

RIKSOMFATTANDE HÖGSTADIEPROV I SVENSK-
OCH TYSKUNDERVISNING I FINLAND

Pro Gradu -avhandling

Kati Rantavuori

Pro Gradu – avhandling i svenska språket

Institutionen för språk

Jyväskylä universitet

Vintern 2011

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|-----------------------------|
| Humanistinen tiedekunta | Kielten laitos |
| Tekijä: Kati Rantavuori | |
| Työn nimi: Valtakunnalliset yläasteen kokeet suomalaisessa ruotsin ja saksan opetuksessa | |
| Aine: Ruotsin kieli | Pro gradu- tutkielma |
| Vuosi: 2011 | Sivumäärä: 90 s. + liitteet |
| <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli kvantitatiivisesti selvittää, ovatko Suomen kieltenopettajienliiton tuottamat peruskoulun yläasteen 9-luokkalaisille tarkoitetut valtakunnalliset A-ruotsin ja B-saksan kokeet kokonaisuudessaan ja osioittain helpottuneet vai vaikeutuneet kymmenen vuoden aikavälillä. Tutkimus kohdistui ala-asteella alkavan A-ruotsin ja yläasteella alkavan B-saksan vuosien 1997 ja 2007 kokeisiin.</p> <p>Tutkimuksessa tarkkailtiin kuullun- ja luetunymmärtämistä, kulttuuritaitoja sekä rakenne/sanasto-osioita. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat kaksi A-ruotsin sekä kaksi B-saksan oppilasryhmää. Tutkielmassa tarkasteltiin myös tyttöjen ja poikien menestymistä näissä kokeissa. Lisäksi tarkasteltiin kvalitatiivisesti oppilaiden ja opettajien mielipiteitä kyseisistä kokeista. Lopuksi vertailtiin varsinaisen tutkimuksen tuloksia kyselylomakkeista saatuihin tuloksiin.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yläasteen 9-luokan valtakunnalliset kokeet eivät vaikeusasteeltaan ole muuttuneet kymmenen vuoden aikavälillä. Tulokseksi saadaan myös, että tytöt menestyivät paremmin kuin pojat sekä A-ruotsin että B-saksan kokeissa. Tutkimusten tulosten perusteella voidaan tehdä esimerkiksi johtopäätös, että opettajat halutessaan voivat turvallisesti käyttää vanhempia kokeita harjoitusmateriaalina. Ongelmaksi voivat kuitenkin muodostua opetussuunnitelmassa tapahtuneet muutokset. Oppikirjojen sanastojen teemat voivat muuttua jonkin verran kymmenen vuoden aikavälillä.</p> <p>Tutkimuksessa käsitellyt kielitaidon osa-alueita mitattaessa käytetyimmät testaustehtävätyypit k.o. valtakunnallisissa kokeissa olivat lyhyttä vastausta vaativat tehtävät, monivalintatehtävät sekä aukkotehtävät äidinkielisten vihjein.</p> | |
| Avainsanat: valtakunnalliset vieraan kielen kokeet, kielen eri osa-alueiden testaus ja arvioiminen, opetussuunnitelmat, SUKOL | |
| Kirjasto/Säilytyspaikka: Kielten laitos | |
| Muita tietoja: Sivututkielma/ Saksan kieli ja kulttuuri | |

INNEHÅLL

| | |
|---|----|
| 1 INLEDNING..... | 9 |
| 2 TESTNING OCH BEDÖMNING AV SPRÅKKUNSKAPER..... | 11 |
| 2.1 Testning..... | 11 |
| 2.1.1 Allmänt om testning | 11 |
| 2.1.2 Hörförståelse..... | 13 |
| 2.1.3 Läsförståelse | 21 |
| 2.1.4 Ordförråd | 25 |
| 2.1.5 Grammatik | 29 |
| 2.2 Bedömning | 34 |
| 3 LÄROPLAN | 35 |
| 3.1 Allmänt om läroplaner..... | 35 |
| 3.2 Syften i läroplanerna för svenska och tyska | 37 |
| 3.2.1 Svenska som A-språk, årskurserna 7-9 (1997) | 37 |
| 3.2.2 Svenska som A-språk, årskurserna 7-9 (2007) | 38 |
| 3.2.3 Sammanfattning av svenska som A-språk..... | 39 |
| 3.2.4 Tyska som B2-språk, årskurserna 7-9 (1997)..... | 40 |
| 3.2.5 Tyska som B2-språk, årskurserna 7-9 (2007)..... | 41 |
| 3.2.6 Sammanfattning av tyska som B-språk | 42 |
| 4 MATERIAL OCH METOD | 43 |
| 4.1 Om hypotes och tillvägagångssätt..... | 43 |
| 4.2 Deltagare i undersökningen..... | 44 |
| 4.2.1 Deltagare i proven i A-svenska år 1997 och 2007..... | 44 |
| 4.2.2 Deltagare i proven i B-tyska år 1997 och 2007 | 44 |
| 4.3 Proven i undersökningen | 45 |
| 4.3.1 Om riksomfattande prov och Språkläraryrket SOKOL..... | 45 |

| | |
|--|----|
| 4.3.2 Riksomfattande prov (A-svenska) | 46 |
| 4.3.3 Riksomfattande prov (B-tyska)..... | 49 |
| 4.3.4 Om testuppgiftstyper i proven i undersökningen..... | 50 |
| 4.4 Materialinsamling..... | 52 |
| 4.5 Bedömning av prov | 53 |
| 4.6 Enkäter till elever | 54 |
| 4.6.1 Motivation till språket..... | 54 |
| 4.6.2 Prioritering av språkfärdigheter | 56 |
| 4.7 Enkäter till lärare | 59 |
| 4.7.1 Lärares bakgrundsinformation..... | 59 |
| 4.7.2 Prioritering av språkfärdigheter..... | 59 |
| 4.7.3 Tillämpandet av proven till elevernas språkkunskaper | 61 |
| 4.7.4 Förändring av proven..... | 61 |
| 4.7.5 Svårighetsgrad i proven | 62 |
| 4.7.6 Betoning av språkfärdigheter i proven | 62 |
| 4.7.7 Överensstämmelse mellan innehåll på lektioner och i proven | 63 |
| 4.7.8 Övriga kommentarer..... | 63 |
| 5 ANALYS AV PROVRESULTAT..... | 64 |
| 5.1 Riksomfattande prov i A-svenska | 64 |
| 5.1.1 Hörförståelse (1997 och 2007) | 64 |
| 5.1.2 Kulturkunskaper (1997 och 2007)..... | 65 |
| 5.1.3 Läsförståelse (1997 och 2007)..... | 66 |
| 5.1.4 Struktur och ordförråd (1997 och 2007)..... | 67 |
| 5.1.5 Helhetsresultat i svenska (1997 och 2007) | 68 |
| 5.2 Riksomfattande prov i B-tyska..... | 69 |
| 5.2.1 Hörförståelse (1997 och 2007) | 69 |
| 5.2.2 Kulturkunskaper (1997 och 2007) | 70 |

| | |
|--|----|
| 5.2.3 Läsförståelse (1997 och 2007)..... | 71 |
| 5.2.4 Struktur och ordförråd (1997 och 2007)..... | 72 |
| 5.2.5 Helhetsresultat (1997 och 2007)..... | 72 |
| 6 ANALYS AV ELEVENKÄTER..... | 73 |
| 6.1 Svårighetsgrad i proven..... | 73 |
| 6.2 Delområdenas svårighetsgrad i proven | 74 |
| 6.3 Överensstämmelse mellan innehåll på lektioner och i proven | 76 |
| 6.4 Övriga kommentarer..... | 78 |
| 7 RESULTATDISKUSSION | 79 |
| 7.1 A-svenska: Elevernas uppfattning och faktiska resultat..... | 79 |
| 7.2 B-tyska: Elevernas uppfattning och faktiska resultat | 81 |
| 8 AVSLUTNING..... | 83 |
| LITTERATUR..... | 89 |
| BILAGOR..... | 91 |

1 INLEDNING

I min pro gradu-avhandling strävar jag efter att ta reda på huruvida Språkläraryrket i Finland SUKOL:s riksomfattande prov i svenska respektive tyska för elever i grundskolans nionde årskurs har blivit lättare eller svårare under en tioårsperiod. Bakgrunden till ämnesvalet var, förutom att jag själv har erfarenhet av proven som deltagare i tre riksomfattande prov vid femton års ålder, ett påstående som jag hört från lärarhåll, nämligen att de år efter år är tvungna att sänka kravnivåerna. Detta antyder att elevernas kunskaper har försämrats över tid. Det kan emellertid också betyda att det snarare är proven som har blivit svårare. Det är detta denna avhandling skall undersöka. De prov som undersöks i denna avhandling är i A-svenska, som är möjligt att välja i lågstadiet, och i B-tyska, som man kan välja i högstadiet. Proven är från åren 1997 och 2007. Sampelgruppen för proven består av alla elever i högstadiet i Lappo som under läsåret 2006-2007 studerade A-svenska samt alla elever som studerade B-tyska. De delar som undersöks och jämförs är läs- och hörförståelse, strukturer och ordförråd samt kulturkännedom.

Jag kommer även att jämföra flickors och pojkars resultat i dessa prov. Dessutom kommer jag att med hjälp av en enkät jämföra elevernas och lärarnas åsikter med de egentliga resultaten.

De data som undersökningarna bygger på är standardiserade prov samt enkätblanketter (dessa beskrivs närmare i avsnitt 4.6 samt 6) och metoden är tillämpad experimentell (Seliger & Shohany 1998). De standardiserade proven från år 1997 och 2007 fungerar som självständig variabel och provresultaten som beroende variabel. En tillämpad experimentell undersökning skiljer sig från en riktig experimentell undersökning endast på så sätt att man i undersökningen använder sig av fyra redan existerande elevgrupper. Denna metod är passande då den idealt lämpar sig just för undersökningar som utförs av lärare och de har mer extern validitet, eftersom de utförs i förhållanden som är nära den vanliga skolvardagen (Seliger & Shohany 1998, 149). Vidare betonar Seliger och Shohamy att när det gäller studier i ett främmande språk är också undersökningens interna validitet mycket stor, eftersom det är mycket osannolikt att undersökningsobjekten utsätts slumpmässigt för språket.

Såsom jag tidigare på tal om ämnesvalet sagt, har jag från lärarhåll hört att de år för år är tvungna att sänka kravnivåerna. Detta antyder att elevernas kunskaper har försämrats över tid. Jag tror ändå att den här åsikten inte håller i fråga om eleverna i denna undersökning eftersom det är fråga om tillvalsämnen här. Eleverna i högstadiet i skolan där undersökningen ägde rum rekommenderas nämligen ett extra språk till tillvalsämne om de har minst vitsordet åtta i engelska. En likadan rekommendation har man också i lågstadiet. Jag har också hört påståendet att de bästa eleverna klarar sig bättre och bättre. Gapet mellan de bästa och de sämsta tycks bli allt större. Eftersom jag inte stött på tidigare undersökningar av motsvarande ämne antar jag på basis av det ovanstående att SUKOL:s riksomfattande prov för elever i grundskolans nionde årskurs i A-svenska och i B-tyska har blivit svårare under en tioårsperiod. Det är min hypotes i denna undersökning.

En del bekymmer orsakas av grundskolans läroplaner som har ändrats mellan åren 1997 och 2007. Ordförrådet i proven 1997 är inte nödvändigtvis lika med tanke på svårighetsgrad för sådana som gör provet men inte kanske i den nuvarande läroplanen har alla motsvarande ämnesområden.

Denna pro gradu-avhandling indelas i teoridelen (kapitlen 2-3) och undersökningsdelen (kapitlen 4-7). I teoridelen kommer jag att fokusera på testning av olika språkkunskaper: hör- och läsförståelse, ordförråd och grammatik. Olika testuppgiftstyper framställs i kapitlet två. Exempelen är tagna från SUKOL:s prov från åren 1997 och 2007. Redogörelserna bygger på Buck (2006), Alderson (2005), Read (2000) och Purpura (2005). Jag ska också kortfattat behandla bedömning av språkkunskaper. I tredje kapitlet kommer jag att granska läroplaner och deras syften.

I kapitlet fyra kommer jag att redogöra för deltagare, prov, enkäter, materialinsamling och bedömning av prov. I kapitlen fem och sex analyserar jag provresultat samt de delar av elevenkäter som behandlar proven. Resultatdiskussion i kapitlet sju avslutar undersökningsdelen.

2 TESTNING OCH BEDÖMNING AV SPRÅKKUNSKAPER

2.1 Testning

2.1.1 Allmänt om testning

I testning av olika språkkunskaper har det historiskt sett funnits tre ledande approacher: diskret-punkt, integrativ och kommunikativ. Alderson (2005, 270) konstaterar att ingen av dessa approacher är mycket exakt utan försöker framhäva vissa delar av språkkunskap. Testmetoder som är förknippade med dessa approacher är till stor del överlappande.

Enligt Buck (2006, 62) är grundiden i den s.k. diskret-punkt approachen att det är möjligt att isolera enstaka delar av språkkunskap som man anser viktiga och testa dem. Buck konstaterar vidare att Lado var den mest berömda representanten för denna approach. Under hans tid prioriterades den audio-lingvistiska metoden i språkundervisning. Med audio-lingvistisk metod menas en undervisningsmetod som betonar induktiv läring av regler genom lyssnande och flitig muntlig övning (Ellis 1995, 569).

I början av 1970-talet började lingvister kräva tester som mäter elevens förmåga att använda många olika element av språk på samma gång. Buck (2006, 67) anser att Oller var en av de viktigaste lingvisterna inom denna inriktning. Ollers idéer baserar sig på att det finns stadgeenheter mellan olika elementer i språk och för att kunna ett språk är det nödvändigt att veta hur dessa elementer relaterar till varandra. Buck påpekar att integrativ testning betonar bedömning av förmågan att bearbeta språk i stället för att testa enstaka elementer av språk.

Redan på den tiden när Oller krävde integrativa tester påstod Carroll 1972, (refererad till i Buck 2006, 83) att förståelse av ett budskap inte är tillräcklig förrän lyssnaren kan förknippa information som ingår i budskapet i en vidare språksituation. Först när man började tala om kommunikativ språkundervisning blev kommunikativ testning aktuell.

Det är inte viktigt vad man vet om språket eller hur rätta satserna som man använder i kommunikation är, säger anhängare. Det är ändå viktigt att kunna använda språket för att kommunicera i målspråkets olika språksituationer. Förskjutningen till kommunikativ testning kommer sig av en förändring i attityder. Man fick ändå inte veta hurdana tester skulle ersätta de gamla testerna.

Trots oförmågan att definiera vad ett kommunikativt test verkligen är och trots praktiska problem i testernas utarbetning, har kommunikativ testning haft ett stort inflytande på språktester under de senaste årtiondena. I kommunikativ testning strävar man för det första efter att använda så autentiskt material som möjligt.

Alderson (2005, 117-118), Buck (2006, 94) och Read (2000, 8) konstaterar att vilken språkkunskap man än vill testa, så börjar man utveckla metoden med att definiera konstruktion. Detta är ett psykologiskt begrepp och grundar sig på teorin om kunskap som man vill mäta. Efter detta försöker man operationalisera konstruktion till testuppgifter som man mäter kunskaper med. Till slut poängsätter man testuppgifterna. Alderson (2005, 118) påpekar att det inte är lätt att definiera kunskap eftersom många teorier betonar att en viss kunskap, t.ex. förmågan att lyssna eller läsa, är en summa av många olika kunskaper. Hans åsikt är att man alltid bör minnas att alla metoder kan bara begränsat mäta vad man vill. Därför borde man alltid söka efter flera olika metoder och alltid vara eftertänksam när man utarbetar en rapport om testresultat.

Jag kommer i denna pro gradu-avhandling behandla testning av hör- och läsförståelse, ordförråd och grammatik såsom dem mäts i SUKOL:s riksomfattande prov för grundskolans årskurs 9, i 1997 respektive 2007 års prov. Av de otaliga testuppgiftstyper som förekommer i litteratur om testning kommer jag att fokusera på de typer som använts i proven i undersökningen, alltså luckifyllnings-, flervals, kortsvar förståelse-, rätt/fel- och rätta de felaktiga påståendena -uppgifter. Exempelen är hämtade från SUKOL:s prov. Hörförståelse behandlas först eftersom skribenten och elever som tog del i testerna i undersökningen anser den vara en mycket viktig förmåga (se vidare avsnitt 4.6.2). Vidare påstår Feyten (refererad till i Buck 2006, 95) att mer än 45 procent av den tid som man använder till kommunikation går till lyssnandet. Till

sist granskas ordförråd och grammatik eftersom dessa språkområden enligt skribenten är delar av större enheter av lyssnandet och läsandet och därför att de i SUKOL:s prov behandlas i samma deluppgifter.

2.1.2 Hörförståelse

Den redogörelse som återfinns här om testning av hörförståelse bygger på Buck (2006). I hörförståelseprov som utförts efter 1970-talet har man enligt honom förändrat den ursprungliga lucktestmetoden där man lämnar bort vart femte, sjunde eller tionde ord till den grad att han (2006, 70) kallar den *luckifyllning*. Ett enkelt test av denna typ är att ge testdeltagare ett skrivet manuskript av talat språk i vilket man har utelämnat ord. Elever måste fylla i de utelämnade orden efter vad de hör. Det finns ändå ett problem i den här tekniken. Några elever kan fylla i luckor även om de inte har ordentligt förstått vad de har lyssnat på och i detta fall skulle det vara fråga om läsförståelse. Några elever i sin tur fyller i ord bara på grund av att ha känt ordet igen utan att ha förstått utdraget.

Henning et al (refererade i Buck 2006, 70) har försökt undvika dessa problem genom att lämna ut sådana ord som är svåra att gissa. Buck själv undersökte en teknik som han anser vara pålitlig och bra i validitet där man låter testdeltagare höra om en situation eller en historia och man sedan efteråt ger dem en förkortad version av vilket man har lämnat ut ord som man måste fylla i. Lewkowicz (refererad i Buck 2006, 72) har dock en bestämd åsikt att sådana prov alltid kräver pilottester. Man måste också välja luckorna försiktigt för att vara säker på att testet förutsätter mera omfattande förståelse av språket. Man kan poängsätta dessa tester genom att räkna upp antalet av rättifyllda luckor. Man kan också ge poäng om man fyllt i något acceptabelt ord. Buck (2006, 72) kritiserar tester av denna typ eftersom man inte kan säga något allmängiltigt om vad de här testerna precis mäter.

I proven i undersökningen finns det tre luckifyllningsuppgifter som mäter hörförståelse. En i A-svenska och två i B tyska. I exempel 1 i A-svenska lyssnar man på en intervju och under pauserna måste man fylla i luckorna på finska. Satserna är

också på finska, här översatta till svenska. Intervjun hörs bara en gång. Här bara en tredjedel av uppgiften.

Exempel 1

Del B Intervju med en ung interrailare.

INTERVJUAREN: Ja, vi fortsätter med dagens tema, interrail och här i studion sitter Charlotta. Välkommen, Charlotta.

CHARLOTTA: Tack! Det är trevligt att vara här.

INTERVJUAREN: Charlotta, du är ju arton år, eller hur?

CHARLOTTA: Mm.

INTERVJUAREN: Ändå har du interrailat två gånger. För första gången var du tolv år. Då var du på interrail tillsammans med dina föräldrar.

CHARLOTTA: Det stämmer. Vi gjorde en tre veckors resa genom Frankrike och Spanien. Vi stannade en vecka i Barcelona hos min moster som bor där.

INTERVJUAREN: Åkte ni hela vägen med tåg eller flög ni någonstans?

CHARLOTTA: Vi reste hela vägen med tåg, men från Åbo tog vi förstas båt till Stockholm. Och sen vidare med tåg från Stockholm till Köpenhamn. Och så vidare. (1-3)

1. Charlotta var på interrail för första gången i _____ års ålder med _____.
2. De stannade en vecka i Barcelona, eftersom _____.
3. Familjen reste med tåg och _____.

Exempel 2 är från provet i B-tyska från år 1997. Här ges bara den del på basis av vilken man kan svara på frågorna 1 och 2. Den del, där luckor som måste fyllas i finns, är översatt från finska till svenska.

Exempel 2

”Aino ist vor zwei Wochen von Deutschland zu Hause angekommen. Ihre Gedanken sind jedoch immer noch in Freiburg, in einer romantischen Stadt in Westdeutschland. (1-2)”

Aino har 1) _____ sedan kommit hem från Tyskland. Hennes tankar finns dock fortfarande i Freiburg, en romantisk stad 2) _____.

Brindley (refererad i Buck 2006, 89) föreslår *diskussioner, utrop, meddelanden, tjänstgöringssituationer, lektioner, anekdoter, nyhetssändningar, debatter, intervjuer, annonser* och *att svara på maskinmeddelanden* som exempel på bra teman för autentiska texter. En annan viktig sak i kommunikativ testning är att testuppgifter borde innehålla avsikten för lyssnandet. Man kunde be testdeltagare lyssna på t.ex. en väderleksrapport och använda frågor som kontrollerar förståelsen. Genom att räkna ut frågorna i förhand garanterar att testdeltagare vet vad de bör lyssna på.

Buck (2006, 123) påpekar att det har blivit mycket vanligt att presentera hörförståelsetexter i videoformat, därför att det är en mer realistisk variant av lyssnandet i riktiga världen. Man måste ändå se till att framgångsrikt utförande av testet beror på förmågan att behandla och förstå audioinput. Termen för detta är *behärskning av textavsnitt*. Det är ofta svårt att garantera att testuppgifterna kräver behärskning av textavsnitt eftersom testdeltagare kan använda bakgrundsfakta och sin intelligens för att svara. Alla testuppgifter ger också någon information eller tips om innehållet i texten. Buck anser denna *behärskning av textavsnitt* en av de viktigaste sakerna i hörförståelsetester.

Ett allmänt accepterat antagande enligt Buck (2006, 138) är också att information som krävs i uppgifter kommer i samma ordning också i texten. Man måste också se till att pauserna är tillräckligt långa så att testdeltagare inte behöver svara på en fråga och lyssna på en annan på samma gång. Termen *interaktion* hänvisar kort sagt till sättet på vilket testdeltagares språkkunnighet och testuppgift är förknippade. Testet alltså mäter vad man hade för avsikt att mäta. Då har uppgiften interaktionell autenticitet. (Buck 2006, 126)

Det är relativt lätt att mäta hörförståelse när man definierar lyssnarkonstruktion att förstå klara och noggrant uttryckta uttalanden eller att förstå ett stycke av tal på ordagrann semantisk nivå. Buck (2006, 135) presenterar sådana testuppgifter och nedan beskrivs några av dessa i korthet. I hörförståelseproven i undersökningen finns en uppgift av denna typ. Jag har skrivit typen med fet stil i figuren.

Kropps rörelseuppgifter

- Testdeltagare ges olika slags befallningar (t.ex. "räcka upp högra hand")
- Testdeltagare ombes rita ett bestämt föremål (t.ex. "rita en cirkel om du är en flicka")

Retention uppgifter

- Testdeltagare lyssnar på två uttalanden och anger om de var lika eller olika
- Testdeltagare lyssnar på ett uttalande och skriver upp det

Uppgifter med bild

- Testdeltagare lyssnar på ett uttalande och tittar på några bilder och anger sedan vilken bild som representerar uttalandet
- Testdeltagare tittar på fem små bilder, lyssnar på fyra korta uttalanden och anger vilka bilder som representerar uttalanden

Samtalsuppgifter

- Testdeltagare lyssnar på ett uttalande som följs av ett svar. Testdeltagare ombes ange A om svaret var ändamålsenligt och B om svaret inte var det.
- **Testdeltagare ombes välja den som bäst förlänger samtalet**
- Testdeltagare lyssnar på ett uttalande som följs av tre möjliga förlängningar.

Självklara förståelseuppgifter

- Testdeltagare ges en serie av uttalanden och ombes ange om uttalandena är rätt eller fel (t.ex. "snön är vit", "Paris ligger i Spanien")
- Testdeltagare ges några aritmetiska operationer och bes ange om de är rätt eller fel

Figur 1 Testuppgifter som testar förståelse av ordagrann betydelse (efter Buck 2006, 135)

I provet från år 1997 i A-svenska finns det en samtalsuppgift av typ "Testdeltagare ombes välja den som bäst förlänger samtalet" (se figur 1). Denna uppgift är i flervalsform och har i tabellen 4 som handlar om olika typer av uppgifter (se avsnitt 4.3.4) räknats bland flervalsuppgifter. Här bara en enhet av 5 i uppgiften. Denna uppgift läses på rikssvenska och hörs bara en gång. Jag tycker att båda sakerna gör

uppgiften svårare. Enligt min åsikt hör eleverna mycket mer finlandssvenska än rikssvenska under lektioner.

Exempel 3

På torget (Man hör detta)

- Vad vill du ha?
- o En gurka och ett halvt kilo tomater, tack.
- Här var så god. Får det kanske vara persikor? De är billiga i dag.
- o Nå, vad kostar de?
- Sex och nittio per kilo.
- o Okej, jag tar ett kilo.

På torget (Man bör välja den som bäst förlänger samtalet)

- α) Har du pengar?
- β) Är det bra så?
- γ) Kan du betala nu?
- δ) Kan du ge mig lite extra?

Buck (2006, 134) anser att det är mycket svårare att finna uppgifter som passar företrädesvis till testning av en bredare lyssnarkonstruktion. Antagligen är den vanligaste uppgiftstyp som mäter denna slags kunskaper *förståelsefrågor*. Shohamy och Inbar (refererade i Buck 2006, 134,136) åtskilde tre typer av frågor. Globala frågor förutsätter syntetisering av information och förmågan att dra slutsatser, lokala frågor förutsätter att testdeltagare lokaliserar detaljer och förstår enskilda ord och triviala frågor förutsätter att testdeltagare förstår noggranna men irrelevanta detaljer. Shohamy och Inbar märkte att globala frågor var svårare än lokala frågor men att triviala frågor betedde sig på överraskande sätt. Man kunde inte veta om de var svåra eller lätta och således tjänade inte nämnvärt utvärdering. På basis av sin undersökning rekommenderar de att frågorna alltid borde fokusera på den viktigaste informationen i texten, inte på obetydlig information. Enligt Valette och Heaton (refererade i Buck 2006, 136) testar följande uppgifter högre än lokala, alltså globala betydelser.

Förståelse av kärnan

- Testdeltagare lyssnar på radiobandinspelningar och anger vilken typ av program det är fråga om
- Testdeltagare lyssnar på en beskrivning av en person, ett ställe eller en sak som alla är vana vid och beskriva dess namn eller vad det är

Allmän förståelse av avsnittet

- Testdeltagare lyssnar på en monolog eller en dialog och svarar på en mängd av **flervalsfrågor** (antingen talade eller skrivna)
- Testdeltagare lyssnar på en monolog eller en dialog och svarar på en mängd av **kortsvar förståelse frågor**
- Testdeltagare lyssnar på ett kort tal eller en föreläsning och läser en mängd yttranden och väljer vilka av yttrandena som är rätta efter vad de hört
- Testdeltagare lyssnar på ett kort tal eller en föreläsning och svarar sedan på förståelsefrågor
- Testdeltagare lyssnar på ett kort tal eller en föreläsning och läser sedan ett sammandrag av talet eller föreläsningen av vilket några ord eller fraser har utelämnats och ersatts med luckor. Testdeltagare beskriva luckorna på basis av talet eller föreläsningen

Informations transfer – uppgifter

- Testdeltagare ges en karta och startpunkten. De följer instruktioner på kartan och anger sedan slutpunkten. (Instruktionerna kan vara mycket komplicerade.)
- Testdeltagare lyssnar på ett meddelande innehållande information (t.ex. en tidtabell eller ett tävlingsresultat) och fyller i information i ett rutmönster
- Testdeltagare lyssnar på en person i telefon och tar ett meddelande enligt talares instruktioner
- Testdeltagare tittar på en bild (t.ex. en gata eller ett rum) och ritar på bilden olika saker enligt instruktioner (rita ett bord och två stolar framför kaféet)

Figur 2 Testuppgifter som testar förståelse av global betydelse (efter Buck 2006, 136).
(Uppgifter som förekommer i proven i undersökningen är markerade med fet stil.)

Den vanligaste typen av utvalda svar är *flervalsuppgifter* som har 3-5 alternativ. Bearbetning av dessa uppgifter kräver sakkunnighet. Enligt Buck (2006,143) ges testdeltagare vanligen skriftliga frågor och i så fall testar uppgiften läsning också. De flesta språkforskare rekommenderar enligt Buck (2006,137) att man ger frågorna före lyssnandet även om undersökningar har gett varierande resultat. Man har observerat att det åtminstone har ett positivt psykologiskt värde för testdeltagare. Om man inte vet vad och varför man lyssnar har det negativt psykologiskt inflytande.

Burger och Doherty (refererade i Buck 2006, 147) konstaterar att man har ett problem med flervalsfrågor, nämligen att man har 50 procents chans att gissa rätt. Men ju flera enstaka enheter man har desto mindre är inverkan på den totala poängsumman. Det är också viktigt att uppmana alla testdeltagare att försöka gissa. Gissning enligt Buck (2006, 147) baserar sig nämligen ofta på partiell förståelse.

I proven i undersökningen finns det två flervalsuppgifter som mäter allmän förståelse av avsnittet: Testdeltagare lyssnar på en monolog eller en dialog och svarar på en mängd av flervalsfrågor (se figur 2 ovan). De finns båda från år 1997. Nästa exempel är i B-tyska. Alternativen har jag översatt från finska till svenska. Texten hörs två gånger, på andra gång med pauser.

Exempel 4

”Nun sitzen Aino und ihre Mutter in Ainos Zimmer. Aino zeigt ihrer Mutter die Fotos und sie sprechen über die Kursteilnehmer und auch über die Zeit, die Aino in Freiburg verbracht hat.

AINO: Schau mal, hier ist unsere Deutschgruppe. Wir waren insgesamt sechs Schüler überall aus aller Welt: Roberto aus Italien, Mi aus Japan, Lisette und Philippe aus Frankreich, Christine aus Norwegen und hier ich aus Finnland.” (1)

- Ainos grupp i tyska
 - a) hade elever från omkring i europa
 - b) hade 16 elever inalles
 - c) hade en elev utöver Aino från de nordiska länderna
 - d) hade elever från Japan och Kina.

När det gäller kortsvar förståelsefrågor är poängsättningen ganska lätt om frågorna planeras så att svaren kan vara korta. Ibland kan kortsvar frågor enligt Buck (2006, 139) också presenteras i form av satskomplettering.

I proven i denna undersökning finns det totalt fem *kortsvar hörförståelseuppgifter* som mäter allmän förståelse av avsnittet av följande typ: Testdeltagare lyssnar på en monolog eller en dialog och svarar på ett antal kortsvar förståelsefrågor (se figur 2), två i års 1997 prov och tre i års 2007 prov. Exempel 5 är från år 1997. Texten hörs på finlandssvenska. Frågorna som ges på finska har jag översatt till svenska. Här ges bara en enhet av fem i uppgiften.

Exempel 5 (Man hör)

”Gudmundur Stephensen vann det isländska mästerskapet i bordtennis för ett par veckor sedan. Att han var bara tretton år och vann mot den 27-åriga toppspelaren i finalen var sensationellt. Nu får ni höra en liten intervju med Gudmundur.

Hur började du spela bordtennis?

Min pappa Petur hade spelat bordtennis länge och t o m vunnit det isländska mästerskapet två gånger. Därför var det naturligt att jag fick följa med honom till träning. Som treåring kunde jag redan spela i timmar. Ibland hände det att jag blev trött och började sova under pingisbordet.”(1)

1. Vad kunde ibland hända när Gudmundur följde med till sin pappas träning?

Det är svårt att bedöma kortsvar frågor. Det är problematiskt att besluta vilken information som är tillräcklig. Buck (2006, 140) råder att man ska gruppera svaren: svar som är definitivt rätta, svar som är definitivt fel och svar som är gränsfall. Gränsfall måste man sedan gå igenom på nytt. Längre svar är ännu svårare att bedöma. För dessa svar måste man åstadkomma en värdeskala som innebär antagandet om möjliga svar och hur de poängsätts.

Buck (2006, 153) framför att två viktigaste faktorer som inverkar på svårigheten av testuppgifter är: var nödvändig information finns i texten samt lexikalisk överlappning. Om nödvändig information återfinns i textens början eller om man upprepar nödvändig information tycks det vara lättare att svara. Med överlappning menas att ett ord som

förekommer i hörförståelse också finns i frågorna eller i svarsalternativen. Om det finns överlappning i texten och i fel alternativ blir det en försvårande faktor.

Såsom denna genomgång av Buck (2006) visar, är det en komplicerad och utmanande uppgift att testa hörförståelse. I takt med utvidgning av våra kunskaper har vi enligt Buck (2006, 257) orsak att tro på förbättringar i testning av hörförståelse. Buck nämner t.ex. datorbaserad testning som framskridit långt. Många tester kan förbättras med modernt vetande och ny teknik.

2.1.3 Läsförståelse

I det följande skall testning av läsning redogöras för, baserat på främst Alderson (2005). Han påpekar inledningsvis att det inte finns någon bäst metod att testa läsning (Alderson 2005, 203-204). Några metoder har blivit mycket använda på grund av sin lätthet och effektivitet även om det ofta har hänt på bekostnad av validitet.

Flervalstester dominerade tidigare testning av läsning. Lucktester, som började användas på 1970-talet, var i många situationer mycket tjänliga eftersom de var lätta att utarbeta och poängsätta. På sistone har många andra metoder enligt Alderson (2005, 205) kommit i bruk i testning av läsning. Man har också på nytt börjat använda flervalstester i datorstyrda prov. Alderson (2005, 206) påpekar att det nuförtiden är ett allmänt känt faktum att det inte räcker till att testa läsning med hjälp av bara en enskild metod. Goda tester innehåller många slags metoder även per en text.

Flervalssuppgifter är ett vanligt sätt att testa läsförståelse även om många lingvister kritiserar dem för att den förmåga som behövs för att kunna svara på dessa frågor är annorlunda än läsförmågan. Alderson (2005, 211) konstaterar att studenter kan lära sig svara på flervalssuppgifter genom att eliminera osannolika distraherande enheter eller genom logisk analys av strukturer i fråga. Det finns till och med skolor som lär studenter att svara på flervalssfrågor. Under de senaste tiderna har man genomfört läsförståelsetester som man har bedömt objektivt med maskin.

I proven i undersökningen har man bara använt en *flervalsuppgift* i testning av läsförståelse. Uppgiften förekommer i 2007 års prov i A-svenska. År 2007 har man mätt läsförståelse med tre olika slags av uppgifter såsom Alderson ovan rekommenderar. I exempel 6 ges testdeltagaren bara två alternativ vilket är ganska ovanligt men å andra sidan ges en ingen hint i vilket kapitel som man kan hitta svaret i, såsom man ofta gör. Flervalsalternativen ges på finska som jag har översatt till svenska.

Exempel 6

”Intresset för Henning Mankells böcker och romanfiguren Kurt Wallander är stort både i Sverige och utomlands. Årligen kommer mängder av turister till den sydsvenska staden Ystad för att stifta närmare bekantskap med kriminalkommissariens värld. Under nästa år kommer till och med inspelningen av en engelskspråkig tv-serie, baserad på Wallander-historier, att dra i gång i England.

Sommartid arrangeras speciella Wallanderturer med en veteranbrandbil genom Ystads gator och gränder. Turerna går från Stortorget och leds av guide. Under färden ser man många platser från böckerna och filmerna. Turistbyrån arrangerar också guidade stadsvandringar i Wallanders fotspår. Den som på egen hand vill ta sig runt i Ystad och till platser som omnämns i romanerna kan göra det med hjälp av kartor som fås på Ystads Turistbyrå.

Mer information om dagar, tider, priser etc. för de guidade turerna finns också på turistbyrån. Där säljs alla Wallanderböcker i pocketformat på svenska, engelska och tyska. Dessutom säljs där en tysk guidebok om Wallanders Ystad och Henning Mankell-vykort med författarens autograf.”

1 a) Om popularitet av Henning Mankells böcker vittnar mängden av turister i Ystad.

b) Om popularitet av Henning Mankells böcker vittnar mängden av hans sålda böcker.

Alderson (2005, 222) konstaterar att *rätt/fel* uppgifter i läsförståelse anses populära och lätta att utarbeta. Testdeltagaren ges ett påstående som enligt texten är rätt eller fel. Problemet att man har 50 procents chans att gissa rätt minskas genom att ha tillräckligt många enheter och sålunda spelar gissning inte en så stor roll och ibland genom att ge ett tredje alternativ: rätt, fel och förekommer inte i texten.

I proven i undersökningen finns det en uppgift av denna typ som mäter läsförståelse. I denna uppgift, exempel 7 från år 1997 i A-svenska, måste testdeltagare ytterligare rätta

de felaktiga alternativen. Alternativen ges på finska i provet. Det finns totalt fem enheter i uppgiften, här bara den första enheten.

Exempel 7

1 För fyra år sedan blev det svenska handbollslaget tvåa vid OS i Barcelona 1992. I år var det meningen att det efterlängttade guldtt skulle komma i Atlanta, men det gjorde det inte. I stället blev det ett nytt silver till laget som var en stor favorit.

- Sverige vann oväntat olympiskt guld i handboll i Atlanta.

I proven i undersökningen finns det en variant av den föregående rätt/fel testtypen där man ber testdeltagare rätta de felaktiga alternativen. Det ges alltså inga rätta alternativ. Det finns två uppgifter av denna typ i proven, båda från år 2007 en i A-svenska och en i B-tyska. Exempel 8 är i A-svenska. Alla påståendena ges på finska och är alltså alla fela och man ber en rätta dem. Det finns totalt tre olika texter och tio påståenden.

Exempel 8

Text 2 Bio på tåg

Vissa nattåg har en särskild biografvagn där man kan se aktuella filmer. Biovagnen trafikerar just nu sträckan: Göteborg-Stockholm. Biografvagnen är en riktig biosalong med en stor duk och 21 sittplatser. Det finns även en Bistro med diverse maträtter och fullständiga rättigheter i anslutning till biografen. Varje kväll visas två aktuella biofilmer. Dessutom kan alla barn se tecknade kortfilmer utan extra kostnad. Biovagnen är öppen fram till kl. 23.00.

- Alla tåg har en biografvagn där man kan se filmer.
- Biografvagnen har flera vidbildsteve apparater som man ser filmer på.
- Filmer för barn är avgiftsbelagda.

I uppgiften i B-tyska ombes testdeltagare rätta påståendena med att ändra orden med fet stil.

I kortsvar förståelsetester frågas testdeltagaren något som kan besvaras med bara några ord men inte ja/nej eller rätt/fel. Fördelen enligt Alderson (2005, 227) är att man genast ser om testdeltagaren har förstått texten. Alderson påpekar att den här testtypen inte

heller är lätt att utarbeta. Frågorna måste utformas så att alla möjliga svar kan anas på förhand. Att testa frågorna i förväg är också nödvändigt.

I proven i undersökningen finns det inalles fem kortsvar uppgifter som mäter läsförståelse: två år 1997 och tre år 2007. Exempel 9 är från år 2007 i B-tyska.

Exempel 9

”Text 3 Wettervorhersage

Am Donnerstag bringt kalter Wind Regen und es donnert und blitzt im Westen. Am Nachmittag gehen die Temperaturen langsam nach oben, maximal 18 Grad.

Am Freitag ist es wolkig und neblig, hier und da ist die Sonne zu sehen.

Am Samstag ändert sich wenig. Es regnet vor allem im Osten. Die Temperaturen liegen zwischen 17 und 27 Grad.”

- På vilken dag åskar det?
- På vilken dag är det varmast?
- Vad kan du säga om vädret på fredag? (tre saker)
- Hurdant är vädret på lördag utöver temperaturen?

Alderson (2005, 248) konstaterar att alla testmetoder av läsförståelse har en nackdel, nämligen att de inte har mycket relation till texten vars förståelse man testat eller till sätten på vilka människor läser i normalt liv. Den primära avsikten av läsning är helt enkelt att svara på testfrågorna.

Aldersons (2005, 248) åsikt är att kortsvar uppgifter är närmare det verkliga livet än t.ex. luck- luckifyllnings- eller flervalsuppgifter. Nuförtiden försöker lingvister förknippa testfrågorna med texttypen för att mäta ”normal” förståelse. Tidigare användes avsnitt ur litteraturens klassiker, ur moderna fantasifulla berättelser eller ur vetenskapliga texter. Numera använder man hellre *tabeller, foton, teckningar, grafiktexter* o.s.v. I allt större grad tar man material ur autentiska källor såsom *annonser i tidningar, tidtabeller, brev, lagtexter, shoppinglistor, reklam* o.s.v. Alderson (2005, 270) påpekar pessimistiskt att varje testmetod man använder är ofullständig och att varje metod förvränger läsningens processen.

2.1.4 Ordförråd

Den redogörelse som återfinns här för testning av ordförråd bygger på Read (2000). Enligt honom (Read 2000, 75) har mätning av ordförråd på 1900-talet en nära anknytning till den objektiva testningen, speciellt i Förenta staterna. Med objektiva tester menas tester där materialet delas i små enheter som man kan testa med hjälp av en viss uppgift som har bara ett rätt svar och svaret kan definieras på förhand. Vanligast är dessa uppgifter flervalstuppgifter. Testerna är objektiva i det avseendet att de kan poängsättas utan ens subjektiva åsikt.

Read (2000, 76) konstaterar att de första moderna testerna för latin, franska och tyska publicerades i Förenta staterna år 1916. Dessa tester mätte ordförråd med hjälp av en lista med ord på främmande språk som testdeltagaren skulle förknippa med deras engelska motsvarigheter. En annan tidig testtyp var flervalstester där ord på målspråket hade getts fyra eller fem alternativ på modersmålet.

Flervalsformatet är en av de mest använda metoderna i testning av ordförråd både i fråga om studenter i modersmål och främmande språk. Man har dock länge varit medveten om bristerna hos denna metod. Welsche och Paribakht (refererade i Read 2000, 77-78) kritiserar denna testtyp på följande sätt:

1. svårt att planera, kräver förhandstestning och analysering
2. studenter vet kanske en annan betydelse för ordet men inte den som krävs
3. studenter väljer kanske det rätta ordet genom att eliminera och har i varje fall 25 procents chans att gissa (fyra alternativ)
4. uppgifter testar kanske studenters kunskap om de ord som har valts som vilseledande
5. studenter gör kanske ett fel eftersom de inte känner till alla ord eller inte förstår syntax i vilseledande enheter
6. ger mycket smala bevis på studenters hela ordförråd

Kelley och Krey (refererade i Read 2000, 81) har noterat 26 olika metoder att testa ordförråd. Men det finns ändå enligt dem ingen förklarlig grund att välja någon metod hellre än en annan. Om man tänker på vanliga, konventionella ordtester som mäter studenters kunskap om betydelse av ett enskilda ord, är det nyttigt att skilja åt två dimensioner av denna kunskap. Dessa två dimensioner är *storlek på ordförråd* och *kvalitet på ordkunskap*. Lingvister som undersöker storlek på ordförråd betonar att tillräcklig kunskap av ord är ett villkor för effektiv användning av språk. De påstår dock inte att studenter kunde nöja sina språkbehov genom att bara öka sitt ordförråd. Att mäta ordförrådets storlek har enligt Read (2000, 90) sina meriter men det finns en begränsning: man får nämligen bara ett ytligt bevis på hur bra man kan ett visst ord.

Enligt Read (2000, 83) har språkforskare kommit fram till att studenter måste känna till 95 % av orden i en text på främmande språk för att självständigt kunna läsa texten. Nation och Laufer (refererade i Read 2000, 83) påstår att ordförråd som innehåller 3000 ordfamiljer är nödvändigt för att nå denna nivå. Infödda amerikanska studenter kan 15000- 20000 ord. Det här antalet av ord har kalkylerats på basis av enskilda ord i stället för ordfamiljer. Ordfamiljen består av stamordet och dess böjda former och avledningar.

När Read (2000, 94-97) talar om testernas validitet dvs. att testerna mäter vad man har avsikt att mäta, betonar han hur svårt det är att visa prov på att t.ex. kännedom av ord är en enskild förmåga. En berömd amerikansk forskare, B. Carroll, (refererad i Read 2000, 99) skrev i sin opublicerade artikel att bara de testdelar som innehåller ett enda målord kan anses ordförrådsuppgifter. Testdelar som innehåller mer ord mäter läsförståelse. Även om det inte finns många undersökningar om betydelsen av kontext för testning av ordförråd, konstaterar Read (2000, 101) att både lärare och forskare är i allmänhet av den åsikten att man alltid borde mäta ordförråd i kontext. Olika lucktester är i omfattande bruk även om de aldrig har ansetts en mätare av bara ordförråd.

I proven i undersökningen har ordförråd och grammatik testats i samma uppgifter. Några enheter mäter bara ordförråd, några bara grammatik men de flesta enheterna mäter både ordförråd och grammatik. Det finns tre *flervalsuppgifter* i dessa prov. Jag

har plockat ut sådana enheter i dessa uppgifter som enligt min åsikt mäter ordförråd. Exempel 10 är från år 1997 och exempel 11 från år 2007.

Exempel 10

”Där gick hon i skolan. Hon var en duktig elev och fick alltid bra 3) _____.

3 a) betyg b) lektioner c) läxor d) prov”

Exempel 11

”Der Comiczeihner Timo ist 1985 in Hamburg geboren. 1) _____ lebt er in Berlin.

1 a) Wann b) Dann c) Heute”

På basis av sina undersökningar drog Alderson (refererad i Read 2000, 106) slutsatsen att man måste uppge slumpmässigt utelämnande av ord i lucktester och favorisera rationella val av ord och då kallas lucktester för *luckifyllningstester* (se också 2.1.2). Aldersons syn har varit mycket inflytelserik, särskilt bland brittiska lingvister. Grundidén är att testdeltagaren måste fylla i ett innehållsord med hjälp av kontexten. Språkforskare har enligt Read (2000, 109) framfört många orsaker till varför man borde använda flervalfrågor i lucktester. Flervalsuppgifter kräver inte skrivning och de kan evalueras mera objektivt. Flervalsuppgifter är enligt Read (2000, 115) fortfarande i stort bruk och har använts på och efter 1990-talet i vidare kontexter där ord förekommer minst inom en sats om inte i ännu vidare kontexter.

Det finns fem *luckifyllningsuppgifter* i proven i undersökningen som mäter ordförråd och grammatik. Fyra av dessa är antydda uppgifter och i en uppgift ges ingen ledtråd annan än kontext om vad man måste fylla i luckan. Exempel 12 är en enhet från en antydd luckifyllningsuppgift från år 1997 där ledtrådarna ges på finska (här översatta till svenska) och exempel 13 utan någon ledtråd från år 2007.

Exempel 12

”Hon får se många (13)____ och bo på (14)____ hotell, men en arbetsdag kan vara ändå till femton timmar. (15)____ kan hon vara i Milano men i morgon måste hon (16)____ till New York.”

13. en stad

14. fin

15. i dag

16. flyga

Enhet 15 mäter ordförråd och enheterna 13,14 och 16 både ordförråd och grammatik, eftersom man måste veta formen också.

Exempel 13

Onsdagen den 20.6

På kvällen träffade jag Andreas, en trevlig svensk kille. Vi hade en träff under Svampen på Stureplan och vi pratade länge om våra länders kultur- och språkskillnader, traditioner, _____ och _____.

Jag tycker att ordförråd mäts i exemplet eftersom de föregående orden ger ledtrådar om den grammatiska form som man måste ge orden i.

Man mäter ordkunskap indirekt med integrativa tester som visar hur bra testdeltagare kan använda sin allmänna språkkunskap för olika kommunikativa behov. Enligt Read (2000, 115) söker forskare ständigt metoder för att mäta just ordförråd och ordförrådets storhet har ägnats mer uppmärksamhet. Tester som mäter kvalitet av ordförråd är också värdefulla men bara för speciella ändamål.

Tornberg (1999, 92-93) anser att studeranden bör lära sig orden i sitt textsammanhang för att få ett aktivt ordförråd. I praktiken bör läraren betona för sina elever att det är mycket viktigt att läsa stycket flera gånger i samband med att man lär sig ord.

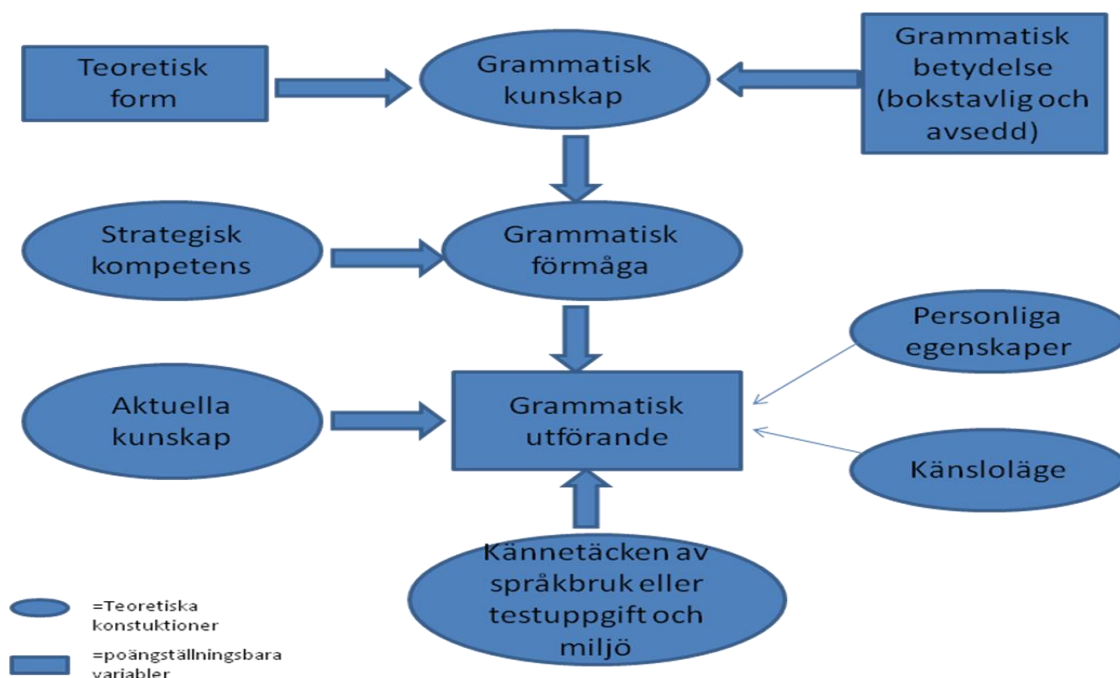
Allt som allt finns det många undersökningar som stöder ordförrådets väsentliga betydelse för språkförmågan. Det har t.ex. funnits en stark relation mellan ordförråd och

läsförståelse. Resultat av detta slag stöder åsikten att ordförråd alltid borde undersökas i kontext. (Read 2000, 98-115)

2.1.5 Grammatik

Vikten av grammatik har orsakat mycket huvudbry för forskarna. Enligt Tornberg (1999, 92-93) kan man inte nå framgångsrik språkinläring om man inte har intresse för språkets former och struktur. Tornberg betonar också aktivt arbete med övningar och intresse för språkets kommunikativa funktioner.

I det följande ska testning av grammatik redogöras för, baserat på Purpura (2005). Relationerna mellan begreppen grammatisk kunskap, grammatisk förmåga och grammatisk utförande blir klarare med hjälp av nedanstående figur av Purpura (2005, 88). Hans figur baserar sig på Bachman och Palmer (1996) och Bachman (1990).



Figur 3 Relationerna mellan begreppen *grammatisk kunskap*, *förmåga* och *utförande*. (Efter Purpura 2005, 88.)

För det första består grammatisk kunskap av grammatisk form och grammatisk betydelse. Grammatisk kunskap tillsammans med strategisk kompetens bildar begreppet

grammatisk förmåga. Med strategisk kompetens avses förmågan att producera grammatisk kunskap noggrant och meningsfullt i tester och andra språkbrukssituationer. Strategisk kompetens innehåller planering, evaluering, association och klargöring. Purpura (2005, 89) påpekar att det också finns en mängd icke-lingvistiska faktorer som har inverkan på testresultat (grammatiskt utförande) såsom aktuell kunskap, alltså kunskap om temat, personliga egenskaper, känsloläge och kännetecknande drag hos uppgifter och språkbruk.

I den nedanstående figur anger Purpura (2005,126) några av de vanligaste testaktiviteterna som har klassificerats enligt svarstyp. Purpura påpekar att han använder Bachman och Palmers stomme som rättesnöre när han specificerar uppgifter. Skribenten av avhandlingen tar med figuren för att visa läsaren att det finns en talrik skara av testaktiviteter bland vilka man kan välja också i testning av grammatik.

| Utvalda svar -uppgifter | Begränsad produktions-uppgifter | Utvidgad produktions-uppgifter |
|-----------------------------------|--|---------------------------------------|
| Flervalsaktiviteter | Luckifyllningsaktiviteter | Referat, uppsatser |
| Rätt/fel aktiviteter | Lucktest aktiviteter | Dialoger, intervjuer |
| Anslutningsaktiviteter | Kort svar aktiviteter | Roll-spels-aktiviteter, simuleringar |
| Diskriminering aktiviteter | Diktamen aktiviteter | Berättelser, rapporter |
| Lexikalisk lista aktiviteter | Information överföring aktiviteter | Information-lucka aktiviteter |
| Grammatiskhet-bedömningsuppgifter | Information-lucka aktiviteter | Problemlösning aktiviteter |
| Uppmärksamhetsaktiviteter | Dialog kompletteringsaktiviteter | Beslutfattande aktiviteter |

Figur 4 Vanliga testaktiviteter i testning av grammatik (Purpura 2005, 126)

(Testaktiviteter som använts i proven i undersökningen har skrivits med fet stil.)

I *utvalda svar -uppgifter* erbjuds input i form av alternativ och testdeltagare väljer svaret. Input kan ges i olika längd, från ett ord till vidare kontexter. Med dessa uppgifter vill man mäta om man minns en grammatisk form eller betydelse. Dessa uppgifter bedöms ofta rätt eller fel.

I *flervalsuppgifter* som är en typ av utvalda svar, ges input i form av luckor, understrukna ord eller fraser och testdeltagare måste välja det rätta svaret bland alternativ av vilka ett är rätt och de andra vilseledande. Enligt Purpura (2005, 129) passar dessa uppgifter bra i mätning av diskreta drag av grammatisk kunskap.

I proven i undersökningen har man använt tre flervalsuppgifter i testning av grammatik, två år 1997 och en uppgift år 2007. Som tidigare sagt testas grammatik och ordförråd mestadels i samma uppgifter. Exempel 14 och 15 är enheter från 1997 års prov i A-svenska och exempel 16 och 17 enheter från 2007 års prov i B-tyska.

Exempel 14

”Hon drömde om att bli (4) _____.

4 a) en astronaut b) astronaut c) astronauten d) astronauterna”

Exempel 15

”På fritiden (5) _____ dansa jazzbalett och det gjorde hon fyra gånger i veckan.

5 a) hon börjar b) börjar hon c) började hon d) hon började”

Exempel 16

”Seit sieben Jahren (4) _____ eigene Comics.

4 a) Timo zeichnet b) zeichnen c) zeichnet Timo”

Exempel 17

”Er (5) _____ lustige Geschichten von Liebe und Freundschaft erzählen.

5 a) wollt b) will c) wollen

Purpura (2005, 134) påpekar att uppgifter av typ begränsad produktion har input med språklig eller non-språklig information. Denna information kan variera beträffande längd och tema. Dessa uppgifter kräver ett svar som innehåller en begränsad mängd av språkproduktion som varierar i längd från ett ord till en sats. Dessa uppgifter mäter ett

eller flera områden av grammatisk kunskap beroende på hur man har definierat ”konstruktion”, ett drag i språket som man tänker mäta. Begränsad produktions - uppgifter framkallar ofta en mängd av möjliga svar. Dessa uppgifter kan poängsättas på många olika sätt.

Luckifyllningsuppgifter är enligt Purpura (2005, 134) en typ av uppgifter som kräver begränsad produktion. I luckifyllningsuppgifter ges input i form av en sats, ett stycke eller en dialog av vilka en viss mängd av ord har uteslutits. Luckorna väljs noggrant för att kunna mäta ett eller flera områden av språkkunskap. Testdeltagare måste fylla i luckorna med svar som passar i kontexten.

Purpura (2005, 136) presenterar också en annan typ av luckifyllningsuppgifter som kallas *antydda luckifyllningsuppgifter*. I dessa uppgifter ges man tips i form av ett eller flera ord i grundform framför luckan och testdeltagaren ombes ändra formen för att fylla i luckan korrekt.

I proven i undersökningen finns det totalt fyra luckifyllningsuppgifter som testar grammatiska kunskaper. I dessa uppgifter ges ledtrådarna på finska, som jag har översatt på svenska, alltså inte i grundform på tyska eller svenska och således mäter uppgifterna både grammatisk form och lexikalisk betydelse. Alla fyra prov har en uppgift av denna typ. Exempel 18 är i A-svenska från år 2007 och exempel 19 i B-tyska från samma år.

Exempel 18

”(4)_____ runt på stan och tittade på olika sevärdheter som t.ex. Kungliga (5)_____ i Gamla Stan och Stadsmuseet.”

4 På morgonen gick Daniela och jag 5. slottet (i provet givna alltså på finska)

Exempel 19

”Am Wochenende dürfen alle in meiner Klasse allein in die Stadt. Sie (1) _____ erst um 11 Uhr abends (2) _____ sein.”

1. måste 2. hemma

Kort svar -uppgifter som också är en typ av uppgifter som kräver begränsad produktion liksom luckifyllningsaktiviteter, uppvisar input i form av en fråga, en ofullständig sats eller något visuellt stimulus. Testtypen kräver ett svar med ett ord eller en till två satser och kan mäta flera områden av grammatisk förmåga. Dessa uppgifter bedöms vanligen antingen rätt/fel eller med hjälp av en värdeskala (se avsnitt 2.1.2). Man vill ha korta svar.

I prov som granskas i undersökningen finns det bara en uppgift av denna typ som mäter grammatik.

Uppgiften är från år 1997 i B-tyska och inputen ges i form av en ofullständig sats. Anvisningarna har jag översatt från finska till svenska.

Exempel 20

Välj (av de nedanstående ordtips) fem saker som Aino eller Mathias eller Aino och Mathias (de) har gjort på landet hos Ainos morföräldrar. Skriv fem satser i perfekt.

“Was haben Aino und Mathias bei den Großeltern gemacht.....”

| | |
|------------|-----------------------------------|
| Aino -> | im kristallklaren See Schwimmen |
| Mathias -> | in die Sauna gehen |
| Sie -> | mit der Wurmangel angeln |
| | Beeren im Wald Pflücken |
| | den Markplatz in Joensuu besuchen |
| | finnisch kochen |
| | die finnische Natur bewundern |
| | im Wald wandern |
| | im Freien schlafen |
| | mit dem Fahrrad fahren |

När Purpura (2005, 253) redogör för tillståndet av språktestning i dag, betonar han att det inte har sagts mycket om grammatisk förmåga under de senaste 50 åren och att nästan ingenting har förändrat sig sedan 1960-talet. Under de senaste tiderna har grammatisk förmåga testats i sammanhang med tal och läsning.

2.2 Bedömning

Rauste-von Wright (2003, 178–181) påpekar att utbildningen kan bedömas på många olika nivåer. Bedömningen kan handla om mål, planer eller program, om elevernas, lärarnas eller skolorganisationernas verksamhet. Bedömningens syfte vid språkundervisningen är att göra målen klarare; att hjälpa både läraren och eleverna att se vad man har uppnått och vilka alternativ man borde ta hänsyn till i fortsättningen. Om en elev upplever att feedback som hon får är negativ uppfylls bedömningens roll inte utan inlärningen kan försämrats. Bedömningen borde i första hand inriktas på uppnående av de mål som man anser vara viktiga. Den borde fungera som en vägvisare för framtiden.

Bedömningens roll är att hjälpa eleven att bilda sig en realistisk bild om sin inlärning och utveckling i studierna och på det sättet också stödja elevens personlighetsutveckling. Bedömningen av studierna borde vara sanningsenlig och grunda sig på mångsidiga prov och bevis. Bedömningen bör inriktas till elevens inlärning och framåtgående i studier. I bedömningen beaktas dess betydelse i inlärningsprocessen. Bedömningen av eleven bör bestå av en helhet och det är viktigt att läraren ständigt ger feedback. (Utbildningsstyrelsen, 2004, 260.)

Betygsättning och bedömning bör betraktas som två skilda aktiviteter. Det är alltför vanligt att läraren betygsätter arbeten och prov och hoppar över den viktiga bedömningen. I dessa fall har läraren fel underlag för sin betygsättning. Att smyga in

ett betyg i bedömningen av enskilda prov, är inte bara felaktigt utan förvillar eleven och får honom/henne tänka på att det bara är prov som gäller. För läraren tenderar betygssättningen att minska viljan att kommunicera, då läraren tror att betygen är informativa. Betyg eller poängsättning ersätter ofta bedömning, vilket då gör att elevens lärande till alltför stor del går om intet och överlämnas till eleven själv. Därför hjälper läraren inte eleven att skapa vetande. (Inet 3, 3.3.2008 kl. 12.58.)

Enligt Tornberg (1999, 155) är en av de viktigaste funktionerna hos nationella prov att de styr undervisningen medan de prov som läraren ger styr elevernas lärande. Det faktum att lärarens prov styr lärandet kan vara både positivt och negativt. Proven kan ses som en positiv sak om det konkretiserar elevernas och lärarens mål och kursplanen. Som negativt kan man se om undervisning och prov ger motsägande budskap. T.ex. om läraren framhåller hur viktigt det är med muntliga kunskaper medan proven alltid är skriftliga och inriktade på språkets funktionella och formella saker. Enligt Tornberg bör man också pröva som man övar.

3 LÄROPLAN

3.1 Allmänt om läroplaner

Grunderna för läroplan är en nationell ram, på grund av vilken den lokala läroplanen läggs upp. De som skriver läroplanen har också ett fullt ansvar för dess utveckling. I läroplanen bestäms om arbetet med uppfostran och undervisning samt preciseras och definieras de mål, innehåll och andra frågor som anknyter till undervisningens organisering. I uppläggningsen av läroplanen måste man beakta grundundervisningens enhetlighet och andra beslut i kommunen som gäller barn, ungdomar och utbildning. (Utbildningsstyrelsen 2004, 8.)

Läroplanens enhetlighet förutsätter att olika lärargrupper samarbetar i utarbetningen av läroplanen. Elevernas föräldrar måste kunna påverka definitionen av läroplanen och

mål med uppfostran. Även eleverna kan vara med i läroplansarbetet. (Utbildningsstyrelsen 2004, 8.)

Rauste-von Wright (2003, 190-191) poängterar att samhället försöker fastställa utbildningens mål med hjälp av läroplanerna. I praktiken har läroplanerna alltid haft två separata nivåer: man kan hitta både högre och lägre nivåer. Läroplanerna har enligt Rauste-von Wright genom tiderna kritiserats för att vara för rutinmässiga och därför skulle de också kunna döda lärarnas kreativitet. Lärarens uppgift har traditionellt varit att överföra läroplanernas innehåll till elever i undervisningssituation. Jag tror ändå att de flesta lärare ganska blint litar på författare av läroböcker i att de tagit hänsyn till de innehållsliga tyngdpunkter, strukturer, mål och det ordförråd som krävs i läroplanen.

Den gemensamma europeiska referensramen för målen och innehållen i språkundervisningen gör enligt Huttunen och Jaakkola (2004, 19) de nationella studieplanerna och bedömningssystemen mera genomskinliga och jämförbara, vilket underlättar för sin del planeringen av examen, läroböcker och utbytet över nationsgränserna i Europa. Huttunen (1999, 4) anser att man med tiden kan skapa allmänna linjer till studerandet av hela Europas främmande språk och på det sättet främja inlärningsresultatens jämförbarhet.

I läroplanen bör följande faktorer vara med (Utbildningsstyrelsen 2004, 9):

- värdena och verksamhetsidén
- allmänna mål för uppfostran och undervisning
- språkprogram
- den lokala timplanen
- beskrivningar av kultur, inlärningsmiljö och arbetssätt
- undervisningens eventuella betoningar, språkbud eller undervisning på främmande språk
- eventuell förenhetligande av undervisning
- genomförandet av ämnesshelheter
- undervisningens mål och innehåll

- undervisning i tillvalsämnen
- mål för elevens uppförande
- samarbete med förskoleundervisning
- samarbete mellan skolan och föräldrarna
- samarbete med andra håll
- planen för elevvård
- principer för utarbetning av läroplanen
- handledningsverksamhet som stöd för studier och orientering i arbetslivet
- arrangerandet av klubbverksamhet
- organisering av stödundervisning
- undervisning av elever som behöver särskilt stöd
- undervisning av elever från olika språk- och kulturgrupper
- bedömning och kriterier för avgångsbetyg
- principer för framåtgående i studier
- betyg
- informationsstrategier
- utvärdering av verksamhet och ständig utveckling

3.2 Syften i läroplanerna för svenska och tyska

3.2.1 Svenska som A-språk, årskurserna 7-9 (1997)

Genom studierna i främmande språk får eleven en del av sin allmänbildning och färdigheter för att fortsätta sin utbildning. Eftersom språket och kulturen hör så nära ihop ger främmande språk eleven ett betydande kulturkapital. De utvidgar elevens världsbild och förstärker hans/hennes kulturidentitet. Eftersom internationella kontakter behövs i allt högre grad är allt mer mångsidiga kommunikationskunskaper mellan olika kulturer och folk viktiga. (Utbildningsstyrelsen 1994, 68.)

Målen när eleven slutar lågstadiet är följande (Utbildningsstyrelsen 1994, 69):

- att kunna kommunicera muntligt i de vanligaste situationerna i vardagslivet
- att förstå det viktigaste innehållet i text och använda hjälpmedel

- att kunna producera kortare meddelanden om det behövs
- att ha tillägnat sig det viktigaste ordförrådet
- att känna till några vanliga kommunikationssätt som anknyter till målspråket och dess kultur
- att ha tillägnat sig information om språkområdets länder, folk och kulturer.

Efter högstadiet bör eleven (Utbildningsstyrelsen 1994, 69):

- förstå tal med normalt tempo om allmänna saker
- kunna delta i konversation genom att tillämpa naturligt och flytande uttal samt rytm, betoningar och intonation
- förstå lättare skriftspråk om allmänna saker
- ha tillägnat sig det centrala ordförrådet, centrala uttryck och strukturer
- kunna producera en kort, t.ex. beskrivande text genom att använda hjälpmedel om det behövs
- känna typiska kommunikationssätt för målspråket och dess kultur
- ha tillägnat sig information om språkområdets länder, folk och kulturer.

3.2.2 Svenska som A-språk, årskurserna 7–9 (2007)

A- Språk kan studeras som gemensamt språk för alla. Dessutom kan A- Språk väljas som ett valfritt språk. Undervisning i svenska som främmande språk skall ge eleven färdighet att handla i sociala situationer med främmande språk. Mål med undervisningen är att vänja eleven vid att använda sina språkkunskaper och uppfostra honom/henne att både förstå och sätta värde på andra kulturernas livsformer. Främmande språk som läroämne är ett kunskaps- och kulturämne. (Utbildningsstyrelsen 2004, 136.)

De mål som eleven lär sig är följande (Utbildningsstyrelsen 2004,139):

- att förstå saker som anknyter till ungdomar i skolåldern och tydliga allmänspråkliga texter som innehåller både allmänna kunskaper och fakta
- att klara sig i enkla sociala möten och i vanliga servicesituationer samt berätta om sin närmaste krets

- att skriva kortfattade meddelanden och skildringar av mycket bekanta ämnen
- att känna målkultur och förstå den genom sin egen kulturbakgrund
- att kommunicera och handla i målkultur i vardagliga situationer
- att bli medveten om kulturella värden
- att använda regelbundet arbetssätt som är effektiva för att lära sig främmande språk

De innehållsliga tyngdpunkterna i undervisningen är följande:

- fritid och hobbyer
- resande
- offentliga tjänster
- studier, arbete och näringsliv
- hälsa och välmående
- medier
- hållbar utveckling

Strukturer (Utbildningsstyrelsen 2004, 139):

- verbets böjning och de viktigaste tempusformerna
- användningen av substantiv, adjektiv samt de allmännaste pronomina och prepositionerna
- syntax och centrala strukturer

3.2.3 Sammanfattning av svenska som A-språk

När vi jämför de läroplaner som framställs ovan märker vi att i båda planerna kan man finna målen för de viktigaste språkområdena även om i annan ordning eller uttryckt med andra ord. I årets 2007 läroplan räknar man upp separat de innehållsliga tyngdpunkterna såsom fritid och hobbys, resande, studerande etc. Jag tycker nog att man i 1997 års läroplan hänvisar till dessa tyngdpunkter med att man talar om skriftspråk om *allmänna* saker, *centrala* uttryck osv. Strukturer räknas också upp separat men detsamma sägs i en sats i årets 1997 läroplan: ”efter högstadiet bör eleven ha tillägnat sig centrala strukturer”.

Det finns nog något i årets 2007 läroplan som man inte kan finna i årets 1997 plan: ”eleven lär sig att använda regelbundet arbetssätt som är effektiva för att lära sig främmande språk”. Jag anser denna punkt viktig eftersom eleverna i årskurserna 7-9 ännu är så unga att de inte själva är medvetna om de effektivaste arbetssätten. Det är lärarens förpliktelse att vänja sina elever vid de bästa sätten. Det centrala ordförrådet nämns inte i 2007 årets läroplan men det talas om kommunicerande i *vardagliga* situationer, om förståelse av *tydliga allmänspråkliga* texter och skrivning av *mycket bekanta* ämnen. Jag anser skillnaderna mellan läroplanerna så små att de förmodligen inte påverkar resultaten i undersökningen.

3.2.4 Tyska som B2-språk, årskurserna 7-9 (1997)

Det valfria B2-språk som inleds på högstadiet har samma målområden som B1-språk men målnivån kan vara beroende på antal timmar. Centrala ämnen är människa och hennes boendemiljö samt det all dagliga livet; skolan, arbetet och samhället; naturen och livsmiljön; landet, världen omkring och internationalism; målspråkets kultur, kommunikation och olika medier. (Utbildningsstyrelsen 1994, 70.)

Kännedom om kultur är också en viktig del av språkundervisningen. Språket undervisas som ett medel för sociala aktiviteter och i undervisningen lär man sig känna folkets vanor och värden i språkområdet. I undervisningen jämför man både elevens egen och målkulturens krets. Väsentligt är att eleven lär sig ta hänsyn till kulturnormer för språkområdet och om det behövs, handla enligt dem. (Utbildningsstyrelsen 1994, 70.)

Valet av ord och strukturer avgörs av deras kommunikationsvärde och frekvens samt deras användbarhet i de olika temaområden och både i muntliga och i skriftliga situationer. Man fäster uppmärksamhet speciellt vid förståelighet och språkbrukets ledighet. (Utbildningsstyrelsen 1994, 70.)

Målen är att eleven (Utbildningsstyrelsen 1994, 69):

- kan kommunicera muntligt i de allra vanligaste språkbrukssituationer i vardagslivet genom att utnyttja uttal, betoningar, rytm och intonation samt känner kommunikationssätt som anknyter till kommunikationssituationer
- förstår lättare skrivet språk om allmänna saker
- kan producera en kort text genom att använda hjälpmedel om det behövs
- har tillägnat sig centrala ord, uttryck och strukturer
- samt har tillägnat sig information om språkområdets länder, folk och kulturer.

3.2.5 Tyska som B2-språk, årskurserna 7–9) (2007)

Undervisningen i de valfria ämnena ska basera sig på talkommunikationen i de vardagliga situationerna och på samma gång fungera som inledning till fortsatta studier i ämnet i frågan. Den här läroplanen innehåller fyra timmar i veckan per år. (Utbildningsstyrelsen 2004, 143.)

Målen är att eleven lär sig att (Utbildningsstyrelsen 2004, 143):

- kommunicera i vardagliga talsituationer om individuella grund saker med stöd av samtalspartner
- förstå frågor, råd, önskningar och förbud som anknyter till vardagslivet
- läsa enkla meddelanden
- skriva kort, e-postmeddelanden, minneslistor och andra ganska korta meddelanden och några grund saker om sig själv och sin närmaste krets
- känna och förstå den finska kulturen och målkulturen samt likheter och olikheter mellan dem
- använda modigt sina språkkunskaper
- dra nytta av kunskaper och strategier som han/hon lärt sig redan i andra språk
- bedöma sig själv och sina språkkunskaper i proportion till mål

De innehållsliga tyngdpunkterna i undervisningen är (Utbildningsstyrelsen 2004, 143):

- språket i grundinteraktion
- att prata om sig själv och närmiljö

- familj och fritid
- att klara sig i vardagliga kommunikativa situationer såsom resande, måltider och handlande i affärer

Strukturer och kommunikativa strategier (Utbildningsstyrelsen 2004, 143):

- satsbildning och central grammatik, som är väsentlig för kommunikation på det tyska språket
- att känna igen det viktigaste i tal och text
- att kunna hitta bestämd, avgränsad information i text och tal
- att planera den egna kommunikationen
- att iaktta det egna språkbruket
- att stödja sig på samtalspartnern i muntlig växelverkan
- att stödja sig på skriftliga hjälpmedel i den egna framställningen

3.2.6 Sammanfattning av tyska som B-språk

Skillnaderna mellan läroplanerna i tyska från år 1997 jämfört med 2007 liknar skillnaderna man kan finna mellan läroplanerna i svenska för samma år. De centralaste målen kan påträffas i båda två. Det finns följande mål i 2007 års läroplan: ”eleven lär sig att förstå frågor, råd, önskningar och förbud som anknyter till vardagslivet”. Det finns ingen punkt som direkt motsvarar detta mål men jag tycker att ”för att kunna kommunicera muntligt i vardagslivet” måste man förstå frågor, råd osv.

Läroplanen för år 2007 är mångsidigare än för år 1997 i tyska också. Det finns tre punkter som inte förekommer i den tidigare läroplanen: ”eleven lär sig att använda modigt sina språkkunskaper”, ”lär sig att dra nytta av kunskaper och strategier som han/hon lärt sig redan i andra språk” och ”lär sig att bedöma sig själv och sina kunskaper i proportion till mål”. Självbedömning har verkligen varit med i läroböcker under det senaste årtiondet och är en viktig kunskap för att man inte har för höga eller låga tankar om sina kunskaper. Jag tycker att den andra punkten (”lär sig att dra nytta” osv.) har sin grund i den Gemensamma europeiska referensramen för språk (GER) som utvecklades på 1990-talet (Europeiska referensram 2003, 7-9). I den (Europeiska

referensram 2003, 23-24) påpekas nämligen att individens kommunikativa kompetens består av alla främmande språk och kulturer man har bekantat sig med. För att klara sig i problematiska kommunikationssituationer använder en skicklig språkbrukare alla språkliga kunskaper som han eller hon har lärt sig.

De innehållsliga tyngdpunkterna ges i båda läroplanerna, år 2007 separat och år 1997 redan i ingressen. Strukturer och kommunikativa strategier som framställs separat år 2007 finns inte i läroplanen för år 1997. Enligt min åsikt finns det inte så stora skillnader mellan läroplanerna från år 1997 och 2007 att det skulle ha någon större inverkan på resultaten i undersökningen.

4 MATERIAL OCH METOD

4.1 Om hypotes och tillvägagångssätt

Min hypotes är att de riksomfattande proven i A-svenska och B-tyska, producerade av språkläraryrket SOKOL, har blivit svårare under tioårsperioden mellan 1997 och 2007. Detta undersöker jag genom att kvantitativt analysera och jämföra elevernas provresultat år 1997 respektive 2007. Elevernas svar har först poängsatts och procentandel rätta svar har räknats genom att jämföra elevernas poängtal med maximalt poängtal i var och en uppgift. Jag har räknat procentantal separat för flickor och pojkar eftersom jag också är intresserad av möjliga skillnader mellan flickors och pojkars framgång i proven. Om min hypotes är korrekt bör alltså procentandel rätta svar vara större år 1997 än år 2007.

Jag undersöker också elevernas subjektiva uppfattningar om svårighetsgrad i samma prov. Dessa genom enkäter hämtade kvalitativa resultat jämförs med kvantitativa resultaten.

4.2 Deltagare i undersökningen

4.2.1 Deltagare i proven i A-svenska år 1997 och 2007

Två grupper tog del i båda årtiondenas riksomfattande prov. Proven genomfördes i högstadiet i Lappo. Grupperna hade olika lärare. I gruppen RUA1 fanns det 18 elever varav åtta var pojkar och tio var flickor. Den andra gruppen, RUA2, bestod av 15 elever, fem pojkar och tio flickor. Båda årtiondenas prov genomfördes i två delar. På första provdagen gjorde eleverna hörförståelse- och kulturdelar. På den andra provdagen testades eleverna i läsförståelse, ordförråd och struktur.

I provet år 2007 deltog 30 av de totalt 33 eleverna i provet den första dagen (tre flickor var borta) och i den andra dagens prov 31 av 33 (två flickor var borta). 32 av alla 33 elever gjorde första delen i 1997 års prov (en pojke var borta) och den andra delen gjorde 31 av 33 (en flicka och en pojke var borta). I tabell 1 kan vi se deltagarna i svenska proven i år 1997 och 2007.

Tabell 1 Deltagare i proven i A-svenska

| | 1. provtimme (hörförståelse och kultur) | | | | | | 2. provtimme (läsförst. och struktur/ordförråd.) | | | | | |
|------|---|----|--------|-------|---|--------|--|----|--------|-------|---|--------|
| | På plats | | | Borta | | | På plats | | | Borta | | |
| | F | P | totalt | F | P | totalt | F | P | totalt | F | P | totalt |
| 1997 | 20 | 12 | 32 | 0 | 1 | 1 | 18 | 13 | 31 | 2 | 0 | 2 |
| 2007 | 17 | 13 | 30 | 3 | 0 | 3 | 18 | 13 | 31 | 2 | 0 | 2 |

4.2.2 Deltagare i proven i B-tyska år 1997 och 2007

De riksomfattande proven i B-tyska genomfördes också i högstadiet i Lappo. Två grupper deltog i båda årtiondenas prov. Grupperna hade samma lärare. Grupperna hade allt som allt 27 elever varav 18 var pojkar och 9 var flickor. Det var åtta elever som gjorde testen i både svenska och tyska. I gruppen SAB1 fanns det 13 elever varav åtta var pojkar och fem var flickor. Den andra gruppen SAB2 bestod av 14 elever, tio pojkar och fyra flickor. Båda årtiondenas prov genomfördes i två delar. På första

provdagen gjorde eleverna hörförståelsedelen och reaktion. På den andra provdagen testades eleverna i läsförståelse, ordförråd och struktur. I tabell 2 kan vi se deltagarna i båda tyska proven i de två provdelarna.

Tabell 2 Deltagare i proven i B-tyska

| | 1. provtimme (hörförståelse och reaktion) | | | | | | 2. provtimme (läsförst. och struktur/ordförråd) | | | | | |
|------|---|----|--------|-------|---|--------|---|----|--------|-------|---|--------|
| | På plats | | | Borta | | | På plats | | | Borta | | |
| | F | P | totalt | F | P | totalt | F | P | totalt | F | P | totalt |
| 1997 | 7 | 16 | 25 | 1 | 1 | 2 | 8 | 16 | 24 | 1 | 2 | 3 |
| 2007 | 7 | 14 | 21 | 2 | 4 | 6 | 7 | 14 | 21 | 2 | 4 | 6 |

Av tabell 2 ovan kan vi fastställa att i provet år 2007 deltog 21 av de totalt 27 eleverna den första dagen (två flickor och fyra pojkar var borta) och i den andra dagens prov 21 av 27 (två flickor och fyra pojkar var borta). 25 av de totalt 27 eleverna gjorde första delen i provet år 1997 (en pojke och en flicka var borta) och den andra delen gjorde 24 av 27 (en flicka och två pojkar var borta).

4.3 Proven i undersökningen

4.3.1 Om riksomfattande prov och Språkläraryrket SOKOL

Provmaterialet i undersökningen består av Språkläraryrket SOKOL:s riksomfattande prov som förbundet årligen erbjuder skolor i Finland. SOKOL:s prov följer grundundervisningens grunder för läroplan. Dessutom har man tagit hänsyn till både rekommendationer och kriterier som gäller grundskolans slutperiod och också den gemensamma europeiska referensramen för språk som ingår i de nya grunderna för läroplan med alla sina kunskapsnivåer. Till undersökningen valdes de riksomfattande proven för år 1997 och 2007, perioden mellan proven är alltså tio år.

Språkläraryförbundet i Finland SUKOL är en pedagogisk organisation, som främjar och utvecklar undervisningen i främmande språk. Förbundet grundades år 1957 och Undervisningsbranschens Fackorganisation OAJ är dess intresseorganisation. SUKOL är en takorganisation för lärarna i främmande språk med 38 medlemsföreningar och 6000 medlemmar (lärare och studerande). Medlemmarna tillhör förbundet via 30 regionala distriktsföreningar. (Inet 1. 19.2.2008 kl. 17.04.)

SUKOL strävar att påverka bland annat riksdagen, undervisningsministeriet, Utbildningsstyrelsen, studentexamensnämnden, Undervisningsbranschens Fackorganisation OAJ och Ämnesläraryförbundet. Dessutom påverkar förbundet dem som behöver språkkunskaper, språkkunskapernas status samt den allmänna opinionen. Förbundets syfte är att arbeta för att trygga språkläraarnas rättsliga, ekonomiska och sociala ställning och att förbättra arbetsförhållandena i samarbete med branschens fackorganisation. SUKOL arbetar dessutom för att främja språkundervisningen och för att förbättra språkkunskaperna och för att göra dem mångsidigare i vårt land samt internationellt genom att ha kontakter med utländska språkläraryorganisationer. (Inet 1. 19.2.2008 kl. 17.04.)

Språkläraryförbundet erbjuder följande avgiftsbelagda produkter: prov (9. klassens riksomfattande prov, nivåprov), läromaterial, läroprogram och andra produkter. Redan två decennier har Språkläraryförbundet producerat riksomfattande prov för engelska, svenska, tyska, franska (i några år också för spanska, finska och ryska) språken. Proven testar med olika uppgifter bl.a. hörförståelse, ordförråd, strukturer, kulturkännande och skrivuppgifter. Proven innehåller också en extra, frivillig muntlig del som lärare kan utnyttja. (Inet 1. 19.2.2008 kl. 17.04.)

4.3.2 Riksomfattande prov (A-svenska)

Den första provtimmen i provet år 2007 bestod av hörförståelse och kulturkunskaper såsom reaktion, kulturkännedom och språkanvändningssituationer. Läsförståelse, struktur, ordförråd och skrivning testades under den andra provtimmen. Provmaterialet

omfattar också alltid en skrivuppgift samt ett muntligt prov och läraren kan använda dem om hon/han vill. De här delarna tog jag inte med i undersökningen.

Hörförståelseprovet år 2007 består av tre olika typer av uppgifter. Uppgift A innehåller nio *kortsvar förståelsefrågor* (se figur 2 i avsnitt 2.1.2) på finska och uppgiften lyssnas till två gånger. Uppgift B är av typ *luckifyllning* (exempel 1 i avsnitt 2.1.2), där man bör komplettera nio finska satser. Del B hörs bara en gång. Uppgift C är en annorlunda *kortsvar förståelseuppgift* som består av ett telefonmeddelande och hörs två gånger. I uppgiften bör man skriva på finska vad Niklas har för ärende. Två saker måste nämnas. Maximipoängen för uppgiften är 25. Inspelningens totallängd (hörförståelse och reaktion) är 29 minuter och 11 sekunder.

Hörförståelseprovet år 1997 består av två delar (totallängd 18 minuter och 55 sekunder). Uppgift A, av typ *kortsvar förståelse*, hörde man två gånger och skulle svara på fem frågor på finska (se exempel 5 i avsnitt 2.1.2). I uppgift B, en *samtalsuppgift* (se exempel 3 i avsnitt 2.1.2) i *flervalsform* (se figur 2 i avsnitt 2.1.2) bör man av fyra alternativ välja det svar som bäst anknyter till dialogen. Uppgift B är på rikssvenska och den är samma i A- och B-svenska. Man kunde få högst 20 poäng i de här två uppgifterna.

Provet år 1997 har erbjudit mycket stora utmaningar för lärare som utarbetat det. På den tiden hade eleverna i Finland olika lärokurser bakom sig (några hade 2+2+2 timmar i veckan och andra 3+3+3). Dessutom hade man elever som läste svenska som A-språk och alltså hade börjat läsa svenska redan i lågstadiet.

År 2007 testade man under den första provtimmen också kulturkunskaper på tre olika sätt. Provet testade reaktion, kulturkännedom och språkanvändningssituationer. I reaktionsuppgiften besvarar man frågor på svenska med helfraser (av typ *kortsvar*). Man hör frågorna bara en gång. I delen som mäter kulturkännedom bör man välja rätt (uppgiften av typ *flerval*) mellan olika fraser om de nordiska länderna. I

språkanvändningssituationer ber man t.ex. om tre vykort av expediten eller frågar efter vägen till bio. Uppgiften är av typ *kort svar*.

Under den första provtimmen år 1997 genomfördes undantagsvis också ett läsförståelseprov som tillägg till hörförståelseprovet som är ganska kort. Läsförståelsen består av två delar. Första delen har fem *rätt/fel* -påståenden (se exempel 7, i avsnitt 2.1.3) och man bör också rätta påståenden som är fel. I andra delen (av typ *kort svar*) skulle man svara på frågorna enligt texten. Texten handlade om mobbning.

Under den andra provtimmen år 2007 testade man läsförståelse, struktur och ordförråd. Läsförståelsen är ganska lång och består av delarna A, B och C. I A (*kort svar förståelse*) bör man svara på frågor på finska. I del B av typ *rätta de fela påståendena* (exempel 8, i avsnitt 2.1.3) har man tio finska påståenden att rätta med hjälp av texten. I del C ”I Wallanders spår i Ystad” bör man välja rätt mellan två alternativ (en *flervalsuppgift*, se exempel 6 i avsnitt 2.1.3). I uppgiften om struktur och ordförråd (en *luckifyllningsuppgift*) bör man i enheterna 1-6 och 9 (se exempel 18 i avsnitt 2.1.5) komplettera svenska satser med hjälp av finska tips och i enheterna 7 och 8 utan något tips (se exempel 13 i avsnitt 2.1.4).

Den andra provtimmen i det riksomfattande provet år 1997 består av realia samt uppgifter om struktur och ordförråd. A-delen av realia består av tio begrepp som anknyter till de nordiska länderna. Man bör välja det rätta alternativet, uppgiften är alltså av typ *flerval*. I B-delen, också av typ *flerval*, bör man läsa fem korta texter om de nordiska länderna och veta vilket land de berättar om. Både A- och B-delarna är samma i A- och B-svenska.

Provet om struktur och ordförråd år 1997 består av 20 luckor som man skall fylla i. I luckorna 1-8 bör man välja rätt alternativ (*flervalsuppgift*) (se exempel 10 på ordförråd i avsnitt 2.1.4 och exemplen 14 och 15 på grammatik i avsnitt 2.1.5). I luckorna 9-20 bör man fylla i rätt form på svenska med hjälp av finska tips (*luckifyllningsuppgift*) (se exempel 12 i avsnitt 2.1.4). Den här delen av provet var annorlunda i A-svenskan

jämfört med B- svenskan. I proven från år 1997 och 2007 kan man hitta delar som motsvarar varandra. Man kan alltså jämföra dem sinsemellan.

4.3.3 Riksomfattande prov (B-tyska)

Den första provtimmen i provet år 2007 består av hörförståelse- och reaktionsprov. Reaktionsprov motsvarar kulturkunskapsprov. I första delen av hörförståelsen (av typ *kortsvar*) bör man svara på sju öppna finska frågor. Man hör texten två gånger och ämnet är lärlingsavtal. I den andra delen hör man en intervju och man skall fylla i luckor i finska texten med hjälp av vad man hör (en *luckifyllningsuppgift*). Maximipoen för uppgiften är 25.

Kulturkunskaperna mäts i två delar. Reaktion delas också för sin del in i uppgifterna A och B. I uppgift A av typ *kortsvar* hörde man en intervju och skall svara på frågorna på tyska. I uppgift B också av typ *kortsvar* intervjuade man en elev som jobbade på turistinformationen och man bör svara på frågorna på tyska efter att ha hört texten en gång. I uppgiften av typ *flerval* om kulturkännedom har man tio frågor med tre alternativ på tyska.

Den andra provtimmen i provet år 2007 innefattar läsförståelse med tre olika texter och struktur och ordförråd. I den första texten av läsförståelsedelen av typ *kortsvar* bör man svara på frågorna på finska med hjälp av texten. På hjälp av den andra texten förväntas man kunna rätta finska påståenden genom att byta ut ord som är markerade med fet stil (alltså av typ *rätta de fela alternativen*). Den tredje texten handlade om väder och man förväntades svara på frågorna på finska. Det är fråga om *kortsvar förståelse* igen (se exempel 9 i avsnitt 2.1.3).

Struktur- och ordförrådsuppgiften (år 2007) består av två texter. I första texten bör man välja det rätta alternativet av tre olika till en lucka (en *flervalsuppgift*) (se exemplen 16 och 17 i avsnitt 2.1.5). I den andra texten förväntas man fylla i en lucka (en

luckifyllningsuppgift) med ett tyskt ord med hjälp av finska tips (exempel 19 i avsnitt 2.1.5). Båda texterna har fem luckor.

Den första provtimmen i provet år 1997 består av hörförståelse och reaktion. Kulturkunskaperna mäts med reaktion. Hörförståelseprovet kan delas in i två uppgifter som båda hörs två gånger, den andra gången med pauser. I den första uppgiften av typ *luckifyllning* ska man fylla i luckor på finska med hjälp av vad man hör (se exempel 2 i avsnitt 2.1.2). I den andra uppgiften som är av typ *flerval* ska man i sin tur välja mellan fyra svarsalternativ (se exempel 4, i avsnitt 2.1.2). Det finns allt som allt åtta frågor och de två sista på finska utan några alternativ, alltså av typ *kortsvar*. Maximipoängen i hörförståelseprovet är 30.

Under den första provtimmen genomfördes också en reaktionsuppgift där man reagerar på tyska. Uppgiften av typ *kortsvar* mäter kulturkännedom. Den andra provtimmen i provet år 1997 består av läsförståelseprov och struktur- och ordförrådsprov. Läsförståelseprovet av typ *kortsvar* består av en lång text och man ska svara på tio frågor, vardera värda två poäng (maximipoängen alltså 20). Struktur- och ordförrådsprovet innehåller tre olika typer av uppgifter. I uppgift A av typ *kortsvar* ska man formulera fem satser i perfektform på tyska med hjälp av ordtips (se exempel 20 i avsnitt 2.1.5). I uppgift B (*en luckifyllningsuppgift*) ska man fylla i orden som passar i texten med hjälp av frågeord. Uppgift C erbjuder tre svarsalternativ (*en flervalsuppgift*) och man ska välja det alternativ som passar ihop med texten. Maximipoängen i struktur- och ordförrådsdelen är 20.

4.3.4 Om testuppgiftstyper i proven i undersökningen

Nedan (se tabell 3 och 4) finns de olika testuppgiftstyper som hade använts i proven summerade. Tabell 3 sammanfattar uppgifterna från år 1997 och tabell 4 från år 2007.

Tabell 3 Antalet deluppgifter 1997 (A-svenska respektive B-tyska)

| Testtyper | Antalet deluppgifter 1997 | | | | | | Uppgifter allt som allt 1997 |
|--------------------------------------|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------------|---------------------------------------|
| | A-svenska | | | B-tyska | | | |
| | hörförst. | läsförst. | gram.+ordf. | hörförst. | läsförst. | gram.+ord f. | |
| kortsvar först.frågor | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| luckifyllning | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| flervalsuppgifter | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| rätt/fel uppgifter | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| rätta de felaktiga påståendena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Totalt:</i> | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 13 |

Tabell 4 Antalet deluppgifter 2007 (A-svenska respektive B-tyska)

| Testtyper | Antalet deluppgifter 2007 | | | | | | Uppgifter allt som allt 2007 |
|--------------------------------------|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|------------------------------------|
| | A-svenska | | | B-tyska | | | |
| | hörförst. | läsförst. | gram.+ordf. | hörförst. | läsförst. | gram.+ord | |
| kortsvar först.frågor | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 6 |
| luckifyllning | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| flervalsuppgifter | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| rätt/fel uppgifter | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| rätta de felaktiga påståendena | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| <i>Totalt:</i> | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 15 |

Utgående från tabellerna kan man dra slutsatsen att när det var fråga om hör- och läsförståelse var kortsvar förståelsefrågor den populäraste uppgiftstypen. Antalet kortsvar förståelseuppgifter var 4 år 1997 och 6 år 2007, alltså fem för både hör- och läsförståelse.

För testning av hörförståelse användes också tre luckifyllnings- och två flervalsuppgifter. För testning av läsförståelse användes en flervalsuppgift och en rätt/fel uppgift och två uppgifter där testdeltagare måste rätta de felaktiga påståendena.

För att testa grammatiska kunskaper och ordförråd använde man tre luckifyllningstester år 2007 och två år 1997. Flervalsfrågor användes i en uppgift år 2007 och i två uppgifter år 1997.

Totalt sett har man använt bara få av alla möjliga testuppgiftstyper. Av tabellerna 3 och 4 kan man fastställa att det finns inalles 28 uppgifter i proven i undersökningen. Uppgifter som mäter kulturkunskaper har inte räknats med. Bland dessa 28 uppgifter finns det 11 kortsvar förståelseuppgifter, 8 luckifyllningsuppgifter, 6 flervalsuppgifter, 2 rätta de felaktiga påståendena -uppgifter och en rätt/fel uppgift. I popularitet av olika testuppgiftstyper kan inte observeras någon betydande skillnad mellan proven från 1997 respektive 2007. Rätta de felaktiga påståendena -typen användes dock bara i de nyare proven.

Skribenten behandlade inte kulturkännedom eftersom man inte kunde få tag på litteratur om testning av kulturkunskaper. Man märkte ändå att man hade använt fem flervalsuppgifter och fem uppgifter som krävde korta svar på svenska eller på tyska i mätning av kulturkunskaper.

4.4 Materialinsamling

De riksomfattande proven i A-svenska genomfördes i högstadiet i Lappo i slutet av april 2008. Högstadiet i Lappo är en ganska stor skola med 561 elever i Södra Österbotten. Jag valde skolan eftersom den är bekant för mig och likaså lärarna. Jag har också själv gått i skolan åren 1998-2001.

Alla proven, A-svenska 1997 och 2007 samt B-tyska 1997 och 2007, genomfördes i Lappo under april 2008 av mig själv. Eleverna fick veta att provresultaten påverkar slutbetyget. På det sättet kunde man vara säker på att eleverna tar proven på allvar och

fördjupar sig i provet och gör sitt bästa. Varje prov krävde två lektioner. Utförandet av proven förklarades för eleverna före proven började. Ett pilottest genomfördes för att vara säker på att allt material (t.ex. uppgiftshäften och svarsblanketter) som behövs var med och att cd- inspelningarna fungerade samt att tiden som man behöver ägna åt uppgifterna räckte till.

Eftersom skrivningsdelen lämnades bort hade man i slutet av den andra provtimmen tid att fylla i enkäten. Det tog ungefär tio minuter att fylla i den. Eleverna hade häftena med provfrågor från båda åren (1997 och 2007) framför sig när de svarade på enkäten. På det sättet var det lättare att komma ihåg hur proven har varit och jämföra dem bättre. SUKOL rekommenderade att 45 minuter används för båda provtimmarna och det räckte klart.

4.5 Bedömning av prov

Jag rättade själv alla proven genast efter att båda grupperna hade gjort samma prov. SUKOL:s anvisningar var ganska klara och båda gruppernas prov från samma år rättades alltid på samma gång och åtminstone en del på samma gång för att de skulle bli kontrollerade och bedömda så likadant som möjligt.

Vid bedömningen användes bara hela eller halva poäng. T.ex. vid struktur- och ordförrådsdel (A-svenska 2007) fick eleven en poäng för rätt svar och ett halvt poäng om ordet var rätt men i fel form. Också om det fanns ett skrivfel i ordet men meddelandet blev klart fick eleven ett halvt poäng.

Betygskalan kom med bara i B-tyskans prov från år 2007. Denna tabell (20 procent) motsvarade ändå helt SUKOL:s i allmänhet använda poängtabell som är gjord för grundskolan, så i undersökningen användes denna tabell för betygssättningen. Denna (20-procents) tabell är utformad efter följande antaganden: 90%=9, 80%=8, 65%=7, 45%=6, 20%=5 o.s.v.

4.6 Enkäter till elever

Enkäterna som användes i undersökningen finns som bilaga till avhandlingen (se bilagor 1-4). Frågorna i enkäterna riktade till *eleverna* är samma för dem som läser A-svenska och B-tyska. Den enda olikheten är att de gäller olika språk. I inledningen till enkäten kan man läsa att frågorna om riksomfattande prov är en del av en pro gradu-undersökning. Man ombeds att svara på frågorna och påståendena så sanningsenligt som möjligt. Namnet behöver inte uppges.

De tre första frågorna är av typen bakgrundsinformation och läggs därför fram här i material och metod. Första frågan i enkäten gäller kön. På enkäten i A-svenska svarade 33 elever, varav 20 var flickor och 13 var pojkar. 21 elever, varav sju var flickor och 14 pojkar svarade på enkäten i B-tyska. Större andel av pojkar än flickor i tyska beror kanske på att pojkar tycks gynna tyska och flickor franska som ett valfritt ämne i Lappo.

4.6.1 Motivation till språket

Den andra frågan handlar om intresset för språket i frågan. Eleverna fick ta ställning till frågan om intresset genom att välja mellan sex svarsalternativ på en skala: *väldigt stort, stort, ganska stort, medelmåttigt, svagt och obefintligt*.

Tabell 5 Alla elevernas intresse för svenska språket

| Intresset för språket: | Alla flickor (N=20) | | Alla pojkar (N=13) | | Flickor och pojkar (N=33) | |
|------------------------|---------------------|---------|--------------------|---------|---------------------------|---------|
| | Elever | Procent | Elever | Procent | Elever | Procent |
| väldigt stort | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| stort | 5 | 25 | 0 | 0 | 5 | 15 |
| ganska stort | 4 | 20 | 1 | 8 | 5 | 15 |
| medelmåttigt | 8 | 40 | 9 | 69 | 17 | 52 |
| svagt | 2 | 10 | 1 | 8 | 3 | 9 |
| obefintligt | 1 | 5 | 2 | 15 | 3 | 9 |

Av tabellen 5 ovan kan vi fastställa att intresset för svenska språket är *medelmåttigt* eftersom 17 elever av totalt 33 valde detta alternativ. Procentuellt är mer än hälften av eleverna medelmåttigt intresserade (52 %). Femton procent av eleverna förklarar sitt intresse vara *stort* och också femton procent säger sitt intresse vara *ganska stort*. Ett *svagt* intresse för språket har nio procent av eleverna och samma procentantal väljer alternativet *obefintligt*.

Totalt sett är flickorna mer intresserade av svenska språket än pojkarna. *Stort*, *ganska stort* eller *medelmåttigt* är intresset för språket för 85 procent av flickorna medan 77 procent av pojkarna har ett motsvarande intresse. 15 procent av flickorna och 23 av pojkarna har valt alternativen *svagt* eller *obefintligt*.

Tabell 6 Alla elevernas intresse för tyska språket

| Intresset för språket | Alla flickor (N=7) | | Alla pojkar (N=14) | | Flickor och pojkar (N=21) | |
|-----------------------|--------------------|---------|--------------------|---------|---------------------------|---------|
| | Elever | Procent | Elever | Procent | Elever | Procent |
| väldigt stort | 1 | 14,3 | 1 | 7,1 | 2 | 9,5 |
| stort | 1 | 14,3 | 3 | 21,4 | 4 | 19,0 |
| ganska stort | 2 | 28,6 | 1 | 7,1 | 3 | 14,2 |
| medelmåttigt | 2 | 28,6 | 5 | 35,7 | 7 | 33,3 |
| svagt | 0 | 0 | 3 | 21,4 | 3 | 14,2 |
| obefintligt | 1 | 14,3 | 1 | 7,1 | 2 | 9,5 |

Utgående från tabell 6 kan vi konstatera att en tredjedel (7/21) valt alternativet *medelmåttigt*. Knappt hälften, 42,7 procent av eleverna, beskriver sitt intresse som *ganska stort*, *stort* eller *väldigt stort*. *Obefintligt* eller *svagt* intresse har 23,7 procent av eleverna.

Intresset för språket ser ut att fördelas enligt en Gausskurva d.v.s. en normalfördelning där få extremfall (*obefintligt* eller *väldigt stort*) förekommer och man oftast väljer ett genomsnittsalternativ. Om man tittar närmare på flickornas och pojkarnas intresse för språket, fäster man uppmärksamhet vid extremfallen. Intresset är väldigt stort eller

stort för fler pojkar (4) än flickor (2). Dessutom är intresset *svagt* eller *obefintligt* för fyra pojkar och en flicka.

Ändå beskriver 57,2 procent av flickorna sitt intresse som *väldigt stort*, *stort* eller *ganska stort* medan 35,6 procent av pojkar tycker så. *Medelmåttigt*, *svagt* eller *obefintligt* var intresset för 42,9 procent av pojkarna och 64,2 procent av flickorna. Intresset för språket varierade alltså ganska mycket även om det är frågan om ett valfritt ämne, då man alltså själv får välja om man vill studera ämnet eller inte.

4.6.2 Prioritering av språkfärdigheter

I tredje frågan försöker man ta reda på i vilken prioriteringsordning eleverna placerar olika sektorer av språkkunskap efter betydelsen för språkinläring. Sektorerna ses i tabellerna i betydelseordning hur eleverna placerat dem på de tre första platserna.

Tabell 7 Hur olika färdigheter placerats i betydelseordning (svenska)

| Olika språkfärdigheter | 1. plats | 1.,2. och 3. plats | 6. plats | 4.,5.och 6. plats |
|------------------------|----------|--------------------|----------|-------------------|
| Muntlig språkförmåga | 50,0 % | 80,0 % | 3,3 % | 20,0 % |
| Hörförståelse | 6,7 % | 63,4 % | 6,7 % | 36,7 % |
| Ordförråd | 20,0 % | 63,3 % | 6,7 % | 36,7 % |
| Grammatisk behärskning | 12,9 % | 55,4 % | 16,1 % | 44,6 % |
| Läsförståelse | 6,5 % | 22,6 % | 19,4 % | 77,4 % |
| Skriftlig språkförmåga | 3,3 % | 20,0 % | 46,7 % | 80,0 % |

På basis av tabellen kan man dra slutsatsen att den *muntliga språkförmågan* anses vara den viktigaste språkfärdigheten. Så många som 50 procent av eleverna upplever den vara viktigast. Dessutom placeras den på första, andra eller tredje plats av 80 procent av alla elever.

Lika klart kan man se att den *skriftliga språkförmågan* anses vara den minst viktiga språkfärdigheten bland eleverna (46,7 %). Åter ställs förmågan på fjärde, femte eller sjätte plats av 80 procent av eleverna.

Hörförståelsen är också speciellt viktig enligt eleverna. 63,4 procent av elever placerar hörförståelsen på de tre första platserna medan på de tre sista platserna bara av 36,7 procent. 22,6 procent av eleverna placerar *läsförståelsen* på första, andra eller tredje plats och 77,4 procent på de tre sista platserna. Alltså blir resultatet ganska likadant som för den skriftliga språkförmågan. På samma sätt som den muntliga språkförmågan och hörförståelsen knyts samman med varandra, får också den skriftliga språkförmågan och läsförståelsen nästan samma procentantal.

Ordförrådet anses lika viktigt som hörförståelsen av eleverna. 63,3 procent placerar det på någon av de tre första platserna och 36,7 procent på de sista platserna. Eleverna förstår kanske att man inte kan uttrycka sig ordentligt eller säga någonting om man inte har ett bra ordförråd.

Vid *grammatisk behärskning* kan man se den största variationen i resultaten. På de tre första platserna placeras den av 55,4 procent av eleverna och på de tre sista 44,6 procent. Eleverna förstår kanske inte ännu i högstadieåldern hur viktigt det är att kunna åtminstone de grammatiska grundstrukturerna i språket. Att bli förstörd säkras inte bara av att man kastar ord efter varandra utan att tala om det att man ger en bra bild av sig som en språkbrukare. Kanske eleverna gillar att studera grammatik i skolan minst och prioritetsordningen därför ser ut på detta sätt.

Tabell 8 Hur olika färdigheter placerats i betydelseordning (tyska)

| Olika språkfärdigheter | 1. plats | 1.,2.,3. plats | 6. plats | 4.,5.,6. plats |
|------------------------|----------|----------------|----------|----------------|
| Muntlig språkförmåga | 25,0 % | 70,0 % | 5,0 % | 30,0 % |
| Hörförståelse | 15,0 % | 70,0 % | 5,0 % | 30,0 % |
| Ordförråd | 25,0 % | 60,0 % | 10,0 % | 40,0 % |
| Grammatisk behärskning | 30,0 % | 45,0 % | 30,0 % | 55,0 % |
| Skriftlig språkförmåga | 5,00 % | 30,0 % | 25,0 % | 70,0 % |
| Läsförståelse | 0,0 % | 25,0 % | 25,0 % | 75,0 % |

Av tabellerna 7 respektive 8 framgår att den *mundliga språkförmågan* och *hörförståelsen* ses som de viktigaste språkfärdigheterna bland eleverna. 70 procent av eleverna placerar dessa två olika språkfärdigheter på de tre första platserna. Den muntliga språkförmågan fick ändå mer första platser (25 %) än hörförståelsen. 30 procent av eleverna placerar den muntliga språkförmågan och hörförståelsen på de tre sista platserna.

75 procent placerar *läsförståelsen* på de tre sista platserna och 70 procent den *skriftliga språkförmågan*. Ingen anser läsförståelse vara den viktigaste språkfärdigheten och den skriftliga språkförmågan också bara fem procent av eleverna. 30 procent anser den skriftliga språkförmågan och 25 procent läsförståelsen ligga på de tre första platserna.

Att ha ett bra *ordförråd* anses en ganska viktig språkfärdighet bland eleverna. 25 procent av eleverna placerar det på första plats och 60 procent på tre första platserna. 10 procent tycker att det är den minst viktiga färdigheten.

Grammatisk behärskning varierar mest i svaren. 30 procent av eleverna ser det som den viktigaste och 30 procent som den minst viktiga språkfärdigheten. 45 procent tycker att den är bland de tre första och 55 procent bland de tre sista platserna.

Speciellt i tyska språket är grammatisk behärskning viktigt, tycker jag. Ordföljden är avvikande och det finns mycket ändelser som man måste behärska för att bli förstådd. Den muntliga språkförmågan är bland de viktigaste språkfärdigheterna enligt eleverna och då måste man också kunna grammatiska reglerna för att ordentligt kunna hålla igång samtalet.

Frågorna 4-8 i elevenkäterna gäller de aktuella proven. Därför kommer jag att analysera dem i avsnitt 6. I fråga nummer 4 skall eleverna svara på frågan vilketdera provet som de upplevde var svårare i sin helhet. Fråga fem gäller jämförelsen mellan

det äldre och det nyare provet, t.ex. om struktur- och ordförädsdelar/läsförståelse/hörförståelse hade blivit lättare eller svårare under tio år. I fråga sex ombuds män svara på frågan hur bra proven motsvarar det som undervisats i skolan. Svartalternativen är fyra: *mycket bra*, *bra*, *medelmåttigt* eller *inte alls*. I fråga åtta kan man fritt skriva ytterligare åsikter om proven eller om uppgifterna i dem. Se bilagor ett och tre.

4.7 Enkäter till lärare

4.7.1 Lärares bakgrundsinformation

Lärare 1 i svenska (Grupp 1) har arbetat som lärare från år 2001 och lärare 2 i svenska (Grupp 2) i 20 år. Båda berättar att de har intresserat sig för språk eftersom de gick bra i skolan och kändes lätta. Lärare 2 i svenska undervisar också båda grupperna i tyska. Läraren i fråga har svarat på frågorna lite kortare i tyskans del. Frågorna 1, 2 och 3 har samma betydelse i båda språken. För att bättre komma ihåg presenterar jag här kort lärarens svar. Fråga nummer 2 vill jag speciellt lyfta fram för att man kan jämföra elevernas och lärarnas svar.

4.7.2 Prioritering av språkfärdigheter

I fråga nummer 2 bes lärarna placera olika språkfärdigheter i prioritetsordning. I Tabell 9 kan vi se både lärarnas och elevernas åsikter om prioritetsordningen.

Tabell 9 Prioritetsordning av olika språkfärdigheter (svenska), elever och lärare

| Olika språkfärdigheter | Elever i genomsnitt | Lärare 1 | Lärare 2 |
|------------------------|---------------------|----------|----------|
| Gramm. behärskning | 4 | 3 | 2 |
| Ordförråd | 3 | 1 | 1 |
| Hörförståelse | 2 | 5 | 5 |
| Läsförståelse | 5 | 4 | 3 |
| Skrift.språkförmåga | 6 | 6 | 4 |
| Muntl.språkförmåga | 1 | 2 | 6 |

Av Tabell 9 framgår att ordförråd och grammatisk behärskning är viktiga vid språkinläringen enligt båda lärarna i svenska. Det här är logiskt, tycker jag, eftersom andra språkfärdigheter skulle bli svåra att behärska utan att ha ett tillräckligt ordförråd och en bra grammatisk behärskning. Det är också värt att notera att läsförståelse anses vara en viktigare kunskap än hörförståelse enligt båda lärarna.

Den största skillnaden i lärarnas åsikter är inställningen till den muntliga språkförmågan. Lärare 1 placerar nämligen den på andra plats i prioritetsordningen och lärare 2 på sista platsen. Denna skillnad i åsikter kan kanske förklaras med det att Lärare 1, som har undervisat i svenska också på gymnasiet och vid universitet, tänker på saken mer allmänt medan Lärare 2, som bara har undervisat på högstadiet, har konstaterat att det är svårt att öva muntlig språkförmåga på högstadiet eftersom ordförråd och grammatisk behärskning är på en relativt enkel nivå. Det finns alltid elever i klassen som inte kan delta i diskussioner. En diskussion om styckenas innehåll flyter ändå med flera elever.

När man jämför prioritetsordningen mellan lärare och elever kan man konstatera att eleverna respektive den ena läraren anser att den muntliga språkförmågan är den allra viktigaste kunskapen medan den andra läraren placerar den på sista plats. När det gäller hörförståelsen finns det också en stor skillnad mellan lärare och elever. Eleverna placerar den på andra platsen och båda lärarna på femte. I tabell 10 kan vi se både lärarens och elevernas åsikter om prioritetsordningen i tyska.

Tabell 10 Prioritetsordning av olika språkfärdigheter (tyska), elever och lärare

| Olika språkområden | Elever i genomsnitt | Lärare 2 |
|---------------------|------------------------|----------|
| Gramm. Behärsk. | 4 | 2 |
| Ordförråd | 3 | 1 |
| Hörförståelse | 2 | 5 |
| Läsförståelse | 6 | 3 |
| Skrift.språkförmåga | 5 | 4 |
| Muntl.språkförmåga | 1 | 6 |

Av tabell 10 framgår att det finns stora skillnader mellan lärarens och elevernas åsikter. Läraren tycker att den muntliga språkförmågan och hörförståelsen är de minst viktiga kunskaperna (platserna 5 och 6) medan eleverna placerar dessa språkfärdigheter på de två första platserna (1 och 2). Enligt eleverna håller ordförrådet plats nummer tre och läraren tycker att det är det viktigaste i språkstudier i högstadiet.

De här skillnaderna kan härstamma från olika sätt att tänka på språkinläringen. Läraren kan kanske tänka på språkinläringens tidiga stadium när man borde lära sig ord och grunderna för grammatik o.s.v. för att kunna kommunicera på språket överhuvudtaget. Eleverna i sin tur tänker kanske redan på kommunikationen på språket i frågan. Eleverna värdesätter ändå ordförråd och grammatisk behärskning mer än skriftlig språkförmåga och läsförståelse.

4.7.3 Tillämpandet av proven till elevernas språkkunskaper

I tredje frågan svarar lärarna på frågan om de riksomfattande proven är bra för att mäta elevernas språkkunskaper. Lärare 1 anser att proven i svenska ofta har varit för svåra för eleverna. Lärare 2, som undervisar i både svenska och tyska, i sin tur berättar att det beror mycket på typen av övningar. Hon tycker att öppna frågor lämnar för mycket utrymme för flera tolkningar och eleven hamnar ofta lätt att anta svar och inte koncentrerar sig tillräckligt mycket på vad man hör. Denna lärare föreslår att ett tillräckligt grundligt flervalssprov skulle mäta elevernas kunskaper bättre än öppna frågor.

4.7.4 Förändring av proven

Lärare 1 tycker att proven i svenska har ändrats så att olika delar betonas. Lärare 2 är av samma åsikt. Hon anser att provens traditionella struktur (hörförståelse, läsförståelse, struktur och uppsats) är fortfarande densamma men provet år 2007 är längre. I det nyare provet ingår också ett frivilligt muntligt prov. I hörförståelsedelen i provet 2007 är också reaktion och språkanvändningssituationer med. Enligt läraren har

provet förändrat sig i fråga om hörförståelsedelen så att den mera betonar praktiska språkkunskaper.

Läraren i tyska påpekar att läsförståelsedelen i provet år 1997 bara var en lång helhet medan det i provet år 2007 fanns många små texter. Strukturdelen var kortare i provet år 2007.

4.7.5 Svårighetsgrad i proven

I femte frågan vill man ta reda på om ettdera provet var svårare eller lättare. Enligt lärare 1 var ämnesområdena i provet år 2007 i svenska mer bekanta. Lärare 2 kan inte säga vilketdera provet i svenska som var svårare eller lättare. Texterna i läsförståelsedel var längre men strukturdelen var mer kortfattad. De flesta av eleverna (90,6 %) tycker att provet år 1997 var svårare. Bara tre av 32 elever anser att det nyare provet var svårare.

Lärare 2 i tyska kan inte svara på frågan om ettdera provet var svårare eller lättare men läsförståelsen anser hon ha varit mycket lång. Av elevernas svar framgår att provet år 2007 i tyska var svårare (57,9 %).

4.7.6 Betoning av språkfärdigheter i proven

I sjätte frågan frågades om läraren anser att någon del eller några delar av språkområdena blev mer betonad än andra i proven. Lärare 1 i svenska tycker att läsförståelsen ofta är mest betonad. I strukturdelen av provet är alltid ordförrådet med. Lärare 2 i sin tur berättar att i provet i A-svenska år 1997 betonas strukturdelen medan i provet år 2007 kanske mer praktiska språkkunskaper betonas.

När det gäller tyska tycker läraren att hör- och läsförståelsedelarna betonas mest i båda proven. Strukturdelarna är ganska korta i båda proven (1997 och 2007).

4.7.7 Överensstämmelse mellan innehåll på lektioner och i proven

I den sjunde frågan ville man veta om proven motsvarar vad man lär sig i skolan och vilketdera provet som bättre motsvarar de språkkunskaper som man övar på lektionerna. I frågan om A-svenska motsvarar proven enligt lärare 1 inte alltid vad man lär sig under lektionerna. Hon anser att speciellt delen som mäter kulturkunskaper är mycket svår. Provet år 2007 motsvarade bättre vad man nuförtiden lär sig i skolan. Lärare 2 i svenska tycker att strukturdelen motsvarar det man lär sig bra och läs- och hörförståelsen i medelmåttig grad. Ordförrådet i proven kan ibland vara ganska främmande. Provet år 1997 motsvarade bra vad man lärt sig i fråga om strukturdelen men provet år 2007 bra i de andra delarna.

När det gäller tyska berättar lärare 2 att provet år 2007 motsvarar det man lär sig till alla delar. Det äldre provet (1997) innehåller mer besvärliga främmande ord. Eleverna tyckte också att provet från 2007 bättre motsvarade det man lärt sig under lektionerna. Skillnaden mellan proven var inte ändå så stor. Motsvarigheten var *mycket bra* eller *bra* år 2007 57,1 procent och år 1997 40 procent.

4.7.8 Övriga kommentarer

Lärare 1 i A-svenska konstaterar att hörförståelsedelen i båda proven var mycket svåra. Lärare 2 (A-svenska och B-tyska) anser att hon inte vet om proven mäter elevernas språkkunskaper så bra. Enligt henne går det nämligen ofta så att en duktig elev sällan når sin egen nivå i proven medan en mindre duktig elev nästan alltid får ett bättre vitsord än i vanliga prov. Speciellt flickorna som har en bra framgång i språkstudier kan ligga mycket under sin egen nivå i riksomfattande prov. Detta beror ofta på att eleverna är nervösa i provsituationen eller redan före provet. Läraren berättar också att ett problem vid studier av A-svenska är att man har brist på läromaterial. De har använt böckerna för B-svenska men alltid boken för en årskurs högre (alltså på sjunde klass används boken som är för årskurs åtta o.s.v.). Med detta har man försökt försäkra att man behärskar ett tillräckligt omfattande ordförråd. Läraren anser att bokserien *Fritt Fram* har fungerat bra i detta ändamål. Enligt henne har det varit svårt att hitta bra

grammatikövningar för årskurs nio. Hon hoppas att det snart blir en egen bra bokserie för dem som läser A-svenska. På lågstadiet har man redan några bra bokserier.

Skribenten själv har egen erfarenhet av riksomfattande prov. De riksomfattande proven gick för min del sämre än vanliga prov. Jag var nervös och skrämmd för att vitsordet skall försämrats. För egentliga prov förbereder sig en samvetsgrann elev ordentligt eftersom hon/han vet vad lärare mäter i provet (t.ex. de grammatiska områden man gått igenom under lektionerna). Man kan inte förbereda sig på samma sätt till de riksomfattande proven och det förorsakar spänningen. Speciellt hörförståelsedelen är en risk för de elever som är samvetsgranna och upplever att skolan betyder allt. De elever som inte har något att förlora kan ta hörförståelsedelen avslappnat och lugnt och på det sättet också lyckas bättre i provet.

5 ANALYS AV PROVRESULTAT

5.1 Riksomfattande prov i A-svenska

5.1.1 Hörförståelse (1997 och 2007)

I tabell 11 kan vi se deltagare och poäng som eleverna fått i hörförståelseprov från år 1997.

Tabell 11 Poäng i hörförståelse i provet i svenska från år 1997

| A-svenska 1997 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 20 | % poäng i genomsnitt |
|-------------------|-----------|----------------------------------|----------------------|
| Flickor | 20 | 12,4 | 62,0 |
| Pojkar | 12 | 8,9 | 44,5 |
| Totalt | 32 | 10,7 | 53,3 |

Av tabell 11 framgår att flickornas (N=20) medeltal av maximala poäng (20 poäng) är 12,4 (62 %) och pojkarnas (N=12) 8,9 (44,5 %). Hörförståelseprovet från år 1997 gick

alltså mycket bättre för flickorna än för pojkarna. I tabell 12 kan vi granska deltagare och poäng som eleverna fått i hörförståelseprov från år 2007.

Tabell 12 Poäng i hörförståelse i provet i svenska från år 2007

| A-svenska 2007 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 25 | Poäng % i genomsnitt |
|-------------------|-----------|----------------------------------|----------------------|
| Flickor | 17 | 16,9 | 67,6 |
| Pojkar | 13 | 16,4 | 65,7 |
| Totalt | 30 | 16,6 | 66,7 |

När vi granskar 2007 års resultat i hörförståelseprov kan vi fastställa att flickornas (N=17) medeltal av poäng är 16,9 (67,6 %) av maximala 25 poäng och pojkarnas (N=13) 16,4 (65,7 %). Man kan säga att båda könen klarade sig lika bra i provet år 2007. Av tabellerna 11 och 12 framgår att eleverna hade klart bättre framgång i hörförståelse i 2007 års prov (66,7 % rätt av svaren) än i 1997 års prov (53,3 %).

5.1.2 Kulturkunskaper (1997 och 2007)

I tabell 13 kan vi se hur provets del som mäter kulturkunskaper i 1997 års prov gick för eleverna.

Tabell 13 Poäng i kulturkunskaper i provet i svenska från år 1997

| A-svenska 1997 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 20 | % poäng i genomsnitt |
|-------------------|-----------|----------------------------------|----------------------|
| Flickor | 19 | 15,2 | 76,0 |
| Pojkar | 12 | 13,1 | 65,5 |
| Totalt | 31 | 14,2 | 71,0 |

Av tabell 13 framgår att flickorna (N=19) i 1997 års prov fick 15,2 poäng (76,0 % rätt) av maximala 20 poäng i genomsnitt, medan pojkarna (N=12), fick 13,1 poäng, dvs. 65,5 procent av svaren var rätt. Flickorna hade alltså lite bättre framgång än pojkarna. I tabell 14 kan vi granska elevernas poäng i 2007 års prov.

Tabell 14 Poäng i kulturkunskaper i provet i svenska från år 2007

| A-svenska 2007 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max.20 | % poäng i genomsnitt |
|----------------|-----------|------------------------------|----------------------|
| Flickor | 17 | 10,7 | 53,5 |
| Pojkar | 13 | 10,0 | 50,0 |
| Totalt | 30 | 10,4 | 51,8 |

I motsvarande del i 2007 års prov fick flickorna (N=17) 10,7 poäng (53,5 % rätt) av maximala 20 poäng. Pojkarna N=13) i sin tur fick i genomsnitt 10 poäng (50 %) av 20. I den här delen av provet var flickorna och pojkarna lika bra. Av tabellerna 13 och 14 kan vi se att 1997 års prov gick bättre för eleverna i frågan om kulturkunskaper, 71,0 procent av svaren var rätt medan eleverna hade rätt i genomsnitt bara 51,8 procent av svaren i 2007 års prov.

5.1.3 Läsförståelse (1997 och 2007)

Tabell 15 visar elevernas framgång i läsförståelsedel i svenska i 1997 års prov.

Tabell 15 Poäng i läsförståelse i provet i svenska från år 1997

| A-svenska 1997 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 20 | % poäng i genomsnitt |
|----------------|-----------|-------------------------------|----------------------|
| Flickor | 20 | 14,1 | 70,5 |
| Pojkar | 12 | 13,5 | 67,5 |
| Totalt | 32 | 13,8 | 69,0 |

Av tabell 15 framgår att i läsförståelsedel i 1997 års prov fick flickorna (N=20) 14,1 poäng av maximum som var 20 och pojkarna N=12) 13,5. Flickorna fick 70,5 procent rätt av svaren och pojkarna 67,5 procent. Läsförståelsedel år 1997 gick alltså nästan lika bra för flickorna och pojkarna. I tabell 16 ser vi elevernas poäng i läsförståelsedel i 2007 års prov.

Tabell 16 Poäng i läsförståelse i provet i svenska från år 2007

| A-svenska 2007 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 25 | % poäng i genomsnitt |
|----------------|-----------|----------------------------|----------------------|
| Flickor | 18 | 18,2 | 72,8 |
| Pojkar | 13 | 18,1 | 72,4 |
| Totalt | 31 | 18,2 | 72,6 |

I 2007 års läsförståelsedel fick flickorna (N=18) i genomsnitt 18,2 poäng av 25 och pojkarna (N=13) 18,1. Procentandelen rätta svar var 72,8 för flickorna och 72,4 för pojkarna. Av tabellerna 15 respektive 16 kan man konstatera att läsförståelse i 2007 års prov var lite lättare för elever (72,6% rätta svar) än 1997 års prov (69,0 % rätta svar).

5.1.4 Struktur och ordförråd (1997 och 2007)

I tabell 17 kan vi se elevernas poäng i struktur och ordförråd i 1997 års prov.

Tabell 17 Poäng i struktur och ordförråd i provet i svenska från år 1997

| A-svenska 1997) | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 20 | % poäng i genomsnitt |
|-----------------|-----------|----------------------------|----------------------|
| Flickor | 19 | 12,7 | 63,5 |
| Pojkar | 12 | 11,4 | 57,0 |
| Totalt | 31 | 12,1 | 60,3 |

Flickorna (N=19) fick i genomsnitt 12,7 poäng av 20, alltså 63,5 procent av svaren var rätt. Pojkarna (N=12) fick 11,4/ 20 poäng. Procentandel rätta svar var i genomsnitt 57,0. Flickorna hade alltså litet bättre framgång. I tabell 18 granskar vi elevernas resultat i 2007 års prov.

Tabell 18 Poäng i struktur och ordförråd i provet i svenska från år 2007

| A-svenska 2007 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 10 | % poäng i genomsnitt |
|----------------|-----------|----------------------------|----------------------|
| Flickor | 18 | 6,3 | 63,0 |
| Pojkar | 13 | 6,3 | 63,0 |
| Totalt | 31 | 6,3 | 63,0 |

I motsvarande del i 2007 års prov fick flickorna (N=18) respektive pojkarna (N=13) 6,3 poäng av 10 i genomsnitt. Procentandel rätta svar var alltså 63,0 för båda könen. Av tabellerna 17 respektive 18 kan vi fastställa att eleverna lyckades lite bättre i 2007 års prov (63,0 %) än i 1997 års prov (60,3 %).

5.1.5 Helhetsresultat i svenska (1997 och 2007)

I tabell 19 kan vi se hur eleverna klarade sig i olika delarna av proven. Elevernas rätta svar kan vi se i procentantal.

Tabell 19 Elevernas framgång i de olika delarna av proven i svenska.

| Provets del & år | Flickorna | Pojkarna | Alla elever |
|--------------------|-----------|----------|-------------|
| Hörförståelse: | | | |
| 1997 | 62,0 % | 44,5 % | 53,3 % |
| 2007 | 67,6 % | 65,7 % | 66,7 % |
| Kulturkunskaper: | | | |
| 1997 | 76,0 % | 65,5 % | 71,0 % |
| 2007 | 53,5 % | 50,0 % | 51,8 % |
| Läsförståelse: | | | |
| 1997 | 70,5 % | 67,5 % | 69,0 % |
| 2007 | 72,8 % | 72,4 % | 72,6 % |
| Strukt.+ordförråd: | | | |
| 1997 | 63,5 % | 57,0 % | 60,3 % |
| 2007 | 63,0 % | 63,0 % | 63,0 % |

I tabell 20 kan vi se helhetsresultat i båda proven som innefattar alla delarna.

Tabell 20 Sammanfattning av procentandelar rätta svar 1997 och 2007 i svenska.

| År | Flickorna | Pojkarna | Alla elever |
|-----------|-----------|----------|-------------|
| 1997 | 68,0 % | 58,6 % | 63,3 % |
| 2007 | 64,2 % | 62,8 % | 63,5 % |
| 1997+2007 | 66,1 % | 60,7 % | 63,4 % |

Av tabellerna 19 respektive 20 framgår att flickorna klarade sig bättre än pojkarna i 1997 års och 2007 års prov. I 2007 års struktur/ordförråd samt läsförståelse var flickorna och pojkarna ändå lika bra. Skillnaden mellan könen var mycket liten år 2007.

Skillnaden mellan könen var liten i hörförståelse och kulturkunskaper år 2007 också, ändå till flickornas fördel. Vidare kan vi konstatera att flickorna som helhet klarade sig bättre i 1997 års prov men pojkarna lyckades i sin tur bättre i 2007 års prov.

Det viktigaste resultatet framgår av tabell 20, när man tar hänsyn till alla elevernas resultat i alla delarna i båda proven. Eleverna klarade sig lika bra i båda proven. Detta tyder på att proven i svenska under tioårsperioden varken blivit lättare eller svårare.

5.2 Riksomfattande prov i B-tyska

5.2.1 Hörförståelse (1997 och 2007)

I tabell 21 kan vi se elevernas framgång i hörförståelsedelen i 1997 års prov.

Tabell 21 Poäng i hörförståelse i provet i tyska från år 1997.

| B-tyska 1997 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 30 | % poäng i genomsnitt |
|--------------|-----------|-------------------------------|----------------------|
| Flickor | 8 | 18,8 | 62,7 |
| Pojkar | 17 | 17,5 | 58,3 |
| Totalt | 25 | 18,2 | 60,7 |

Flickorna (N=8) fick i genomsnitt 18,8 poäng av totalt 30 (62,7 % rätta svar) och pojkarna (N=17) 17,5 av 30 (58,3 %). Hörförståelse gick alltså litet bättre för flickorna. Tabell 22 visar elevernas poäng i hörförståelsedelen i 2007 års prov.

Tabell 22 Poäng i hörförståelse i provet i tyska från år 2007.

| B-tyska 2007 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 25 | % poäng i genomsnitt |
|--------------|-----------|-------------------------------|----------------------|
| Flickor | 7 | 16,5 | 66,0 |
| Pojkar | 14 | 14,2 | 56,9 |
| Totalt | 21 | 15,6 | 59,8 |

Flickorna (N=7) hade i genomsnitt 16,5 poäng av 25 (66,0 %) och pojkarna (N=14) 14,2 (56,9 %). Flickorna hade litet bättre framgång återigen. När vi vidare jämför alla elevernas framgång i hörförståelse i båda åren kan vi konstatera att det inte finns någon skillnad mellan proven. De var alltså lika svåra för elever, år 2007 59,8 % rätta svar respektive 60,7 % år 1997.

5.2.2 Kulturkunskaper (1997 och 2007)

I tabellen nedan ser vi deltagarnas poäng i kulturkunskaper i 1997 års prov.

Tabell 23 Poäng i kulturkunskaper i provet i tyska från år 1997

| B-tyska 1997 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 10 | % poäng i genomsnitt |
|--------------|-----------|-------------------------------|----------------------|
| Flickor | 8 | 5,6 | 56,0 |
| Pojkar | 17 | 5,2 | 52,0 |
| Totalt | 25 | 5,4 | 54,0 |

Flickorna (N=8) fick medeltalet 5,6 poäng av 10, alltså 56,0 procent var rätt medan pojkarna (N=17) fick 5,2 poäng och procentandel rätta svar var 52,0. Flickorna och pojkarna klarade sig alltså nästan lika bra i kulturkunskaper år 1997. Tabell 24 visar elevernas poäng i motsvarande delen i 2007 års prov.

Tabell 24 Poäng i kulturkunskaper i provet i tyska från år 2007.

| B-tyska 2007 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 20 | % poäng i genomsnitt |
|--------------|-----------|-------------------------------|----------------------|
| Flickor | 7 | 14,1 | 70,5 |
| Pojkar | 14 | 13,3 | 66,5 |
| Totalt | 21 | 13,7 | 68,5 |

I denna del av provet fick flickorna (N=7) i genomsnitt 14,1 poäng av 20 (70,5 %) och pojkarnas (N=14) medeltal var 13,3 poäng (66,5 %). Flickorna och pojkarna lyckades nästan lika bra.

Av tabellerna 23 respektive 24 ovan framgår att 2007 års prov (68,5 %) gick klart bättre för elever än 1997 års prov (54,0 %) när det gäller kulturkunskaper.

5.2.3 Läsförståelse (1997 och 2007)

I nedanstående tabell kan vi se hur eleverna klarade sig i läsförståelsedelen i 1997 års prov.

Tabell 25 Poäng i läsförståelse i provet i tyska från år 1997

| B-tyska 1997 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 20 | % poäng i genomsnitt |
|--------------|-----------|-------------------------------|----------------------|
| Flickor | 8 | 14,0 | 70,0 |
| Pojkar | 16 | 13,1 | 65,5 |
| Totalt | 24 | 13,5 | 67,5 |

Flickorna (N=8) fick i genomsnitt 14,0 poäng av 20 (70,0 %) och pojkarna (N=16) 13,1 (65,5 %) i detta års prov.

I tabellen nedan ser vi elevernas poäng i motsvarande del i 2007 års prov.

Tabell 26 Poäng i läsförståelse i provet i tyska från år 2007

| B-tyska 2007 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 25 | % poäng i genomsnitt |
|--------------|-----------|-------------------------------|----------------------|
| Flickor | 7 | 17,1 | 68,4 |
| Pojkar | 14 | 16,3 | 65,2 |
| Totalt | 21 | 16,7 | 66,8 |

I 2007 års motsvarande del fick flickorna (N=7) 17,1 poäng av 25 (68,4 %) och pojkarna (N=14) 16,3 /20 (65,2 %). Flickorna och pojkarna var alltså nästan lika bra i läsförståelse i båda år. Av tabellerna ovan framgår att i 1997 års prov fanns det 67,5 procent rätta svar och i 2007 års prov 66,8 procent alltså eleverna klarade sig lika bra i proven från 1997 respektive år 2007 när det gäller läsförståelse.

5.2.4 Struktur och ordförråd (1997 och 2007)

Tabell 27 visar elevernas poäng i struktur och ordförråd i 1997 års prov.

Tabell 27 Poängfördelningen i struktur och ordförråd i provet i tyska från år 1997

| B-tyska 1997 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 20 | % poäng i genomsnitt |
|--------------|-----------|-------------------------------|----------------------|
| Flickor | 8 | 9,1 | 45,5 |
| Pojkar | 16 | 7,7 | 38,5 |
| Totalt | 24 | 8,4 | 42,0 |

Medeltal i poängtal av flickorna (N=8) var 9,1 av 20 (45,5 %) och pojkarnas (N=16) 7,7/ 20 (38,5 %). Flickorna var alltså lite bättre i struktur och ordförråd. Tabell 28 visar elevernas poäng i motsvarande del i 2007 års prov.

Tabell 28 Poäng i struktur och ordförråd i provet i tyska från år 2007

| B-tyska 2007 | Deltagare | Poäng i genomsnitt Max. 10 | % poäng i genomsnitt |
|--------------|-----------|-------------------------------|----------------------|
| Flickor | 7 | 6,6 | 66,0 |
| Pojkar | 14 | 5,0 | 50,0 |
| Totalt | 21 | 5,8 | 58,0 |

Flickorna (N=7) fick alltså medeltalet 6,6 av 10 poäng (66,0 %) medan pojkarna (N=14) fick 5,0/10 poäng (50,0 %). Flickorna var litet bättre år 2007.

När vi jämför båda årens prov kan vi konstatera att eleverna klarade sig klart bättre i 2007 års struktur- och ordförrådsdel (58,0 %) än i 1997 års motsvarande del (42,0 %).

5.2.5 Helhetsresultat (1997 och 2007)

Tabell 29 visar hur eleverna klarade sig i olika delarna i båda årens prov. Vi kan se de rätta svaren i procentantal.

Tabell 29 Alla elevernas framgång i olika delarna av proven i tyska.

| Provets del&år | Flickorna | Pojkarna | Alla elever |
|--------------------|-----------|----------|-------------|
| §Hörförståelse: | | | |
| 1997 | 62,7 % | 58,3 % | 60,7 % |
| 2007 | 66,0 % | 56,9 % | 59,8 % |
| Kulturkunskaper: | | | |
| 1997 | 56,0 % | 52,0 % | 54,0 % |
| 2007 | 70,5 % | 66,5 % | 68,5 % |
| Läsförståelse: | | | |
| 1997 | 70,0 % | 65,5 % | 67,5 % |
| 2007 | 68,4 % | 65,2 % | 66,8 % |
| Strukt.+ordförråd: | | | |
| 1997 | 45,5 % | 38,5 % | 42,0 % |
| 2007 | 66,0 % | 50,0 % | 58,0 % |

Tabell 30 Sammanfattning av procentandelar rätta svar 1997 och 2007 i tyska.

| År | Flickorna | Pojkarna | Alla elever |
|-----------|-----------|----------|-------------|
| 1997 | 58,5 % | 53,6 % | 56,1 % |
| 2007 | 67,7 % | 59,7 % | 63,7 % |
| 1997+2007 | 63,1 % | 56,6 % | 59,9 % |

Av tabellerna 29 och 30 framgår att flickorna klarade sig bättre än pojkarna i båda årens prov och i alla delarna av proven. Av tabell 30 framgår det viktigaste resultatet igen när vi kan konstatera hur alla eleverna klarade sig i alla delarna i båda proven. Vi kan fastställa att eleverna klarade sig litet bättre i 2007 års prov (63,7 %) än i 1997 års prov (56,1 %). Skillnaden är ändå så minimal att vi kan konstatera att proven inte har blivit svårare eller lättare under de tio åren mellan 1997 och 2007.

6 ANALYS AV ELEVENKÄTER

6.1 Svårighetsgrad i proven

I fjärde frågan i elevenkäten tar man reda på om det äldre eller det nyare provet upplevs svårare eller lättare av eleverna. Eleverna svarade på frågan innan de fick

resultaten av proven. I tabell 31 kan vi se vilketdera provet som upplevs svårare av eleverna i A-svenska.

Tabell 31 Provets svårighetsgrad (svenska)

| A-svenska | Flickor (N=15) | Pojkar (N=17) | Alla elever (N=32) % |
|----------------|----------------|---------------|----------------------|
| Provet år 1997 | 13 (86,7 %) | 16 (94,1%) | 90,6 |
| Provet år 2007 | 2 (13,3 %) | 1 (5,9 %) | 9,4 |

Alla elever var ganska eniga (90,6%) och likaså flickorna (86,7%) och pojkarna (94,1%) när de ansåg att provet år 1997 var svårare än år 2007. I tabell 32 kan man se vilketdera provet som var svårare enligt eleverna i B-tyska.

Tabell 32 Provets svårighetsgrad (tyska)

| B-tyska | Flickor (N=6) | Pojkar (N=13) | Alla elever (N=19) % |
|----------------|---------------|---------------|----------------------|
| Provet år 1997 | 3 (50 %) | 5 (38,5%) | 42,1 |
| Provet år 2007 | 3 (50 %) | 8 (61,5 %) | 57,9 |

Av tabell 32 framgår att 57,9 procent av alla elever i tyska tyckte att provet år 2007 var svårare än det tio år äldre provet. 42,1 procent ansåg att provet år 1997 var svårare. Flickorna ansåg proven lika svåra. 61,5 % av pojkarna i sin tur tyckte att det nyare provet var svårare.

6.2 Delområdenas svårighetsgrad i proven

I tabell 33 kan vi granska elevernas svar om provets svårighetsgrad i A-svenska, alltså om några delområden i proven har blivit svårare eller lättare från tidigare årets prov.

Tabell 33 Svårighetsgrad hos olika delområden i proven (svenska)

| Olika språk- områdena: | Flickor % | Pojkar % | Alla elever % |
|---------------------------|-----------|----------|---------------|
| Strukt.+ordför.: | | | |
| har blivit svårare | 27,8 | 21,5 | 24,7 |
| har blivit lättare | 72,2 | 78,5 | 75,3 |
| hörförståelse: | | | |
| har blivit svårare | 18,7 | 20,0 | 19,4 |
| har blivit lättare | 81,3 | 80,0 | 80,6 |
| läsförståelse: | | | |
| har blivit svårare | 21,1 | 38,6 | 29,9 |
| har blivit lättare | 78,9 | 61,4 | 70,1 |
| Kulturkunskaper: | | | |
| har blivit svårare | 34,1 | 18,8 | 26,5 |
| har blivit lättare | 65,9 | 81,2 | 73,5 |

På grund av tabell 33 kan vi fastställa att eleverna upplevde alla områden i provet år 1997 vara svårare än i provet 2007. Denna syn hade över 70 procent av eleverna, och i fråga om hörförståelsen så många som 80 procent. Det finns inte så stora skillnader mellan flickorna och pojkarna.

I Tabell 34 kan vi granska elevernas åsikter om de olika delarna i proven i B-tyska har blivit svårare eller lättare i provet från år 1997 jämfört med provet år 2007.

Tabell 34 Svårighetsgrad hos olika delområden i proven (tyska)

| Olika språk-områdena: | Flickor % | Pojkar % | Alla elever % |
|-----------------------|-----------|----------|---------------|
| Strukt.+ordför.: | | | |
| har blivit svårare | 58,4 | 46,4 | 52,4 |
| har blivit lättare | 41,6 | 53,6 | 47,6 |
| hörförståelse: | | | |
| har blivit svårare | 100,0 | 63,1 | 72,2 |
| har blivit lättare | 0,0 | 36,9 | 27,8 |
| läsförståelse: | | | |
| har blivit svårare | 41,7 | 58,6 | 52,9 |
| har blivit lättare | 58,3 | 41,4 | 47,1 |
| Kulturkunskaper: | | | |
| har blivit svårare | 100,0 | 30,9 | 65,4 |
| har blivit lättare | 0,0 | 69,1 | 34,6 |

Det framgår av tabell 34 att det äldre provet (1997) och det nyare provet (2007) anses vara ungefär lika krävande av eleverna när det gäller struktur/ordföråd och läsförståelse. De största skillnaderna i åsikter kom fram i hörförståelse- samt i kulturdelen. 72,2 procent tycker att hörförståelsedelen i provet år 2007 var svårare än i provet år 1997. Kulturkunskapsdelen år 2007 ansågs också ha blivit svårare jämfört med år 1997.

Det är mycket svårt att jämföra flickornas och pojkarnas åsikter eftersom det inte finns så många flickor. De flesta av pojkarna tycker att kulturkunskapsdelen år 2007 var lättare än motsvarande del år 1997.

6.3 Överensstämmelse mellan innehåll på lektioner och i proven

Tabell 35 visar hur proven motsvarar det vad man lärt sig under lektionerna enligt eleverna i A-svenska.

Tabell 35 Överensstämmelse mellan innehåll på lektioner och proven (svenska)

| Proven i svenska | Flickor % | Pojkar % | Alla elever % |
|------------------|-----------|----------|---------------|
| Provet år 1997 | | | |
| mycket bra | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| bra | 45,0 | 32,5 | 38,8 |
| medelmåttigt | 55,0 | 67,5 | 61,2 |
| inte alls | 0,0 | 0,00 | 0,0 |
| Provet år 2007 | | | |
| mycket bra | 21,6 | 6,3 | 14,0 |
| bra | 73,4 | 77,5 | 75,4 |
| medelmåttigt | 5,0 | 16,2 | 10,6 |
| inte alls | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Som man kunde förvänta sig ansåg eleverna att provet 2007 bättre motsvarar vad man har lärt sig under lektionerna än provet år 1997. Så många som 89,4 procent tycker att det nyare provet motsvarar innehållet på lektionerna *mycket bra* eller *bra* medan denna åsikt delades av bara 38,8 procent när det gällde äldre provet. Ingen elev upplevde att det äldre provet *mycket bra* motsvarade vad man lärt sig i skolan.

Det äldre provet motsvarar i *medelmåttig* grad innehållet på lektionerna enligt 61,2 procent av svararna. Provet år 2007 i sin tur motsvarar i medelmåttig grad innehållet på lektionerna enligt bara 10,6 procent av eleverna. *Inte alls* -svar förekom varken när det gällde det nyare eller det äldre provet.

Tabell 36 visar hur proven motsvarar innehållet på lektionerna enligt eleverna i B-tyska.

Tabell 36 Överensstämmelse mellan innehåll på lektioner och i proven (tyska)

| Proven i tyska | Flickor % | Pojkar % | Alla elever % |
|----------------|-----------|----------|---------------|
| Provet år 1997 | | | |
| mycket bra | 16,6 | 7,2 | 11,9 |
| bra | 50,0 | 21,4 | 35,7 |
| medelmåttigt | 33,3 | 64,2 | 48,8 |
| inte alls | 0,0 | 7,2 | 3,6 |
| Provet år 2007 | | | |
| mycket bra | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| bra | 41,6 | 64,3 | 53,0 |
| medelmåttigt | 58,4 | 28,6 | 43,5 |
| inte alls | 0,0 | 7,1 | 3,5 |

Utgående från tabell 36 kan vi dra slutsatsen att det inte förekommer någon stor skillnad mellan åsikterna om motsvarighet mellan vad man lär sig och går igenom under lektionerna och proven. 53,0 procent tycker att provet år 2007 mycket bra eller bra motsvarar vad man lärt sig medan 47,6 har samma åsikt om provet år 1997.

6.4 Övriga kommentarer

I den sista frågan kunde eleverna skriva ytterligare information om de ville tillägga någonting i fråga om proven.

Eleverna i A-svenska hade skrivit följande:

- en flicka: Kulturkunskapsövningarna var för svåra.
- en pojke: års 1997 prov var mycket svårare därför att nu är det år 2008 och det som vi lär oss huvudsakligen motsvarar kraven för år 2008.
- en flicka: kulturkunskapsövningarna år 1997 var jättesvåra. Jag trodde att provet år 2007 skulle ha varit svårare än provet från 1997.
- en flicka: provet år 2007 var bättre.
- en flicka: under nio år har proven blivit tydligt lättare.
- en flicka: Orden i provet från 1997 var mycket svåra och både läs-, och hörförståelsedelarna var ganska besvärliga.

Endast sex elever valde alltså möjligheten att svara på denna fråga. Om man kan anta någonting på basis av svaren har kulturkunskapsdelen i proven varit svår för eleverna och likaså det äldre provet i allmänhet.

Eleverna i B-tyska hade skrivit följande:

- en flicka: övningarna var mycket utmanande, några var lättare och andra mycket svåra, provet år 2007 var trevligare och tog inte så mycket tid.
- en flicka: för svåra prov
- en pojke: det fanns några ord som jag inte visste och inte kunde gissa heller

Bara tre elever använde möjligheten att svara på frågan.

7 RESULTATDISKUSSION

7.1 A-svenska: Elevernas uppfattning och faktiska resultat

Av tabell 33 som sammanfattar elevernas svar i enkäterna kan vi konstatera att 80,6 procent av eleverna tycker att *hörförståelsedelen* år 2007 var lättare än år 1997 och 19,4 procent anser att hörförståelseprovet år 1997 var lättare. När vi jämför det här kvalitativa resultatet, dvs. vad eleverna själva uppfattade, med det kvantitativa resultatet, dvs. de faktiska resultatpoängen (se Tabell 19) kan vi konstatera att eleverna verkligen klarade sig litet bättre i provet från år 2007 (66,7 % rätta svar) än i provet från år 1997 (53,3 % rätta svar). Av tabell 19 framgår också att framför allt pojkarna lyckades bättre i provet år 2007 (65,7 %) än i provet år 1997 (44,5 %).

Vad gäller *kulturkunskaper* återfanns de största skillnaderna mellan elevernas åsikter och resultat. På basis av den kvalitativa undersökningen (Tabell 33) kan vi konstatera att 73,5 procent av eleverna anser att delen hade blivit lättare från år 1997 och 26,5 procent tycker att den har blivit svårare. De kvantitativa resultaten (Tabell 19) i sin tur visar att kulturdelen år 1997 gick bättre för eleverna än år 2007. I provet år 1997 utgjorde 71,0 procent de rätta svaren medan i kulturdelen år 2007 bara 51,8 procent. Både flickor och pojkar klarade sig bättre i 1997 års prov i frågan om kulturkunskaper.

Då vi granskar de kvalitativa resultaten av svårighetsgraden i *läsförståelsedelen* (Tabell 33), ansåg majoriteten av eleverna (70,1%) att läsförståelsedelen har blivit lättare då man jämför år 1997 med 2007. Då de kvantitativa resultaten granskas (Tabell 19), kan vi konstatera att de faktiska procentantalen var mycket lika för båda år. Vi kan säga att det inte finns någon skillnad mellan prestationerna (72,6 % rätta svar år 2007 respektive 69,0 % år 1997).

För *strukturer och ordförråd* kan man konstatera att 75,3 procent av eleverna ansåg att delen har blivit lättare från år 1997. Både flickorna och pojkarna var eniga om saken. Det kvantitativa resultatet (Tabell 19) visar ändå att proven var lika krävande i frågan

om strukturer (63,0 % av svaren var rätt i provet år 2007 medan motsvarande resultat i provet från år 1997 var 60,3 %.)

Vad gäller *proven som helhet* ansåg 90,6 procent av eleverna att provet år 1997 var svårare än år 2007. Det kvantitativa resultatet visar ändå att eleverna klarade sig lika bra i båda årens prov. År 1997 63,3 % av svaren var rätt och i provet från år 2007 63,5 % av svaren var rätt. På basis av dessa resultat kan vi alltså konstatera följande:

Tabell 37 Jämförelse mellan de kvalitativa (elevernas uppfattningar) och kvantitativa (poäng) resultaten i 1997 respektive 2007 års prov (svenska).

| Provets del | Kvalitat. Resultat | Kvantitat.Resultat |
|-------------------|--------------------|--------------------|
| Hörförståelse | 2007 lättare* | 2007 lättare* * |
| Kulturkunskaper | 2007 lättare | 1997 lättare |
| Läsförståelse | 2007 lättare | ingen skillnad |
| Strukt.ªörråd | 2007 lättare | ingen skillnad |

elevernas egna uppfattningar; *lättare=resultat bättre (högre andel rätt)

De kvantitativa resultaten visar att provet år 1997 var lättare bara i fråga om en del av provet, d.v.s. i kulturkunskaper. Värt att notera är alltså att *eleverna själva* tyckte denna del var svårare i 1997 års prov jämfört med 2007 års prov. Skillnaden mellan resultaten i det äldre och nyare provet var så stora (71,0 % respektive 51,8 % av svaren var rätt) i kulturkunskaperna att vi får resultatet att proven i svenska var lika krävande.

När vi tittar närmare på helhetsresultaten (tabell 20) kan vi notera att flickorna klarade sig bättre i provet från år 1997 än i provet år 2007 (68,0 % och 64,2 %). I enkäten ansåg ändå 13 av 15 flickor att provet år 1997 var svårare. Pojkarna i sin tur klarade sig litet bättre i det nyare provet (62,8 %) än i det äldre (58,6 %). Flickorna klarade sig bättre än pojkarna år 1997 (68,0 % /58,6%) medan båda könen var lika bra år 2007 (64,2 % /62,8%).

Resultatet att provet från år 1997 var svårare enligt eleverna stöds också av det att 89,4 procent av eleverna anser att provet från 2007 mycket bra eller bra motsvarar vad man har lärt sig under lektionerna. Bara 38,8 procent tycker att års 1997 prov motsvarade bra eller mycket bra vad man lärt.

7.2 B-tyska: Elevernas uppfattning och faktiska resultat

Av tabell 34 som visar elevernas åsikter om de olika delarnas svårighetsgrad i tyska, framgår att enligt eleverna hade *hörförståelseprov* år 2007 blivit svårare än det från år 1997. Denna åsikt hade 72,2 procent av deltagarna. När man jämför detta kvalitativa resultat med det kvantitativa resultatet (Tabell 29) kan man fastställa att eleverna klarade sig lika bra i hörförståelse i båda proven. År 1997 fick eleverna 60,7 procent rätt av svaren medan år 2007 var det motsvarande antalet 59,8 procent. Flickorna lyckades litet bättre i provet år 2007 (66,0 %) än år 1997 (62,7 %) medan pojkarna hade likadan framgång i båda proven (58,3 % år 1997 respektive 56,9 år 2007).

När vi tittar närmare på de kvalitativa resultaten (Tabell 34) kan vi konstatera att eleverna ansåg *kulturkunskaperna* år 2007 vara svårare (65,4 % av eleverna) än motsvarande del i provet år 1997. I synnerhet pojkarna (69,1 % av dem) tyckte ändå att delen var lättare i provet år 2007. När man igen jämför detta resultat med det egentliga kvantitativa resultatet (Tabell 29) kan man konstatera att eleverna klarade sig klart bättre år 2007. I provet år 2007 fick eleverna 68,5 procent rätt av svaren medan i provet från 1997 bara 54,0 procent. Både flickorna och pojkarna klarade sig mycket bättre i det nyare provet när det gäller kulturkunskaper.

Enligt det kvalitativa resultatet (Tabell 34) ansåg 52,9 procent av eleverna att *läsförståelsedelen* i det nyare provet var svårare än år 1997. I synnerhet pojkarna, nästan 60 procent av dem, hade denna åsikt. 47,1 procent av eleverna tyckte att motsvarande del i det nyare provet var lättare. 58 procent av flickorna ansåg läsförståelsen år 2007 vara lättare. Det kvantitativa resultatet (Tabell 29) visar ändå att

i läsförståelsedelen klarade eleverna sig lika bra i båda proven (66,8 % rätta svar år 2007 respektive 67,5 % år 1997).

När vi granskar tyskans riksomfattande prov i fråga om *struktur och ordförråd* (Tabell 34) kan vi konstatera att åsikterna om delens svårighetsgrad de båda åren fördelades ganska jämnt. 52,4 procent av eleverna ansåg alltså att delen hade blivit svårare från år 1997 och 47,6 procent tyckte att den hade blivit lättare. Enligt 53,6 procent av pojkarna och 41,6 procent av flickorna var struktur och ordförråd år 2007 lättare än motsvarande del i det äldre provet. Vid jämförelsen med det kvantitativa resultatet (Tabell 29) kan vi notera att eleverna lyckades väsentligt bättre i provet år 2007 gällande struktur och ordförråd. 58,0 procent av elevernas svar var rätt i provet år 2007 medan bara 42,0 procent i motsvarande del i provet från år 1997.

Vad gäller *proven som helhet* kan man på basis av enkäterna och fråga nummer fyra, där man frågade efter elevernas åsikter om provens svårighetsgrad (Tabell 32), konstatera att 57,9 procent av eleverna hade åsikten att provet från år 2007 var svårare medan 42,1 procent av eleverna tyckte att provet från 1997 var svårare. Pojkarna tyckte i högre grad än flickorna att provet från 2007 var svårare. Av det kvantitativa resultatet (Tabell 30) framgår att provet från år 2007 gick bättre för eleverna (63,7 % rätta svar) medan provet från 1997 gick lite bättre (56,1 procent av svaren rätt). Då proven från de båda åren omfattas, fick flickorna 63,1 % av svaren rätt och pojkarna 56,6 %. Utgående från de kvalitativa och kvantitativa resultaten får vi följande förenklade tabell:

Tabell 38 Jämförelse mellan de kvalitativa (elevernas uppfattningar) och kvantitativa (poäng) resultaten i 1997 respektive 2007 års prov (tyska)

| Provets del | Kvalitat. Resultat | Kvantitat.Resultat |
|-------------------|--------------------|--------------------|
| Hörförståelse | 1997 lättare * | ingen skillnad |
| Kulturkunskaper | 2007 svårare | 2007 lättare* * |
| Läsförståelse | ingen skillnad | ingen skillnad |
| Strukt.ªörråd | ingen skillnad | 2007 lättare* * |

*elevernas egna uppfattningar; * *lättare=resultat bättre (högre andel rätt)

Av tabell 30 framgår att enligt det kvantitativa resultatet fick eleverna 63,7 % rätta svar år 2007 och 56,1 % rätta svar år 1997. D.v.s. att skillnaden inte är signifikant. Proven visade sig alltså vara lika svåra/lätta. Av enkäten framgår att eleverna ansåg hörförståelsedelen från 1997 vara lättare än motsvarande del i provet år 2007. Ytterligare tyckte eleverna att delarna som mäter kunskaper i struktur/ordförråd respektive läsförståelse var lika svåra i båda proven.

Enligt det kvantitativa resultatet (Tabell 29) kom de största skillnaderna fram i delarna som mäter kulturkunskaper (skillnaden mellan elevernas framgång 14,5 %) och i struktur och ordförråd (16 %). Vi kan dra slutsatsen att det inte alltid är lätt för eleverna i grundskolåldern att på förhand säga vilketdera provet har gått bättre.

53 procent av eleverna (Tabell 36) tyckte att provet 2007 mycket bra eller bra motsvarade vad man lärt sig under lektionerna medan 47,6 procent ansåg detsamma om provet från 1997.

8 AVSLUTNING

Syftet med denna undersökning var att undersöka huruvida Språkläraryrket i Finland SUKOL:s riksomfattande prov för grundskolans årskurs 9 i valbar A-svenska och valbar B-tyska har blivit lättare eller svårare under en tioårsperiod 1997-2007. I undersökningen granskades delarna som gällde hörförståelse, kulturkännedom, läsförståelse och struktur/ordförråd. Syftet med undersökningen var också att jämföra flickors och pojkars resultat i proven. I medeltal 31 elever genomförde provet i svenska från såväl 1997 som 2007 och 24 i tyska. Med hjälp av enkäter samlades elevernas och lärarnas egna uppfattningar om proven samt saker som hör nära samman med språkstudier.

Hypotesen var att Språkläraryrskommitténs riksomfattande prov för elever i grundskolans nionde årskurs i A-svenska och i B-tyska har blivit svårare under de tio åren mellan 1997 och 2007. Om proven förändrats (blivit lättare eller svårare) över tid borde alltså resultaten på proven från de två tidpunkterna vara olika. Andel rätta svar borde vara högre i de tidigare proven. Analysen visade dock inte på några signifikanta skillnader, varken för proven i svenska (63,5% rätta svar år 2007 respektive 63,3 år 1997) eller för proven i tyska (63,7 % rätta svar år 2007 respektive 56,1 % år 1997). Proven visade sig alltså vara lika svåra/lätta.

Eleverna klarade sig särskilt i proven i valbar A-svenska mycket lika i proven från båda år. I provet från år 1997 var det 63,3 % rätta svar och i provet från 2007 var motsvarande siffra 63,5 %. I proven i valbar B-tyska var skillnaden något större men dock inte signifikant. Resultaten i provet från 2007 var bättre med 63,7 % rätta svar, medan motsvarande siffra för provet 1997 var 56,1 %. Den större skillnaden i resultaten i tyska berodde särskilt på skillnaderna i delen för kulturkunskaper 54,0 %/68,5 % samt i delen för struktur/ordförråd 42,2 %/58,0 %. Enligt min åsikt är det skillnaderna i läroplanen som bäst förklarar de små skillnaderna just i dessa delar. Jag tror att lärare och bokförfattare har först under de senaste årtiondena mer fäst uppmerksamhet till kulturkunskaper och realia. Läsförståelsen var den del där eleverna klarade sig jämnast i båda språken och i båda proven. De olika läroplanerna med sina kunskapsnivåer som gällt sedan år 2004 verkade inte ge upphov till några betydande skillnader i elevernas framgång i proven i A-svenska.

I A-svenska (tabell 37) upplevde eleverna provet från år 2007 vara lättare än provet år 1997 på alla språkområden. Undersökningens kvantitativa resultat (andel rätta svar) visade ändå att 2007 års prov var lättare bara i frågan om hörförståelse. Det återfanns ingen skillnad i framgång i läsförståelse eller i struktur/ordförråd. I kulturkunskaper var uppfattningar och faktiska resultaten kontradiktoriska. 1997 års prov visade sig vara lättare.

I B-tyska uppfattade eleverna hörförståelsen och läsförståelsen vara lättare i provet från år 1997 (tabell 38) jämfört med provet 2007 men det återfanns ingen skillnad i faktiska

resultat. Kvalitativa (uppfattningar) och kvantitativa (andel rätta svar) resultaten överensstämde i frågan om kulturkunskaper. Både elevernas åsikter och faktiska resultat visade kulturdelen i tyska år 2007 vara lättare. I struktur/ordförråd fördelades uppfattningar jämt. Faktiska resultat visade ändå delen vara lättare i 2007 års prov.

Att eleverna klarade sig lika bra i synnerhet i båda årens prov i A-svenska var något överraskande, för proven från 1997 och 2007 motsvarar inte helt och hållet varandra på det sättet att ett helt separat prov i A-svenska gjordes först år 2006. Innan dess, alltså även år 1997, var proven i A- och B-svenska i samma provpaket, dock med delvis olika uppgifter. Läsförståelsen och struktur/ordförrådsdelen var mer olika och landskunskapen var exakt samma.

Vid jämförelsen av hur flickorna och pojkarna klarade sig i provet kunde i denna undersökning konstateras att flickorna klarade sig bättre än pojkarna i båda proven i tyska och i provet från år 1997 i svenska. I provet från år 1997 i svenska hade flickorna 68,0 % rätta svar och pojkarna 58,6 %. I provet från år 2007 i svenska var motsvarande siffror 64,2 % och 62,8 %. Flickorna och pojkarna klarade sig alltså lika bra. I proven i B-tyska var skillnaden mellan flickor och pojkar större i provet från år 2007. Procenttalen var till flickornas fördel 67,7 % och 59,7 %. I provet från år 1997 var motsvarande siffror 58,5 % och 53,6 %. Att flickorna klarat sig bättre framgår även i den lärarrespons som SUKOL fått om provet 2007. I provet i A-svenska var skillnaden mellan flickor och pojkar 9,4 poäng då maximipoängen var 100. Respons hade getts om 375 elever. Om provet i B-tyska från år 2007 hade SUKOL fått respons om 125 elever. Då hade flickornas medeltal varit 1,1 poäng sämre än pojkarnas. År 2006 hade dock skillnaden till flickornas fördel varit 11,8 poäng då maximipoängen var 100.

Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat är mycket svår att förklara, eftersom dessa valbara ämnen studeras av en utvald grupp elever som har god skolframgång. Skillnaden mellan könen torde dock kunna förklaras, trots det frivilliga valet, med flickornas större intresse för de aktuella språken och överhuvudtaget skolan (se 4.6.1 tabeller 5 och 6). När det gäller A-svenska var flickornas intresse väldigt stort, stort, ganska stort eller medelmåttigt för 85 % av de svarande, medan motsvarande intresse

fanns hos 77 % av pojkarna. För B-tyskans del är skillnaderna i intresset ännu större, motsvarande siffror är 85,8 % och 71,3 %. De tråkiga effekterna av tonåren kommer kanske också lättare fram hos pojkarna. Flickorna kan dölja dem bättre. Intresset har dock en mycket stor betydelse när det gäller språkinläring. En bra attityd har konstaterats upprätthålla motivationen.

Eleverna klarade sig bättre i provet i A-svenska än i B-tyska år 1997. I proven fanns det 63,3 % rätta svar i provet i svenska och 56,1 % i provet i tyska. I proven från år 2007 var motsvarande siffror 63,5 % och 63,7 %. Eleverna klarade sig alltså lika bra i båda språken år 2007. Detta resultat torde kunna förklaras med att det deltog fler flickor i provet i A-svenska. Av 33 elever var 20 flickor, medan det i B-tyska var totalt 21 elever av vilka endast sju var flickor. Det ringa antalet flickor i tyskan kan tänkas bero på att man i högstadiet i Lappo också kan läsa valbar franska, som i huvudsak studeras av flickor.

Då de kvalitativa resultaten av vikten av de olika delområdena granskades, kunde man konstatera att i A-svenska ansågs muntliga språkkunskaper vara viktigast. Så många som 80 % av eleverna ansåg dem vara bland de viktigaste. Näst viktigast ansågs ordförrådet och hörförståelsen vara. I B-tyska var resultaten mycket liknande. När det gällde grammatikkunskaper gick åsikterna mest isär både när det gällde A-svenska och B-tyska. Cirka hälften av eleverna ansåg grammatiken vara bland de tre viktigaste och resten bland de tre mindre viktiga delområdena.

I läroplanerna ger man uttryck för viktiga kunskaper och färdigheter för respektive tidsperiod. Idag värdesätts internationalitet och därför även kommunikativa färdigheter (3.2). Också eleverna verkade vara medvetna om detta.

Testning av olika språkkunskaper är ett omfattande men också mycket intressant ämnesområde. Definition av "konstruktion" av kunskap som man vill mäta och valet av den bästa uppgiftstypen för att mäta kunskap i frågan tycks ännu i dag orsaka de största problemen för lingvister. Efter att ha läst om testning av olika språkkunskaper har jag en

känsla av att språkforskare inte är fullt eniga om många saker inom området. I denna avhandling koncentrerade jag mig på de viktigaste begreppen inom testningsområdet och på olika typer av testuppgifter med vilka kunskaper av hör- och läsförståelse, ordförråd och grammatik försökts mäta i SUKOL:s prov. Testuppgifterna tycks inte ha förändrats mycket, åtminstone inte under åren mellan 1997 och 2007. Likadana uppgiftstyper används i alla fyra prov av vilka kort svar - (11 deluppgifter), luckifyllnings- (8 deluppgifter) samt flervalsuppgifter (6 deluppgifter) var de mest använda (4.3.4). Antalet uppgifter i proven var totalt 28.

Undersökningens tillförlitlighet ökade genom det faktum att endast en person, den som genomförde undersökningen, var den som samlade materialet, rättade proven och tolkade resultaten. Antalet deltagande elever kunde ha varit större, för det hade ytterligare ökat undersökningens trovärdighet. Undersökningens validitet var bra eftersom det var fråga om en studie av elever som läste ett främmande språk och undersöktes i praktiken i en klassrumssituation (Seliger och Shohany 1989, 149). I efterskott tänkt kunde det ha varit bättre att välja ett tidsspänn då det inte hade skett ändringar i läroplanerna.

Utgående från undersökningens resultat kan man dra den slutsatsen att det inte i de riksomfattande proven under en relativt lång tidsperiod sker särskilt stora förändringar, åtminstone inte med tanke på provens svårighetsgrad. Det här resultatet att proven inte blivit svårare antyder att påståendet från lärarhåll som jag också i inledningen tog fram, nämligen att de så småningom varit tvungna att sänka kravnivåer, stämmer dvs. att det snarare är elevernas kunskaper som över tid försämrats. Något år betonas någon viss del till exempel genom ett större poängantal och kanske även genom svårighetsgraden, medan betoningen kan vara en annan något annat år. Som helhet verkar proven från olika år vara väldigt lika när det gäller svårighetsgraden. Jag anser att SUKOL har lyckats bra med att utarbeta proven och anvisningarna för poängsättningen, eftersom resultaten från proven var så här likvärdiga trots att det var en skillnad på tio år mellan proven. Proven är alltså mycket användbara inte endast det år de publiceras utan även under en längre tidsperiod. Lärarna kan använda gamla prov som övningsmaterial på timmarna, om det finns tid eller alternativt kan prov ges som extra hemuppgifter åt ivriga elever.

Slutligen skulle det vara intressant att undersöka också muntliga färdigheter eftersom det redan länge, minst tolv år, har varit en valfri del av riksomfattande prov för elever i grundskolans nionde årskurs. Hur har testning av muntlig förmåga förändrat sig under åren? Hur klarar elever sig i dessa tester?

LITTERATUR

Primärlitteratur

Sukol-Palvelu. *Peruskoulun 9. luokan koe 1997 Ruotsi.*

Sukol-Palvelu. *Peruskoulun 9. luokan koe 1997 B2-Saksa.*

Sukol-Palvelu Oy. *Peruskoulun 9. luokan koe 2007A-ruotsi*

Sukol-Palvelu Oy. *Peruskoulun 9. luokan koe 2007B2-saksa*

Sekundärlitteratur

Alderson, J. 2005. *Assessing reading*. New York: University press.

Buck, G. 2006. *Assessing listening*. United Kingdom, Cambridge: University press.

Ellis, R. 1995. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.

Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Översättning av Irma Huttunen & Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.

Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2002. *Tilastolliset menetelmät*. Helsinki: WSOY.

Huttunen, I. & Jaakkola, H. 2004. *Eurooppalainen viitekehys ja opetuksen suunnittelu*. Tempus 1/2004.

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammalan kirjapaino Oy.

Opetushallitus. 2000. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Edita Oy.

Purpura, J. 2004. *Assessing grammar*. Cambridge: University press.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Read, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: University press.

Seliger, H. & Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: University press.

Tornberg, U. 1999. *Språkdidaktik*. Stockholm: Gleerup.

ELEKTRONISKA KÄLLOR

Huttunen, I. 1999. *Miksi yleiseurooppalainen Viitekehys on kieltenopettajalle tärkeä asiakirja?* <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/huttunen1999.pdf>

Inet 1: *Suomen kieltenopettajien liitto*. <http://www.sukol.fi/index.phtml?s=138>

Inet 2: *Bedömning och betygssättning*

http://www.ostraakademin.se/fileadmin/user_upload/Bedoemning_och_betygssaettning.pdf

BILAGOR

Bilaga 1: Enkät till svenskinlärare

RUOTSIN VALTAKUNNALLISIA KOKEITA KOSKEVA KYSELY

Hyvä kyselyn osanottaja!

Tämä on ruotsin valtakunnallisia kokeita (vuosien 1997 ja 2007) koskeva kysely. Se on osa Jyväskylän yliopistossa tekemääni pro gradu- tutkielmaani. Ole ystävällinen ja vastaa seuraaviin kysymyksiin ja väittämiin mahdollisimman totuudenmukaisesti. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti eikä sinun tarvitse kertoa nimeäsi.

Yleiset kysymykset:

Rengasta oikea vaihtoehto.

1. Mikä on sukupuolesi? 1. Tyttö 2. Poika

2. Mikä on kiinnostuksesi ruotsin kieltä ja sen opiskelua kohtaan? Rasti ruutuun.

___ todella suuri

___ suuri

___ melko suuri

___ kohtalainen

___ heikko

___ olematon

3. Mikä kielitaidon osa-alue on mielestäsi tärkein kielen opiskelussa?

Laita järjestykseen. (1-6)

___ kieliopin hallinta

___ sanavarasto

___ kuullunymmärtäminen

__ vuoden 1997 koe

__ vuoden 2007 koe

8. Haluatko vielä lisätä jotain kokeisiin tai sen tehtäviin liittyen?

Kiitos avustasi ja vastauksistasi!

Bilaga 2: Intervjufrågor till lärare i svenska

VALTAKUNNALLISIA KOKEITA KOSKEVA KYSELY

Hyvä ruotsinkielenopettaja!

Tämä on ruotsin valtakunnallisia kokeita (vuosien 1997 ja 2007) koskeva kysely. Se on osa Jyväskylän Yliopistossa tekemääni Pro-gradu- tutkielmaani. Ole ystävällinen ja vastaa seuraaviin kysymyksiin. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti eikä sinun tarvitse kertoa nimeäsi.

1. Kuinka kauan olet toiminut opettajana, ja miksi kiinnostuit juuri kielistä?

2. Mikä kielitaidon osa-alue on mielestäsi tärkein kielen opiskelussa?

Laita järjestykseen. (1-6)

__ kieliopin hallinta

__ sanavarasto

__ kuullunymmärtäminen

__ luetunymmärtäminen

__ kirjallinen kielitaito

__ suullinen kielitaito

3. Ovatko 9: nnellä luokalla pidettävät valtakunnalliset kokeet mielestäsi hyviä mittaamaan oppilaiden osaamista?

4. Ovatko kokeet mielestäsi muuttuneet 10 vuoden aikana (vuoden 1997 ja 2007 kokeet)? Jos ovat, niin miten?

5. Oliko jompikumpi kokeista selvästi vaikeampi/helpompi? Veikö jompikumpi koe enemmän aikaa oppilailta?

6. Onko jokin tai jotkut kielitaidon osa-alueet mielestäsi enemmän painotettuja kuin muut ko. kokeissa?

7. Vastaavatko kokeet mielestäsi koulussa oppitunneilla opetettua? Kumpi koe vastasi enemmän nykyään tunneilla läpikäytäviä asioita?

8. Muita mielipiteitäsi.

Kiitos vastauksistasi ja vaivannäöstäsi.

Bilaga 3: Enkät till tyskinlärare

SAKSAN VALTAKUNNALLISIA KOKEITA KOSKEVA KYSELY

Hyvä kyselyn osanottaja!

Kiitos avustasi ja vastauksistasi!

Bilaga 4: Intervjufrågor till lärare i tyska

VALTAKUNNALLISIA KOKEITA KOSKEVA KYSELY

Hyvä saksankielenopettaja!

Tämä on saksan valtakunnallisia kokeita (vuosien 1997 ja 2007) koskeva kysely. Se on osa Jyväskylän Yliopistossa tekemääni Pro-gradu- tutkielmaani. Ole ystävällinen ja vastaa seuraaviin kysymyksiin. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti eikä sinun tarvitse kertoa nimeäsi.

1. Kuinka kauan olet toiminut opettajana, ja miksi kiinnostuit juuri kielistä?

2. Mikä kielitaidon osa-alue on mielestäsi tärkein kielen opiskelussa?

Laita järjestykseen. (1-6)

- kieliopin hallinta
- sanavarasto
- kuullunymmärtäminen
- luetunymmärtäminen
- kirjallinen kielitaito
- suullinen kielitaito

3. Ovatko 9: nnellä luokalla pidettävät valtakunnalliset kokeet mielestäsi hyviä mittaamaan oppilaiden osaamista?

4. Ovatko kokeet mielestäsi muuttuneet 10 vuoden aikana (vuoden 1997 ja 2007 kokeet)? Jos ovat, niin miten?

5. Oliko jompikumpi kokeista selvästi vaikeampi/helpompi? Veikö jompikumpi koe enemmän aikaa oppilailta?

6. Onko jokin tai jotkut kielitaidon osa-alueet mielestäsi enemmän painotettuja kuin muut ko. kokeissa?

7. Vastaavatko kokeet mielestäsi koulussa oppitunneilla opetettua? Kumpi koe vastasi enemmän nykyään tunneilla läpikäytäviä asioita?

8. Muita mielipiteitäsi.

Kiitos vastauksistasi ja vaivannäöstäsi.