en sådan rubrik som man med säkerhet förstår. Som ett varnande exempel berättar svensklärare om uppsatser som skrevs under rubriken *Rattfylleristen åker fast*. Flera examinander uppfattade rubriken så att rattfylleristen kör bil snabbt och skrev uppsatsen om detta, eftersom idiomerna *åka fast* inte var bekant för dem. Vid bedömningen av uppsatser försöktes lägga mer vikt vid kommunikativitet än vid fel och Studentexamensnämnden hade utarbetat en kriteriumtabell till hjälp vid bedömningen (Kaarninen & Kaarninen 2002: 296).

Proven år 1979, 1989 och 1999 testar språklig kompetens relativt mångsidigt. Det finns textförståelseuppgifter, flervalsuppgifter, produktiva strukturprov, översättningar, öppna frågor, uppsatser, hörförståelseuppgifter osv. Behovet av praktiska språkkunskaper hade hela tiden blivit större på grund av internationalisering och också gymnasietens nya läroplan år 1982 betonade skriftliga och muntliga kommunikationsfärdigheter. Man var av den åsikten att flervalsuppgifter förytligar språkkunskaperna och därför gjordes urvalet uppgifter mångsidigare. Nya uppgiftstyper var till exempel öppna frågor och korta översättningar. De nya uppgifterna förde med sig mer spridning i resultaten. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 345–346.) Studentexamensnämnden hade motiverat införandet av nya uppgiftstyper med att det möjliggör och kräver aktivt språkbruk, vilket förbättrar bedömningens tillförlitlighet och orsakar positiv washback. Dessutom ansåg nämnden det vara viktigt att ha ett stort urval uppgiftstyper att välja mella. Då var det möjligt att modifiera proven årligen, för att skolarbetet inte bara skulle vara träning för några få uppgiftstyper utan en mångsidig förberedelse för studentexamen. (Kärkkäinen & Takala 1988: 171.) Det enda som låter lite främmande är att examen presenteras som syftet för språkinläring.

När det gäller kompetenser som testas i proven kan man säga att flervalsfrågor och hörförståelseprov syftar till audiolingvalism och översättningar till grammatik–översättningstraditionen (se avsnitt 3.2 och 3.1). Hörförståelseprov syftar också till

kommunikativ kompetens och samma gäller till exempel öppna frågor (se avsnitt 3.3). Element av interkulturell kompetens finns i provtexterna (se avsnitt 3.4). Märkvärdigt är dock att muntlig kompetens inte testades på något sätt, vilket hade negativ washback i skolorna. Också läroplanen förutsatte att muntlig kompetens skulle vara en del av undervisningen och att den skulle testas också. (Kärkkäinen & Takala 1988: 170.)

6.5 2009: kommunikativt

Den sista gruppen i min undersökning bara består av studentprovet år 2009. Provet har en skriftlig del och en hörförståelsedel. Den skriftliga delens provhäfte har 17 sidor och hörförståelseprovet består av en CD-skiva på 45.53 minuter och ett provhäfte på sex sidor. Den skriftliga delen har fyra textförståelseuppgifter som har flervalsfrågor och en textförståelseuppgift med öppna frågor. Därtill finns det en ord- och strukturuppgift, en så kallad kommunikationsuppgift och två kommunikativa skrivuppgifter. Hörförståelseprovet som avläggs några veckor innan den skriftliga delen består av fyra flervalsuppgifter, varav en är en så kallad reageringsuppgift, och en en uppgift med öppna frågor. Orsaken till att provet år 2009 bildar en egen grupp är att det strävar efter kommunikativitet tydligare än föregående prov.

Provtexten handlar om smakprov på supermarket, muslimska slöjor i Sverige, datorspelberoendet och minnesbokstraditionen. Uppgiften med öppna frågor består av fem korta annonser, som handlar om inredning, resande, opera, loppmarknader och trädgårdsväxter och -redskap. Stilen i texterna liknar tidskriftartiklar, vilket beror på att de flesta av provtexterna är bearbetade tidskriftstartiklar. Teman varierar från samhällseliga till vardagliga. Texterna har invecklade tankegångar men på ett förståeligt språk. Många av texterna innehåller intervjudelar. Humoristiska eller skämtsamma texter finns inte längre med. Följande utdrag exemplifierar texternas variation.

Majna och Sara anser att deras liv är motsatsen till hur muslimska kvinnors situation brukas porträtteras. De är båda trötta på att höra hur muslimska kvinnor beskrivs som offer. – Om fler vågade träffa muslimska kvinnor så skulle de inse att vi varken är förtryckta eller offer. Det är så många som pratar *om* den muslimska kvinnan men väldigt få som talat *med* henne, menar de. Det största problemet är att muslimer inte ses som ”riktiga” svenskar, säger Majna och Sara. Trots att båda två är födda i Sverige känner de sig inte helt accepterade i det svenska samhället.
(Ylioppilastutkinto 2009: 3.)

Ljussättningen är kanske det mest kritiska momentet i din heminredning. Innan du köper en ny armatur, be att få låna hem den på prov. I butiken är det ofta svårt att avgöra hur den kommer att fungera i din hemmiljö. Det är viktigt att du får ljus där du behöver det. Fundera på vad ett byte till lågenergilampor skulle göra för din elräkning.
(Ylioppilastutkinto 2009: 11.)

Frågorna som anknyter till textbitarna ovan finns nedan. Radtipsen finns inte längre med. Antal svarsalternativ i flervalfrågor har minskats till tre, vilket betyder att sannolikheten att gissa det rätta svaret är redan 33 %. Ändå känns fråga 12 relativt svår, eftersom alternativen är ganska nära varandra. A är det rätta svaret, men man kan inte säga att B är felaktigt. Det är bara det att A är mera rätt. Många av frågorna tvingar examinandan att överväga mellan två eller ibland tre nästan rätta alternativ. Språklig kompetens är inte den enda kompetensen som testas här utan uppgifterna kräver också förmågan till logiskt tänkande. De öppna frågorna koncentrerar sig mera på språkkunskaper. Eftersom provtexten är så kort blir svaret nästan en fri översättning av texten. Poängsättningen av svaret är ofrånkomligen i någon mån subjektiv även om läraren och censorn har modellsvaret som hjälpmedel, medan flervalfrågor kan poängsättas objektivt. Flervaluppgifter har sammanlagt 25 frågor och därtill kommer fem öppna frågor.

12. Vad konstaterar Majna och Sara?

- A Folk fördömer muslimska kvinnors liv utan att känna till det
 - B Muslimska kvinnor har det trots allt ganska bra
 - C Det är svårt för muslimska kvinnor att umgås med svenska män
- (Ylioppilastutkinto 2009: 9.)

a) Mitä neuvoja ilmoituksessa annetaan?
(Ylioppilastutkinto 2009: 11.)

Ord- och strukturprovet består av två texter. Den första handlar om barnuppfostran och den andra om en ungdomsgård. Idén är samma som i ord- och strukturprovet år 1999, d.v.s. texterna har luckor som ges alternativ att välja emellan. Den enda skillnaden är att uppgiften bara har tre svarsalternativ, medan det år 1999 fanns fyra. Sannolikheten att kunna gissa det rätta svaret har alltså ökat från 25 % till 33 %. Fråga 43 väckte mycket diskussion efter provet på grund av Studentexamensnämndens misstag. Alternativ A och C var nämligen detsamma, vilket ledde till att många svarade B som inte var rätt. Till slut makulerades frågan. (Abitreenit 2009.)

I början av 2000-talet hade Henkan nämligen fått rätt dåligt rykte på grund av ungdomsgång och 43 brottslighet.

- 43. A utbredd
- B uttänkt
- C utbredd

(Ylioppilastutkinto 2009: 15.)

En ny uppgiftstyp i provet är en så kallad kommunikationsuppgift. Den består av fem olika situationer i Stockholm. I den första är man på en tunnelbanestation och uppgiften är att fråga vilken linje som går till centrum och hur mycket biljetten kostar. Anvisningarna är på finska. Sedan går man till en skoaffär och hittar snygga skor, men i fel storlek. Uppgiften är att fråga efter ens egen storlek. Sedan går man till turistinfo för att fråga när sightseeing-båten avgår och hur länge kryssningen tar. Sedan går man in i en skivaffär och frågar om expediten kan rekommendera någon ny svensk musik som skulle passa ens smak. Till sist går man till en restaurang och frågar hur stor en viss portion är och om den innehåller mjölk. Uppgiften testar kommunikativ kompetens och har en stark anknytning till livet utanför skolan. Även om frågorna är ganska noggrant definierade kan examinanden utforma dem relativt fritt och använda strategisk kompetens för att kringgå olika slags problem. Detta är inte möjligt i ord för ord-översättningar. Bedömningen sker i någon mån subjektivt, men läraren och censorn har modellsvår som hjälper till att genomföra bedömningen tillförlitligt.

Provet år 2009 har inte längre en uppsats på 150–200 ord. Den har ersatts med två korta skrivuppgifter. Den första består av 50–70 ord och situationen är att man har köpt en kaffebryggare på sin Stocholmsresa. Hemma märker man att kaffebryggaren inte fungerar. Uppgiften är att skriva ett artigt e-postbrev till varuhuset Åhlens. I meddelandet ska man förklara situationen och föreslå en lämplig ersättning. Den andra skrivuppgiften är ett ställningstagande till finlandssvenska ungdomars chatkanal. Diskussionens tema är människornas längtan efter publicitet och reality-tevens roll i den. Anvisningarna ges på finska, vilket betyder att examinanden inte får någon språklig hjälp från dem. För att kunna skriva allt som sägs i anvisningarna och ändå hålla sig till antalet ord betyder att man inte kan pladdra onödigt. När det gäller bedömningen av skrivuppgiften är det enligt Studentexamensnämnden (2007: 31) examinandens kommunikativa förmåga som väger tyngst, medan andra kriterier är hur uppgiftsbeskrivningen följs samt språklig bredd och exakthet. Skrivuppgifterna mäter kommunikativ kompetens och även om anvisningarna är noggranna kan man utnyttja strategisk kompetens i någon mån. Problemet som många examinander hade med den första skrivuppgiften var att de inte kom ihåg ordet *kaffebryggare*. Några var mycket påhittiga och ersatte ordet med kaffebryggarens namn, till exempel MokkaMaster eller kom ihåg ordet *kaffekokare* som nämndes i hörförståelseprovet.

Enligt Studentexamensnämnden (2007:17) mäter hörförståelseprovet examinandens förmåga att förstå talat språk och att besvara olika slags uppgifter utifrån det man har hört i en avlyssnad text. Uppgifterna testar till exempel förståelsen av huvudtankarna, viktiga detaljer eller exempel, slutledningsförmåga eller förmåga att reagera rätt i givna kommunikationssituationer. Första uppgiften i hörförståelseprovet år 2009 är en flervalstuppgift med tio frågor. Antalet svarsalternativ är tre, vilket betyder att sannolikheten att gissa det rätta svaret är 33 %. Provtextern avlyssnas först i dess helhet och sedan i delar då man hinner svara på frågorna. Texten är en intervju med en familj som har rest runt i Europa med husbil. Frågorna är relativt svåra och nedan finns en av de svåraste. Det rätta svaret är B, men vad det i praktiken betyder är en annan sak. Gömde de hunden i bilen kanske?

- Var det något annat som krånglade på färden?
- Att ha hund med sig var förstås inte alltid så lätt. Vi hade nog hundpasset i skick men ändå kunde det bli problem vid gränsen. Då tänkte vi att det får vara och vi drar vidare. Säkert hade vi kunnat klara upp saken men under vårt sabbatsår ville vi inte krångla med myndigheterna om en hund.

9. Hur förhöll sig familjen vid problem vid nationsgränserna?

- A De stod på sig mot tullmännen
- B De lät bli att vara besvärliga
- C De skaffade fram rätt dokument

(Ylioppilastutkinto 2009: Hörförståelseprov.)

Den andra och tredje uppgiften liknar den första uppgiften. I den andra berättas om den svenska nationalskalden Evert Taube och den tredje uppgiften är en intervju med Toni vars hobby är offroad. De båda uppgifterna har fem flervalfrågor. Den fjärde uppgiften testar om examinandena kan reagera rätt i givna kommunikationssituationer. Man hör fem diskussioner och sedan ska man välja mellan tre repliker vilken som passar bäst som nästa replik. Diskussionerna, som alla handlar om barnarbetskraft, får man lyssna på bara en gång. Att välja den lämpliga repliken är svårt, eftersom alternativen är så nära varandra. Nedan finns ett exempel. Det rätta svaret är B, men att motivera varför de andra inte passar är svårt.

- Enligt människorättsorganisationerna tvingas runt 450 000 barn i Uzbekistan att jobba på bomullsfälten i stället för att gå i skola. Bomullen som de plockar hamnar i våra garderober.
- Jag har hört att bomullen fraktas till andra länder. På vägen blandas den ofta upp och därför är det svårt att riktigt veta hur mycket av materialet som har hanterats av barn. Det är ganska intelligent av dem eller hur?

22. Vad konstaterar flickan?

- A Ganska smart!
- B Vad klokt!
- C Så förnuftigt!

(Ylioppilastutkinto 2009. Hörförståelseprov.)

I den sista uppgiften lyssnar man på fem telefonsamtal. Samtalen spelas upp bara en gång. Efter varje samtal svarar man på en öppen fråga. Frågorna är på finska och svaren ska också vara på finska. I varje samtal är uppringaren Sandra som åker tåg och ringer därifrån till sin man, sin arbetskamrat, hälsovårdscentralen, byggnadskontoret och frisören. Till exempel i den första fråga frågas vad Sandra ber Åke att göra. Nedan finns samtalet.

- Aj sjutton. Stängde jag av kaffekokaren? Jag måste ringa Åke.
- Hej Sandra.
- Hej, är du hemma ännu? Jag glömde kolla att kaffekokaren är avstängd. Kan du göra det?
- Ja.
- Och kan du också kolla hundarnas vattensålar?
- Jaja.

(Ylioppilastutkinto 2009. Hörförståelseprovet.)

Som helhet är hörförståelseprovet inte lätt. Det som gör det speciellt svårt är att flervalsoalternativen ofta är nära varandra och inget av dem är helt inkorrekt. Enligt Studentexamensnämnden (2007: 17) är idén att välja det alternativ som bäst passar i sammanhanget. Det kan hända att examinanden förstår texten men ändå inte kan svara rätt. Detta är ett tecken på en dålig flervalssuppgift (Anckar 2006: 72). Den fjärde uppgiften, som är en så kallad reageringsuppgift, är speciellt svår i detta avseende. Den testar behärskandet av idiomatiskt språk och inte förmågan att framföra budskap. Positivt är dock att den tar med hörförståelsens interaktiva dimension, även om förverkligandet inte är interaktivt. Bara den sista uppgiften med öppna frågor testar enbart hörförståelse, eftersom frågorna är på finska och svaret också sker på finska. De andra uppgifterna kräver också kunskaper i läsförståelse. Denna gång krävs inte kunskaper i skriftlig produktion på svenska, vilket också är en möjlig uppgiftstyp (Studentexamensnämnden 2007: 17).

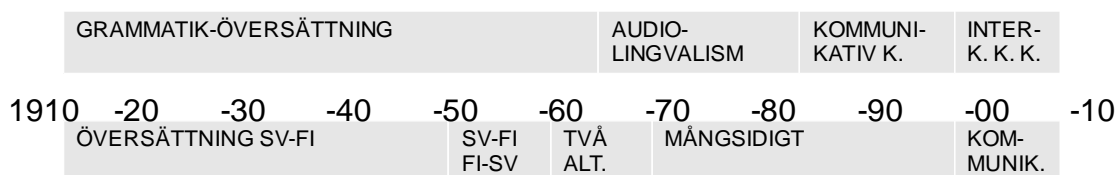
Enligt Marja-Kaisa Pihko (2000: 159–165) är mångsidighet och flexibilitet hörförståelseförmågans viktiga egenskaper. Med mångsidighet menar Pihko individens förmåga att klara av olika slags kommunikationssituationer och med flexibilitet menar hon förmågan att förstå språket som avviker från standardspråket till exempel

dialektmässigt. Lite variation finns i hörförståelseprovet år 2009. I de två första uppgifterna används rikssvenska, medan i de tre sista uppgifterna används finlandssvenska. Några säregna dialekter används inte och människorna i provet talar relativt klart och tydligt. Till exempel en invandrare som skulle tala svenska på sitt sätt skulle vara ett intressant tillägg, eftersom man nuförtiden hör sådan svenska mycket i Sverige. Pihko (2000: 165) anknyter hörförståelseförmågans flexibilitet också med språklig tolerans och interkulturell kommunikativ kompetens.

Provet år 2009 syftar märkbart till kommunikativitet. Många av uppgifterna är på sätt och vis blandningar av de gamla ordagranna översättningarna och långa uppsatserna. Uppgifterna är å ena sidan noggrant definierade, vilket betyder att man inte kan skriva vad som helst som passar med rubriken, men å andra sidan krävs inte ordagranna översättningar, som inte ger någon chans att använda strategisk kompetens. En allvarlig brist i provet är dock avsaknaden av ett muntligt prov. ”Muntlig framställning och interaktion mäts inte i språkproven i studentexamen”, nöjer sig Studentexamensnämnden (2007: 5) med att konstatera.

7 Slutsatser

Nedan har jag skisserat en tidslinje som åskådliggör sambandet mellan de olika uppfattningarna om språklig kompetens (den övre raden) och min gruppering av studentproven (den nedra raden). Även om de inte sammanfaller fullständigt finns det en kongruens.



Figur 1. Tidslinje.

Grammatik-översättningstraditionen dominerade språkundervisningen till 1960-talet och proven år 1919, 1929, 1939, 1949 och 1959 var rena översättningsprov. De fyra första proven är översättningar från svenska till finska medan provet år 1959 är ett tudelat översättningsprov från svenska till finska och från finska till svenska. År 1969 fanns det två alternativa prov varav det ena bestod av ett översättningsprov och det andra av öppna textförståelsefrågor och dessutom av en uppsats. Detta pekar dock inte mot audiolingvalism, som började vinna terräng då, utan snarare mot kommunikativ kompetens. Proven år 1979, 1989 och 1999 bildar en grupp som jag har benämnt Mångsidigt. Dessa prov infaller under blomstringstiderna för audiolingvalism och kommunikativ kompetens och har tydliga tecken på båda. På audiolingvalism tyder hörförståelseproven, flervalsfrågorna och ord- och strukturproven. Hörförståelseproven kan även betraktas som ett tecken på kommunikativ kompetens även om de saknar kommunikationens ömsesidighet. Uppsatserna och de öppna textförståelsefrågorna mäter också en del av kommunikativ kompetens. Provet år 2009 bildar en egen grupp, eftersom det mäter kommunikativ kompetens tydligare än de föregående proven. Detta kan ses i de så kallade kommunikations- och reageringsuppgifterna, som simulerar det verkliga livet och utöver lingvistisk kompetens testar examinandens sociolingvistiska och pragmatiska kompetens.

Mari Kinnunen (2008: 63–67) har märkt likadana utvecklingsgångar i studentproven i engelska. Till en början var provet ett rent översättningsprov. På 1960-talet fogades en valfri textförståelseuppgift till provet och på 1970-talet började man också testa examinandernas hörförståelse. Från och med 1990-talet har provet bestått av mer och mer produktiva uppgifter. Provet år 2008 hade även några kommunikativa uppgifter. Det som fortfarande saknas är ett muntligt prov och uppgifter som skulle testa interkulturell kommunikativ kompetens.

Anmärkningsvärt är att interkulturell kommunikativ kompetens består av kommunikativ kompetens och interkulturell kompetens. Min undersökning visar att kommunikativ kompetens åtminstone i någon mån nuförtiden testas i studentproven, men uppgifter som skulle testa interkulturell kompetens saknas. Provtexterna behandlar dock ibland nordisk kultur och så har det varit redan från början av förra århundradet. Under de

senaste decennierna har det också förekommit provtexter som behandlar interkulturalitet, som till exempel texten om muslimska kvinnor i Sverige år 2009. Dessutom kan man tänka sig att kommunikations- och reageringsuppgifter i någon mån mäter interkulturell kompetens, eftersom de förutsätter kännedom om målspråkområdets kommunikationskultur. Kännedom om kulturen är dock bara det första steget mot interkulturell kompetens (se avsnitt 3.4). Den interkulturellt kompetenta individen kan sätta sig över stereotypa uppfattningar och förhålla sig öppet till andra kulturer. Han förstår att kultur är något relativt och är medveten om självklarheter i sin egen kultur. Därtill kan han tolka kulturella situationer och lära av dem. Huvudsyftet är att växa över gränser som hans eget modersmål eller hans egen kultur har ställt upp. Interkulturell kompetens hänger ihop med individens personlighet och attityder och därför är det mycket svårt att föreställa sig hur man kunde testa en sådan kompetens. En annan fråga är om man överhuvudtaget borde testa det och om svaret är ja, kan man fråga sig om testandet bara hänger ihop med språkstudier. Andra möjligheter är att interkulturell kompetens inkluderas i något annat skolämne, att den bildar ett ämne för sig eller att den existerar som en allmän princip i gymnasiestudierna. Mest naturligt känns det sista alternativet.

Vid sidan av interkulturell kompetens testas inte heller muntlig språkfärdighet i studentexamen. Detta var naturligt då grammatik-översättningstraditionen rådde i språkundervisningen, men muntlig kompetens är en viktig del av audiolingvalism, kommunikativ kompetens och interkulturell kommunikativ kompetens. Även om skriftliga kommunikations- och reageringsuppgifter simulerar muntliga kommunikationssituationer ger de bara en diffus bild av examinandens muntliga kompetens. John Ollers *unitary competence hypothesis* (se avsnitt 4.6) har man ju förkastat och därför är det viktigt att testa muntlig kompetens muntligt. Muntlig språkfärdighet innebär att talaren kan handla mer eller mindre automatiskt, eftersom så många aspekter av den språkliga kompetensen (uttal, intonation, hörförståelse, grammatik, ord- och frasförråd, sociolingvistisk och sociokulturell kunskap) måste aktiveras samtidigt och snabbt (Tornberg 1997: 137). Därför kan man inte testa muntlig kompetens skriftligt. Redan länge har man funderat över möjligheten att inkludera ett muntligt prov i språk i studentexamen, men problemet har varit att ordna provet så att

det är jämställt för examinanderna, tillförlitligt och tekniskt genomförbart. Dessutom skulle kostnaderna vara betydande. Efter startkostnaderna skulle de muntliga proven i studentexamen kosta uppskattningsvis 1 900 000 euro per år. (Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio 2006:35–37.)

8 Sammanfattning

Syftet med denna avhandling har för mig varit att undersöka och reda ut vad som uppfattas som språklig kompetens enligt studentproven i svenska år 1919, 1929, 1939, 1949, 1959, 1969, 1979, 1989, 1999 och 2009 samt jämföra resultaten med de dåtida uppfattningarna om språklig kompetens. Jag har undersökt provens uppgiftstyper, ämnen, svårighetsgrad, längd och mångsidighet och jämfört proven med varandra och grupperat dem enligt ovannämnda egenskaper. Som teoretisk bakgrund fungerar följande uppfattningar om språklig kompetens: grammatik–översättning, audiolingvalism, kommunikativ kompetens och interkulturell kommunikativ kompetens. De alla har haft sin blomstringstid någon gång under åren 1919–2009, även om det är svårt att dra några tydliga gränser.

Grammatik–översättningstraditionen har existerat lika långt tillbaka som språkundervisningen överhuvudtaget. Som en systematisk metod tycks den ha sina rötter i slutet av 1700-talet. Metoden användes för att undervisa i de klassiska språken, men när man började lära ut moderna språk överfördes metoden på dem också. Idén med grammatik–översättningstraditionen var att det inlärd språket skulle fungera som en nyckel till den klassiska litteraturen. Metoden var deduktiv, eftersom en typisk lektion bestod av förklaringar av grammatiska regler och av översättningsövningar där man tillämpade reglerna. Språket i övningarna var onaturligt och komplicerat och språkligt korrekthet och skrivet språk stod i centrum i stället för kommunikation.

Medan grammatik–översättningstraditionen var ganska oteoretisk byggde audiolingvalismen på behaviorism. Språkinläringen betraktades som ett bildande av

vanor liksom annat mänskligt kulturellt beteende. Dessa vanor bildades genom stimulus- och responskedjor och genom positiv och negativ förstärkning. Felen rättades omedelbart för att de inte skulle bli inlärd vanor och korrekta yttranden berömdes lika snabbt för att ge positiv förstärkning. För att undvika fel delades språket i små bitar som inlärdes grundligt innan man gick över till nästa bit. Under lektionen drillades dessa bitar muntligt gång efter gång. De muntliga färdigheterna betonades starkt och viktigt var också att börja med de receptiva färdigheterna. Ordningen var följaktligen: höra, tala, läsa och skriva. Undervisningsspråket var målspråket och regler avleddes från exempel deduktivt. Viktigt var inte vad inläraren sade, utan att han sade någonting språkligt korrekt.

Kommunikativ kompetens föddes av behovet att kommunicera på språket, vilket var något som grammatik-översättningstraditionen och audiolingvalismen hade ringaktat. Kommunikativ kompetens kan delas i delkompetenser:

Kommunikativ kompetens

- Lingvistisk kompetens¹
- Sociolingvistisk kompetens
- Diskursiv kompetens
- Strategisk kompetens
- Sociokulturell kompetens
- Social kompetens

Utgångspunkten med kommunikativ kompetens är funktionell, vilket betyder att det är viktigare att få fram budskapet än att använda lingvistiskt korrekta uttryck. Felen anses höra till inlärningsprocessen. Under lektionerna simulerar man autentiska kommunikationssituationer.

¹ Se avsnitt 3.3 för närmare behandling av delkompetenser.

Interkulturell kommunikativ kompetens består av kommunikativ kompetens och interkulturell kompetens. Också interkulturell kompetens kan delas i delkompetenser:

Interkulturell kompetens

- Deklarativ kunskap²
 - o Kunskap om världen
 - o Sociokulturell kunskap
 - o Interkulturell medvetenhet
- Färdigheter
 - o Praktiska färdigheter
 - o Interkulturell färdighet
- Existentiell kompetens
- Inlärningsförmåga
 - o Språklig och kommunikativ medvetenhet
 - o Allmän fonetisk medvetenhet och färdighet
 - o Studieteknik
 - o Heuristisk förmåga

Huvudsyftet med interkulturell inläring är att inläraren får en möjlighet att växa över gränser som hans eget modersmål och hans egen kultur har ställt upp samt möjliggöra och uppmuntra till personliga kontakter.

Utöver uppfattningarna om språklig kompetens har jag också i korthet behandlat studentexamens historia i Finland och grundprinciperna för testandet av språklig kompetens. Därefter har jag analyserat alla prov och grupperat dem på följande sätt:

² Se avsnitt 3.4 för närmare behandling av delkompetenserna.

- 1919, 1929, 1939 och 1949: översättning sv-fi
- 1959: översättning sv-fi och fi-sv
- 1969: två alternativ
- 1979, 1989, 1999: mångsidigt
- 2009: kommunikativt

De fyra första proven är översättningar från finska till svenska, vilket går bra ihop med grammatik-översättningstraditionen. Provet år 1959 har två översättningar: från finska till svenska och från svenska till finska. År 1969 blåser förändringens vindar: examinandan kan välja om han avlägger examen med översättningsprovet eller med ett prov som har en kortare översättningsdel och därtill öppna textförståelsefrågor och en uppsats. Det nya alternativet pekar inte mot audiolingvalism, som började vinna terräng då, utan mot kommunikativ kompetens. Proven år 1979, 1989 och 1999 är tydligt mångsidigare än de föregående proven. De består av hörförståelseprov, flervalstextförståelsefrågor, ord- och strukturprov, öppna textförståelsefrågor, korta översättningar och uppsatser. Proven har alltså drag typiska för både audiolingvalism och kommunikativ kompetens, som var de rådande uppfattningarna då. Provet år 2009 bildar en egen grupp eftersom den syftar till kommunikativitet tydligare än de föregående proven. Detta kan ses i kommunikations- och reageringsuppgifterna. Studentproven i svenska 1919–2009 kongruerar med de olika uppfattningarna om språklig kompetens men sammanfaller dock inte fullständigt. Anmärkningsvärt är avsaknaden av ett muntligt prov. Inte heller finns det uppgifter som skulle testa interkulturell kompetens, även om interkulturella element ingår i några av proven.

9 Diskussion

Det är svårt att föreställa sig hur studentprovet i svenska kommer att se ut i framtiden. Troligen strävar man efter att bearbeta det så att det bättre motsvarar läroplanens krav, vilket förbättrar provets validitet. Enligt *Grunderna för gymnasiets läroplan* (2003: 14–30) är gymnasiestudiernas syfte bland annat att fostra studerandena till tolerans och internationellt samarbete och ge dem insikter i olika kulturer så att de ska aktivt medverka till att bygga upp ett mångkulturellt samhälle baserat på inbördes hänsyn. Studerandena uppmuntras till kommunikation och samarbete över språk- och kulturgränserna och syftet är att de ska kunna kommunicera mångsidigt även på främmande språk med människor som har en annorlunda kulturell bakgrund. Dessa syften gäller gymnasiestudierna i allmänhet. Den del som gäller svenskstudierna liknar de allmänna syftena:

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. Den skall hjälpa de studerande att fördjupa sina kunskaper om det tvåspråkiga Finland. Undervisningen i svenska bör också ge de studerande beredskap för självständiga studier i svenska. Syftet är att hjälpa dem att inse att en förutsättning för verklig kommunikationsförmåga är en långsiktig och allsidig kommunikativ träning. Som läroämne är svenskan ett färdighets-, kunskaps- och kulturämne. (Grunderna för gymnasiets läroplan 2003: 94.)

Om interkulturell kommunikativ kompetens är ett av syftena för svenskstudierna i gymnasiet borde den testas i studentprovet för att provet skulle ha validitet. Såsom jag konstaterade tidigare (se kapitel 7) är det svårt att föreställa sig hurdana uppgifter som skulle passa för att testa interkulturell kompetens i studentprovet. En möjlighet är essäuppgifter där examinanderna skulle resonera kring interkulturella fenomen, men språkligt skulle det vara för svårt för de flesta. Om essäerna skrivs på finska kan man fråga sig om de hör till ett prov i svenska. Bedömningen skulle också vara problematisk. Viktigt är dock att komma ihåg att den andra delen av interkulturell kommunikativ kompetens, nämligen kommunikativ kompetens, går att testa. Studentprovet år 2009 har

bra exempel på detta i form av kommunikations- och reageringsuppgifter. Dessa kommer troligen och förhoppningsvis att öka och utvecklas. Utvecklingen behövs eftersom uppgifterna testar kommunikativ kompetens bara skriftligt även om de simulerar muntliga situationer.

Enligt *Grunderna för gymnasiets läroplan* (2003: 94) syftar svenskstudierna till förmågan att tala och skriva svenska samt att förstå talat och skrivet språk. Om bedömningen sägs det att alla områden ska testas. Därför finns det tryck på förändring när det gäller testandet av muntlig kompetens i studentprovet, men höga kostnader och arrangemangsfrågor bromsar utvecklingen. Dagens och framtidens globaliserade värld förutsätter emellertid förmågan att kommunicera med människor på främmande språk både muntligt och skriftligt. Enligt flera undersökningar och arbetslivskartläggningar har finländare stora svårigheter i att interagera på främmande språk (Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointiryhmän muistio 2006: 8). En orsak till detta är säkert studentprovets avsaknad av muntliga prov, vilket leder till negativ washback i skolorna. Undervisningen koncentrerar sig inte tillräckligt på muntlig kommunikation. Man har också motiverat införandet av muntliga prov med internationell jämförbarhet. I de flesta europeiska länderna testas muntlig kompetens i slutet av gymnasieutbildningen. (Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointiryhmän muistio 2006: 8.)

Utbildningsministeriets arbetsgrupp som har utrett hur bedömningen av muntlig språkkunskap ska kunna ordnas på ett mätbart och tillförlitligt sätt rekommenderar inte att muntlig kompetens skulle testas i studentexamen utan att bedömningen borde ordnas i gymnasierna. Proven skulle ändå vara utarbetade av Utbildningsministeriet. Då kunde man förena lärarnas elevkännedom med provmaterial som befrämjar jämförbarhet mellan eleverna. (Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointiryhmän muistio 2006: 9.)

Om muntliga prov införs i studentexamen i framtiden påminner de troligen om Utbildningsministeriets muntliga prov för gymnasierna. Till exempel provet i svenska år 2009–2010 (Ruotsin kielen suullinen koe. Keskipitkä ja pitkä oppimäärä 2009–2010) innehåller tre olika paruppgifter. Den första uppgiften är en svenskspråkig text som

eleven läser högt för sitt par. Sedan ställer han två frågor som behandlar texten. Frågorna finns under texten. Paret svarar på frågorna och sedan är det hans tur att läsa en annan text och ställa frågor. Den andra uppgiften består av en finskspråkig text, vars huvudinnehåll tolkas till svenska. Efter det frågar man vad paret tycker om texten. Den sista uppgiften är en samtalsuppgift. Paret ska diskutera om ett påstående med hjälp av några frågor. Läraren är tyst och lyssnar samt bedömer. Det finns flera olika uppgifter så att varje par kan få sitt eget prov. Då är det inte så allvarligt om provuppgifterna läcker till andra elever. Nedan finns ett exempel av varje uppgift.

1. NANNY STILL

Den finlandssvenska glaskonstnären Nanny Still avled den 7 maj 2009 i sitt hem i Bryssel 82 år gammal. Still utexaminerades från Konstindustriella läroverkets avdelning för metallkonst 1949. Samma år anställdes hon som designer vid glasbruket i Riihimäki. På 1959-talet blev finskt glas världsberömt och Nanny Still hörde också till de stora namnen. Hon är främst känd för de glasföremål som hon designade för Riihimäki, men hon gjorde också bland annat stearinljus för Havi och bestick för Hackman.

1 Vilka andra finländska designer känner du till? Vad är de kända för?

2 Hurdan design är du intresserad av?

21. OPINTO-OHJAUS

Ruotsissa nuorilla on useita eri koulutuksia valittavanaan, mutta opinto-ohjauksessa on puutteita sekä yläasteella että lukiossa. Suomessa annetaan yhteensä 70 tuntia opinto-ohjausta yläasteella ja Norjassa 113 tuntia, kun taas Ruotsissa yläasteen oppilailta on vain kaksi ja puoli tuntia ohjausta vuodessa! Eikö pitäisi noudattaa muiden pohjoismaiden mallia ja tukea nuoria tulevaisuuden tärkeissä valinnoissa? Tämä on erittäin tärkeää, jos halutaan, että tämän päivän nuoret ovat kymmenen vuoden kuluttua kehittämässä ruotsalaista yhteiskuntaa. Kansainvälisessä kilpailussa ei voi pärjätä, ellei nuorta auteta löytämään hänelle sopiva koulutus ja ammatti.

Mitä mieltä olet tekstin sisällöstä? Perustele.

49. REKLAM HAR SKADLIG INVERKAN PÅ BARN

Vilka argument för och emot denna åsikt känner du till?

Vad tycker du själv?

(Ruotsin kielen suullinen koe. Keskipitkä ja pitkä oppimäärä 2009–2010.)

Utbildningsministeriets prov skulle mångsidigt testa muntlig kompetens också som en del av studentprovet, men kostnaderna skulle vara stora. Kostnaderna skulle bildas av utarbetandet och tryckningen av materialet, lärarnas och censorernas ökade arbetstid, inspelning av varje prov och lärarnas kompletterande utbildning. Även om det kan vara svårt och dyrt att utveckla studentproven är det viktigt eftersom det gäller studentexamens prestige (Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio 2006: 35–37). Liksom studentexamens historia visar är det utvecklingsarbetet som har hållit examen vid liv. Om studentexamen inte följer med sin tid ser dess framtid dystert ut. Historien visar dock att förändringar tar tid.

Utvecklandet av studentexamen anknyter inte endast till examens validitet utan också till undervisningen i gymnasierna. Detta förklaras med washback-fenomenet. Det som inte testas i provet uteblir lätt från undervisningen. Mari Kinnunen (2008: 66) anser att studentexamen till och med fungerar som den dolda läroplanen i gymnasierna och kan ha större betydelse än den officiella läroplanen:

The matriculation examination, in fact, serves as a hidden curriculum in the upper secondary schools. It has a washback effect on the teaching of foreign language and the actual syllabus arranged by schools. Foreign language teaching is based on the content of the foreign language matriculation examination. Sometimes the matriculation examination guides foreign language instruction in the upper secondary school more than the official curriculum.
(Kinnunen 2008:66.)

Studentexamens roll är stor i dagens gymnasiestudier och så har det varit också tidigare. För mig har det varit intressant att bekanta mig med Finlands historia ur en ny synvinkel under forskningsarbetet. Studentexamen har verkligen följt med sin tid och återspeglat förändringarna i samhället och i skolsystemet, såsom jag kunde konstatera i inledningen. Inte ens krigsåren hindrade att studentskrivningarna anordnades, vilket berättar om examens stora betydelse. Min undersökning ger svar på många frågor, men väcker också lika många nya frågor. Speciellt intressant skulle det vara att genomföra en likadan undersökning om till exempel tjugo år och få reda på hur studentprovet i svenska har förändrats, om det överhuvudtaget existerar då. En annan forskningsidé

skulle vara att undersöka sambandet mellan prov och läroplaner från olika år. Då kunde man verkligen analysera provens validitet.

Källförteckning

Primära källor

Ylioppilastutkinto keväällä 1919. Ruotsi.

Ylioppilastutkinto keväällä 1929. Ruotsi.

Ylioppilastutkinto keväällä 1939. Ruotsi.

Ylioppilastutkinto keväällä 1949. Ruotsi.

Ylioppilastutkinto 8.4.1959. Ruotsi.

Ylioppilastutkinto 21.3.1969. Ruotsi.

Ylioppilastutkinto 26.3.1979: Svenska. Textförståelseprov. Strukturprov.
Uppsatsrubriker.

Ylioppilastutkinto 5.4.1989: Svenska. B-nivå. Textförståelseprov. Strukturprov.
Uppsatsrubriker.

Ylioppilastutkinto 24.3.1999: Svenska. Skriftlig del. Keskipitkä oppimäärä.

Ylioppilastutkinto 16.3.2009: Svenska. Skriftlig del. Keskipitkä oppimäärä.

Ylioppilastutkinto 9.2.2009: Svenska. Hörförståelseprov. Keskipitkä oppimäärä.
Tehtäv vihko ja CD.

Sekundära källor

Abitreenit 2009: Kysymysarkisto: Ruotsi kevät 2009 keskipitkä oppimäärä. (3.3.2010)
http://abitreenit.yle.fi/yo-kokeet/Ruotsi/Kevat_2009_pitka_oppimaara/kysymysarkisto/3078

Anckar, Joanna 2006: Wild guess, lucky guess, good guess – hazarding at a multiple-choice test of listening comprehension. Teoksessa: Pietilä, Päivi jne. (toim.): *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. S. 69–85.

Bachman, Lyle F. 1990: *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, H. Douglas 2006: *Principles of language learning and teaching*. 5th ed. White Plains, N.Y.: Longman.

Byram, Michael 1997: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ericsson, Eie 1989: *Undervisa i språk. Språkdiraktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och språk 2007: Europarådet. Skolverket (övers.). (5.1.2010)
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>

Grunderna för gymnasiets läroplan 2003: Utbildningsstyrelsen. (8.4.2010)
<http://www02.opf.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>

Gymnasielag 1998: Finlex. (5.1.2010)
<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980629>

Harrison, Andrew 1983: *A language testing handbook*. London: The MacMillan Press.

Johnson, Keith 2001: *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.

Kaarninen, Mervi & Kaarninen, Pekka 2002: *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia*. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, Pauli 1994: *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Porvoo: WSOY.

Kaikkonen, Pauli 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kinnunen, Mari 2008: *The influence of the prevailing notion of language competence on English as a foreign language test in the matriculation examinations arranged between 1919–2008*. A Pro Gradu Thesis in University of Tampere.

Kohonen, Viljo 2008: Luento. Opettajan pedagogiset opinnot. Tampereen yliopisto.

Kärkkäinen, Kaija & Takala, Sauli 1988: Ylioppilastutkinnon kielikokeiden kehittämistä. Teoksessa Brunell, Viking & Välijärvi, Jouni (toim.): *Yleissivistävä koulutus: nykynäkymiä ja tulevaisuuden haasteita*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. 159–189.

Lehtovaara, Arvo 1972: *Ylioppilastutkintokysymys*. Jyväskylä: Gummerus.

Levin, Lennart & Marton, Ference 1973: *Provteori och provkonstruktion*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lindström, Aslak 1998: *Ylioppilastutkinnon muotoutuminen autonomian aikana*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio 2006.*
Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:26. (29.3.2010)
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr26.pdf?lang=sv>
- Malmberg, Per 2001: Språksynen i dagens kursplaner. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per (red.): *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. S. 16–25.
- Pihko, Marja-Kaisa 2000: Kuullun ymmärtäminen tänään – laajeneva käsite. Teoksessa: Kaikkonen, Paulu & Kohonen, Viljo (toim.): *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. S. 157–167.
- Ruotsin kielen suullinen koe. Keskipitkä ja pitkä oppimäärä 2009–2010.* Opetushallitus.
- Studentexamensnämnden: Språkproven. *Föreskrifter och anvisningar 2007.* (1.3.2010)
http://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/files/documents/Ohjeet08/kieliohje_ruotsi.pdf
- Studentexamensnämnden: Studentexamen. (5.1.2010)
<http://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/studentexamen/>
- Sundell, Ingvor 2001: Från kursplan till klassrum – några reflektioner. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per (red.): *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. S. 38–46.
- Tella, Seppo 2004: Visualising Future Foreign Language Education: From Revision and Supervision to Vision. In: Mäkinen, Kaarina m.fl. (ed.): *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulu: University of Oulu. S. 71–98.
- Tornberg, Ulrika 1997: *Språkdiraktik*. 3 rev. uppl. Stockholm: Gleerups.

Tornberg, Ulrika 2000: *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Vaurio, Leena 1994: Vieraskielisen tekstin lukemisen ja ymmärtämisen oppimisesta ja opettamisesta. Teoksessa Brunell, Viking & Välijärvi, Jouni (toim.): *Yleissivistävä koulutus: nykynäkymiä ja tulevaisuuden haasteita*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S 67–73.