

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Testa hörförståelse – ska det vara nödvändigt?

Tre undersökningar som jämför läsförståelsefärdighet med hörförståelsefärdighet hos avancerade andraspråkstalare.

Monica Nyberg

Magisteruppsats, SSA220 15 hp
Svenska som andraspråk
Vt 2018
Handledare: Åsa Abelin och Einar Korpus

Sammandrag

Till skillnad från andra länders språkliga inträdesprov inför universitetsstudier omfattas inte Tisus (Test i svenska för universitets- och högskolestudier) av något delprov i hörförståelse. I den här uppsatsen diskuteras huruvida ett sådant delprov har en relevant plats på behörighetsgivande kurser och språkprov eller om ett läsförståelseprov kan förväntas räcka för att dra slutsatser om testtagarnas sammanlagda receptiva färdigheter. Arbetet består av dels en undersökning av andraspråksinlärares resultat på läs- och hörförståelseprov på B2/C1-nivå, dels en explorativ experimentell studie av detsamma, samt en enkät- och uppsatsundersökning där deltagarna i den experimentella explorativa studien beskriver hur de upplever att deras receptiva färdigheter räcker till för behoven de har. Det kanske mest uppenbara som skiljer läsande och lyssnande åt är att läsande består i att tolka skriven text – alltså bokstäver sammansatta till ord skilda från andra ord genom ett mellanslag – och den andra i att tolka talad text som består av språkljud och där det inte lika tydligt markeras när ett ord är avslutat och ett annat börjar. Detta, i kombination med talarers individuella sätt att kommunicera muntligt, gör talat språk till mindre regelstyrt och därmed mer oförutsägbart än skrivet språk. Den avgörande skillnaden för läsares och lyssnares möjligheter att processa texter verkar vara tiden de har till sitt förfogande i tolkningen av texterna, samt att lyssnaren inte kan kontrollera den text som ska processas. Taltempot bestäms av den som talar, inte den som lyssnar. Resultatet av såväl den deskriptiva som den explorativa experimentella studien samt enkät- och uppsatsundersökningen visar att färdighetsnivån för hörförståelse inte behöver följa färdighetsnivån för läsförståelse, samt att hörförståelse upplevs som svårare än läsförståelse för de flesta. Eftersom det är viktigt att andraspråksstudenter har rimliga möjligheter att ta till sig talad text när de studerar på universitetet är slutsatsen att hörförståelsestestning har en plats på behörighetsgivande kurser och språkprov i svenska.

Nyckelord: *läs- och hörförståelse, tal och skrift, andraspråkstestning, Tisus, Staatsexamen NT2, Swedex, GERS*

Abstract

In this paper, one descriptive and one explorative experimental study of L2-learners reading and listening comprehension levels suggest that the level of reading comprehension does not correlate with that of listening comprehension. A student essay analysis shows that the participants in the explorative experimental study in general find listening more demanding than reading. One major reason is that interpretation of spoken language takes place in real time.

Keywords: *listening comprehension, L2 testing, Swedish, CEFR*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	2
3. Bakgrund och tidigare forskning	3
3.1. Tester och bedömning	3
3.1.1. GERS	8
3.2. Tal och skrift	10
3.2.1. Assimilationer och reduktioner	12
3.2.2. Betoning och pauser	13
3.2.3. Språkljud som inte finns i modersmålet	14
3.3. Hörförståelse	15
3.3.1. Olika faktorerers inverkan på hörförståelsen	16
3.3.2. Ordförrådets betydelse för hörförståelsen	17
3.4. Tisus, Staatsexamen NT2 och Swedex	21
3.4.1. Delproven i Tisus	22
3.4.2. Tisus föregångare Rikstestet	22
3.4.3. Delproven i NT2	23
3.4.4. Delproven i Swedex	24
3.5. Presentation av deltagande studenter	25
4. Material och metod	25
4.1. Forskningsetiska ställningstaganden	27
4.2. Sifferdata från NT2 och Swedex	27
4.3. Beskrivning av den explorativa experimentella studien	28
4.3.1. Läs- och hörförståelsetest baserade på Tisus läs	29
4.3.2. Läs- och hörförståelsetest baserade på NT2 hör	30
4.4. Enkät- och uppsatsundersökningen	31
4.5. Metoddiskussion	31
5. Resultat	33
5.1. Resultat av sifferdata från NT2 och Swedex	34
5.1.1. Godkända/underkända på NT2:s läs-/hörförståelseprov	34

5.1.2.	Godkända/underkända på Swedex läs-/hörförståelseprov	35
5.2.	Resultat av den explorativa experimentella studien.....	35
5.2.1.	Jämförelse mellan de olika testresultaten	36
5.3.	Resultat av enkät- och uppsatsundersökningen	37
5.3.1.	Elva andraspråksstudenters egna ord om hör- och läsförståelse	37
5.4.	Svar på forskningsfrågor	40
5.4.1.	Första forskningsfrågan	40
5.4.2.	Andra forskningsfrågan	41
6.	Slutsats	41
7.	Diskussion	42
8.	Framtida studier	46
	Litteraturförteckning.....	49
	Bilaga 1. Test 1 (hör) samt Test 2 (läs)	56
	Bilaga 2. Test 1 (läs) samt Test 2 (hör).	60
	Bilaga 3. Test 3 (hör).	64
	Bilaga 4. Test 3 (läs).	69
	Bilaga 5. Test 4 (hör).	77
	Bilaga 6. Test 4 (läs).	82
	Bilaga 7. Testresultat.	88
	Bilaga 8. Enkätfrågor.....	90
	Bilaga 9. Uppgiftsbeskrivning studentuppsats	92

1. Inledning

Forskare som genom åren har intresserat sig för andraspråksinlärares hörförståelsefärdighet menar att hörförståelsefärdigheten är den av de fyra språkfärdigheterna som ges minst uppmärksamhet i forskningen (se till exempel Lund 1991; Flowerdew 1994; Nunan 1997; Field 2003; Vandergrift 2007; Stæhr 2009; Harding, Alderson & Brunfaut 2015). I Abrahamsson (2013:92) finns en möjlig förklaring till att det ligger till på det sättet: det är helt enkelt svårt att studera andraspråkstalaras perception av tal. Även i språkundervisningen är hörförståelse ofta förbisedd (Groot 2008:75; Tesch 2014:335, Rahimirad & Moini 2015:7) vilket möjligen beror på att det finns otillräckligt med hörförståelseövningar i läromedel (Barrameda 2015:2–3, 7). Ibland förväntas alltså att andraspråksinlärares hörförståelsefärdighet är något som kommer av sig själv (Gibbons 2009:141).

Hörförståelsedelen på det nederländska inträdesprovet till universitetsstudier, Staatsexamen NT2, var under många år provdelen som flest testtagare fick underkänt på (se van der Slik 2006:23 för sifferdata). Man började satsa mer på hörförståelseträning i andraspråksundervisningen (Bakx 2017) och 2013 svängde trenden (Verhallen 2014:25), samma år som man också gav ut ett läromedel med fokus på hörförståelseträning inför inträdesprovet (Rampart 2014:155–158).

Hörförståelse testas på ett flertal större standardiserade språkliga inträdesprov för andraspråkstalare. För engelska finns exempelvis TOEFL, för franska DALF och för tyska Goethe-Zertifikat (Bekkers, Broertjes, van Hofwegen, Janssen, Lampe & Walet, 2012:82–94). Vårt test i svenska för universitetsstudier, Tisus, utgör här ett undantag. Enligt Sundberg (2015) beror bristen på systematisk prövning av studenters hörförståelse i Tisus bland annat på att det är svårt att producera valida och reliabla hörförståelseprov som också är praktiskt och ekonomiskt genomförbara. Man har därför satsat på att utveckla läsförståelsedelen, den andra receptiva färdigheten, med tanken att läs- och hörförståelsefärdigheter i stort sett följer varandra (Sundberg 2015; se även Buck 2001:31–32).

Om det räcker att testa *en* receptiv färdighet borde det vara en resursbesparande åtgärd för nämnda utländska prov att ta bort hörförståelsedelen från de proven. Men innebär en hörförståelsedel verkligen att man testar i överkant? Skillnaderna mellan skrivet språk och talat språk gör att de receptiva språkfärdigheterna kräver olika slags ansträngningar (se till exempel Lund 1991:201; Buck 2001:31ff). Detta medför att de receptiva aktiviteterna – läsa och lyssna – kan vara olika svåra för andraspråksinlärare, något jag också sett flera exempel på bland mina andraspråksstudenter – även sådana som redan fått behörighet i svenska. De uttrycker inte sällan frustration över att det talade språket avviker från det skrivna och förklarar ofta sina svårigheter att förstå talat språk med att svenskar talar för snabbt, slarvigt och/eller dialekt. Hos en del är hörförståelsefärdigheten i svenska märkbart bristfällig: de följer inte med i föreläsningar och missuppfattar muntliga anvisningar i klassrummet. Frågan är om man då snarare testar i underkant när en hörförståelsedel *inte* inkluderas i behörighetsgivande språktestning. Det är bakgrunden till det här uppsatsarbetet, och motivet är att, inför framtida språktestutveckling, nå ökad kunskap om avancerade andraspråkstalaras receptiva färdigheter och deras behov av desamma under universitets- och högskolestudier på svenska.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med det här arbetet är att utforska värdet av att testa inte bara läsförståelse utan även hörförståelse på behörighetsgivande kurser och språkprov. Med mina forskningsfrågor vill jag utreda såväl *uppnådd nivå* som *upplevd färdighet* av båda receptiva färdigheterna hos avancerade andraspråksinlärare.

Forskningsfrågorna lyder:

1. I vilken utsträckning följer avancerade andraspråkstalaras hörförståelsefärdigheter deras läsförståelsefärdigheter?
2. Hur upplever studenter att deras läs- och hörförståelsefärdigheter svarar mot de behov de har av att läsa och lyssna på sitt andraspråk svenska?

3. Bakgrund och tidigare forskning

Det här kapitlet är fyrdelat. Inledningsvis ges en bakgrund till språkbedömning och testning, där särskild vikt läggs vid de nivå- och innehållsbeskrivningar som gäller för den språktestning och de språkfärdigheter som det här arbetet handlar om. Därefter flyttas fokus till talat och skrivet språk och sådant som gör talat språk svårt för andraspråkstalare att förstå i jämförelse med skrivet språk. Härpå följer en del om definitioner av hörförståelse samt en bakgrund till varför hörförståelsefärdigheter är av vikt för andraspråkstalaren. Slutligen presenteras de språkprov som på olika vis ingår i mina undersökningar: Tisus, Staatsexamen NT2 och Swedex. Studentgruppen som är involverad i två av de tre studier som det här arbetet omfattas av presenteras också.

3.1. Tester och bedömning

Bedömning av olika slag kan få avgörande konsekvenser för individer, både direkt och indirekt. I undervisningen görs formativa bedömningar löpande i syfte att hjälpa eleven vidare i sin utveckling under kursens eller utbildningens gång, medan en summativ bedömning görs i slutet för att värdera den kunskap som eleven då uppnått, till exempel genom ett betyg. Summativa prov är i allmänhet av *high stakes*-karaktär, vilket innebär att det är prov där mycket står på spel för den som tar provet. Provens syfte är att ge information om vilka kunskaper de som tar proven har och vad de därmed kan tänkas klara av (Klapp 2015:16, 109, 156, 173). Examination på högskoleförberedande utbildningar såsom behörighetsgivande kurser i svenska för andraspråksinlärare är *high stake*, eftersom ett underkänt prov kan omintetgöra möjligheterna att komma in på önskad universitetsutbildning. Många högskolor och universitet kräver att andraspråkstalare, innan de kan bli antagna, kan visa att de har tillräckliga språkliga kunskaper för utbildningen. Detta för att språket inte ska utgöra en begränsning under studierna.

It is not the intent of this requirement to keep people out of universities.
Rather, the intent is to assure that students who are admitted have

sufficient proficiency in English to be able to successfully participate in an academic program that is in English. (Bachman and Palmer 2010:86)

When students are admitted with language skills below the real-world expectations, it does not benefit the student or the university. (Deygers med flera 2017)

Det är förstås av stor vikt att ett test, i synnerhet ett summativt sådant av *high stakes*karaktär, mäter det som är relevant och att resultatet bedöms riktigt. För att kunna bedöma om ett testinnehåll är relevant krävs att syftet med testet är definierat. Det måste finnas en beskrivning av *konstruktet*, alltså de färdigheter som ska mätas.

An understanding of what we are trying to measure is the starting point for test construction. The thing we are trying to measure is called a construct, and our test will be useful and valid only if it measures the right construct. Thus, the first task of the test developer is to understand the construct, and then, secondly, to make a test that somehow measures that construct. This is construct validity, and ensuring that the right construct is being measured is the central issue in all assessment. (Buck 2001:1)

Hög *validitet* i ett språkprov betyder att vi kan dra slutsatser om en testtagares språkförmåga utifrån dennas resultat på provet. Provet i sig äger egentligen ingen validitet, utan det är tolkningen av resultatet som kan värderas som mer eller mindre valid. Avgörande för graden av validitet är i vilken utsträckning tolkningarna och slutsatserna som dras av tolkningarna tillmäts adekvat betydelse (Messick 1996:6; se även Buck 1991:195). Hög validitet förutsätter hög *reliabilitet*, alltså tillförlitlighet, vilket har att göra med hur noggrant och riktigt ett prov mäter konstruktet. Ett prov kan sägas vara reliabelt om samma resultat genereras för en person som testas på samma sak vid upprepade tillfällen (Bachman 1990:24–25; se även Buck 2001:195). Är ett prov välkonstruerat med hänsyn till behoven är det valitt om bedömningen är reliabel och annars inte. Hög reliabilitet garanterar dock inte hög validitet. Testar inte provet det avsedda är en väl utförd bedömning av resultatet meningslös (Patel and

Davidson 1994:85). Provet ska rymma alla relevanta delar av konstruktet. I annat fall är det *construct underrepresented*. Samtidigt bör det inte ha någon *construct irrelevant variance*, vilket innebär att inget som inte ingår i konstruktet ska testas. Inga försvårande eller underlättande faktorer eller omständigheter bör alltså förekomma (Messick 1987:44-45; Messick 1996:4-5).

Ett exempel på *construct underrepresentation* kan vara att ett betyg i svenska sätts med enbart elevens skrivförmåga som grund för bedömningen (Klapp 2015:82), vilket i stort är situationen som diskuteras i en mindre studie om rättssäker bedömning av Almingefeldt (2013). Hon har undersökt reliabilitet och validitet av ett summativt *high stakes-prov* på en behörighetsgivande utbildning i svenska för andraspråkstalare, där den enda formen av examination är en skriftlig slutrapport med muntligt försvar av densamma. Språkbedömning innebär att ta beslut som får konsekvenser för såväl enskilda individer som samhället (Bachman and Palmer 2010:85) och det utgör anledningen till Almingefeldts studie. Efter godkänt betyg i svenska kan en invandrare läkare få AT-tjänstgöring vilket är till fördel för såväl läkaren som för svensk vård – förutsatt att språkkunskaperna som bedömts som tillräckliga också verkligen är tillräckliga för att utöva yrket (Almingefeldt 2013:1-3).

Prediktiv validitet (Messick 1987:121) åsyftar graden av hur väl ett testresultat korrelerar med resultatet av en senare mätning av samma konstrukt. Har ett språkligt inträdesprov inför arbete eller studier hög prediktiv validitet ska inte språket utgöra något hinder för testtagarna att lyckas med sina arbetsuppgifter eller studier. Har provet däremot låg prediktiv validitet säger det inget eller lite om hur testtagarna kommer att klara sig. Ett exempel på det sistnämnda beskrivs i Deygers, Van den Branden och Van Gorps (2017) undersökning av hur universitetspersonal och andraspråksstudenter i Belgien värderar de språkliga inträdesprov som studenterna fått delta i inför sina universitetsstudier. Artikelförfattarnas slutsats är att innehållet i inträdesproven inte är representativt för de faktiska språkkrav som studenterna ställs inför. Hörförståelsedelen hade inte tillräckligt testat förmågan att förstå en autentisk föreläsning och hypotesen att språkförmågan skulle förbättras under det första året visade sig inte stämma. Studenter förlorade sin studiemotivation, slutade gå på föreläsningarna eller till och med hoppade av utbildningen med som främsta skäl att de inte förstod vad föreläsarna sa (Deygers med flera 2017:16-20).

Vid Radboud universitet i Nijmegen, Nederländerna, har man sett att tyskspråkiga studenter – trots godkänt resultat på språkligt inträdesprov i nederländska – inte klarar sina studier lika bra som de nederländska studenterna, utan de gör tidiga avhopp i större utsträckning och tar färre poäng: år 2013 fortsatte 58 % av de tyska studenterna med sina studier efter första året, vilket är att jämföra med 75 % av de nederländska (Zijlmans, Neijt & van Hout 2016:474–475). Detta föranledde en studie som hade till syfte att se på anledningar till tyska studenters studieresultat. Studien visade att studenternas färdigheter i nederländska – dock inte hörförståelsen – korrelerade med deras ECTS-poäng och genomsnittsbetyg samt att gymnasiebetygen också var en predicerande faktor (ibid:484).

En studie med likartat syfte – dock utan jämförelse med modersmålstalare – genomfördes i Sverige av Wijk-Andersson (1994) när Tisus föregångare Rikstestet ännu användes som språkligt inträdesprov till svenska universitet. Endast cirka 35 % av de 215 studenter som godkänts på Rikstestet och därefter registrerats på någon universitetsutbildning i Sverige klarade senare en studietakt på åtminstone 15 poäng (motsvarande 22,5 hp) per termin (ibid:164–165). Till skillnad från den studie som gjordes av Zijlmans med flera (2017) visade inte Wijk-Anderssons studie på någon tydlig korrelation mellan språktestresultat och snittpoäng per termin. Däremot verkade gymnasiebetygen också för studenterna i en av hennes studier kunna vara en predicerande faktor: medicinstudenter – som ju behövt höga betyg för att komma in på sin utbildning – klarade oftare än ekonomistudenter att hålla en normal studietakt (Wijk-Andersson 1994:170). Zijlmans med flera (2017:484) kunde i sin studie konstatera att biologistudenter klarar sig bättre än psykologistudenter. Förutom gymnasiebetygen, föreslår Wijk-Andersson (1994:171), skulle exempelvis svaga kunskaper i engelska kunna ligga bakom sämre studieprestationer. Zijlmans med flera (2017) fann dock ingen korrelation mellan färdigheter i engelska och de tyska studenternas studieresultat. De konstaterar att kunskap om relationen mellan andraspråkstalets språkfärdigheter och deras senare studieresultat saknas. För att kunna öka den prediktiva validiteten hos språkliga inträdesprov, och för att kunna förbättra och anpassa andraspråksundervisningen, behövs en bättre förståelse för vad det är för språkkunskaper som faktiskt krävs på universitetsutbildningarna (ibid:484, 489–490). Det är en förutsättning för att kunna formulera ett konstrukt, vilket i sin tur

är en förutsättning för att kunna konstruera ett språkligt inträdesprov med lämpligt innehåll och med lämplig svårighetsgrad för att mäta det konstruktet.

Att tester testar det som är relevant är viktigt inte enbart med tanke på konsekvenserna för dem som berörs av testresultaten. Det är också viktigt på grund av de *washback*-effekter tester kan ha. *Washback* är en term som framförallt används om testers inflytande på undervisningen och vad det kan leda till. För välkonstruerade prov som speglar kursmålen och som följaktligen ger testtagarna bättre resultat ju bättre de uppnått dessa mål är *washback* är positiv. Speglar provet däremot inte kursmålen finns risk för negativ *washback* (Green 2013:41), vilket Messick (1996) ger exempel på:

For example, if important constructs or aspects of constructs are underrepresented on the test, teachers might come to overemphasize those constructs that are well-represented and downplay those that are not. (Messick 1996:14)

Hur kraftigt och omfattande ett *high stakes-test* kan påverka inte bara lärare och elever i undervisningssituationen utan även vilka läromedel som produceras och vad som tas upp under lärarutbildningen visas i en studie av Shohamy (1993). När Israel på 1980-talet införde nationella prov i bland annat arabiska och engelska genomförde Shohamy flera undersökningar för att se hur skolarbetet påverkades. Undersökningsmaterialet visar bland annat att en stor del av eleverna menat att de blivit mer motiverade och fokuserade sedan proven införts och att de lärt sig mer. Sådant som proven omfattades av tillmättes större betydelse än tidigare i undervisningen. Nytt kursmaterial producerades för att hjälpa lärare och elever fram till målet, och lärarutbildningen förändrades vilket ledde till att nyutexaminerade lärare var bättre förberedda på att undervisa i det som skulle testas. Ämnet arabiska, menade lärarna, hade i och med provet fått högre status (Shohamy 1993). En uppföljningsstudie av Shohamy med flera (1996) som undersökte de nationella provens långsiktiga *washback*effekter visade att varken lärare eller elever tillmätte det nationella provet i arabiska någon betydelse och lärarna var mycket negativt inställda till det. För ämnet engelska förhöll det sig omvänt: testet hade fått än större betydelse

och lärarna var huvudsakligen positivt inställda. *Washbackeffekter* kan alltså förändras över tid (Shohamy med flera 1996:316). Shohamy med flera (1996:315) föreslår att skillnaderna mellan de nationella provens påverkan på arabiska och engelska kan bero på de olika språkens status i Israel. Kunskaper i engelska har större betydelse varför provresultaten får större konsekvenser och proven därmed ses som viktigare.

3.1.1. GERS

Den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) innehåller riktlinjer för att beskriva språkfärdigheter. Syftet med referensramen är bland annat att tillhandahålla objektiva kriterier som beskriver språkfärdighet och därmed underlätta för utbildnings- och examinationsinstitutioner i olika länder: en samsyn på bedömningskriterier och språkqualifikation gör att såväl provinnehåll som språkcertifiering kan utformas och accepteras av alla inblandade (Skolverket 2007:1–6 [www]). Se en översiktlig framställning av beskrivningar av referensnivåer på Skolverket (2007:24 [www]).

Deskriptorer som definierar språkfärdighet inom olika kategorier beskrivs övergripande och i detalj i Skolverkets (2007 [www]) 270 sidor långa verk som riktar sig till bland annat lärare och provbedömare. Hörförståelse och läsförståelse delar vissa karakteristika som inte gäller för de produktiva färdigheterna skriva och prata, såsom att språkanvändaren kan behöva förstå innehållet i stort eller i detalj, men det finns också sådant som skiljer läs- och hörförståelse åt. Medierna för läsande är skrivna texter av olika slag, medan medierna för lyssnande är talade texter, såsom radio och teater, andra personers inlägg i samtal eller debatter, samt, särskilt relevant för den här uppsatsen: föreläsningar (se Skolverket 2007:67–69 [www]).

I de fall GERS nivåbeskrivningar används i utformandet av test av andraspråkstälars språkliga kompetens för att läsa på universitetet brukar B2-nivån tillämpas. Huruvida det är en tillräckligt hög nivå eller inte diskuteras (Deygers med flera 2017:3). I tabell 1 nedan visas två deskriptorer för hörförståelsefärdighet och två för läsförståelsefärdighet på B2-nivå. De är utvalda som exempel då de skildrar färdigheter som studenter på universitet och högskola sannolikt behöver ha.

Tabell 1. Exempel på deskriptorer för hörförståelse och läsförståelse på B2-nivå

Hörförståelse	Kan förstå det viktigaste i föreläsningar, anföranden, rapporter och andra typer av innehållsmässigt och språkligt komplexa studie- eller arbetsrelaterade presentationer (Skolverket 2007:68 [www])
	Kan förstå inspelningar som framförs på standarddialekt som man normalt möter i samhällslivet, i yrkeslivet eller vid studier samt uppfatta talarens åsikter och attityder samt sakinnehållet (Skolverket 2007:69 [www])
Läsförståelse	Kan läsa med stor självständighet och anpassa lässätt och läshastighet efter olika texter och syften, och använda lämpliga referensskällor selektivt. Har ett stort aktivt ordförråd för läsning, men har ibland vissa problem med mindre vanliga idiom (Skolverket 2007:70 [www])
	Kan snabbt ögna igenom långa och komplicerade texter och lokalisera relevanta detaljer. Kan snabbt identifiera innehållet i och betydelsen av tidningsnotiser, artiklar och reportage inom ett brett fält av fackämnen och ta ställning till om det lönar sig att gå in mer i detalj (Skolverket 2007:70 [www]).

Deskriptorer preciserar krav på den språkliga färdigheten bland annat genom att beskriva någon slags försvårande omständighet som testtagaren måste klara av. I tabell 1 ovan nämns till exempel att testtagaren ska förstå studie- och arbetsrelaterade presentationer även när de är ”språkligt komplexa”. Deskriptorer kan också uttrycka försvårande omständigheter som testtagaren *inte* behöver klara på en viss nivå. För nivå B2 accepteras till exempel att testtagaren ibland har ”vissa problem med mindre vanliga idiom” (se tabell 1). En och samma deskriptor kan innehålla både precisering av försvårande omständighet och begränsning av kravet. På B2-nivå förväntas testtagaren kunna förstå meddelanden med både konkret och abstrakt innehåll som framförs på standardspråk i normal hastighet (ibid:68). Innehållet får alltså inte störa testtagaren, så länge taltempot är normalt och standardspråk används.

Vissa omständigheter som stör språkförståelsen (interferens) kan vara oönskade i prov. Ett exempel på oönskad interferens är dålig ljudkvalitet i ett hörförståelsetest, vilket Wrigstad (2004:720) tar upp när han ska beskriva låg reliabilitet i ett test.

Skolverkets exempel på oönskad interferens i ett läsförståelsetest är otydlig handstil (Skolverket 2007:162 [www]). Vidare kan belysningen i lokalen vara dålig och ett kompendium dåligt tryckt (ibid:49). Interferens som är oönskad på vissa prov kan vara nödvändig på andra. Exempelvis bör piloter testas i miljöer som är bullriga (ibid:xiii, 49) eftersom de måste kunna uppfatta order, frågor och svar med mera trots bakgrundsljud. Interferens i en föreläsningssal är publikens småprat, pappersprassel och ljud från datorer och mobiltelefoner. Föreläsningssalen är en av domänerna en student behöver ha förutsättningar att agera inom (ibid:48–50). På B2-nivå får ”(e)ndast extremt bakgrundsljud, oklar samtalsstruktur och/eller idiomatisk språkanvändning” påverka förmågan att förstå (ibid:67). Att miljön är bullrig ska dock inte hindra deltagande i samtal (ibid:74–75), ej heller att samtalet är livligt (ibid:68). Försvårande omständigheter leder alltså inte per automatik till att hörförståelseprov har låg reliabilitet utan kan tvärtom anses vara nödvändiga för att slutsatser ska kunna dras om språkfärdighet på en viss nivå och för ett visst syfte.

3.2. Tal och skrift

I boken *Fult språk* beskriver Andersson (1985) tal och skrift som två skilda men jämställda kommunikationssätt:

Tal och skrift är två olika sätt att överföra meddelandet. Det ena går från mun till öra, medan det andra går från hand till öga. Detta är dock inte hela sanningen. Tal är inte bara uppläst skrift och skrift är inte bara nedskrivet tal. [...] Talet och skriften styrs av olika normer, de produceras på olika sätt och de har olika funktioner att fylla i samhället. (Andersson 1985:75–77)

Talet är den form av språk som vi (hörande) lär oss spontant medan skriftspråket är något vi uppfunnit och som även modersmålstalare måste lära sig med medveten ansträngning (Linell 1982:230). Förmågan att känna igen språkljud och därigenom kunna dra slutsatser om vilka ord som används, och använda språkkunskapen för att förstå det som sägs, tillägnas sig barnet tidigt (Janson 2009:17–18; Thorén 2014:33)

och det går automatiskt (Buck 2001:49). Fostret uppfattar prosodin i det tal det hör (Thorén 2014:92) och när barnet sedan närmar sig ettårsåldern kan det märkas vilket språk det jollrar på just genom prosodin.¹ Det är genom lyssnande som (hörande) barn lär sig producera språkljuden (Kjellin 2002:86–88, 91–92).

De receptiva färdigheterna handlar om att kunna avkoda och tolka språk, vilket kräver såväl ämneskunskaper som ordförråd och kunskap om syntax (Vandergrift & Baker 2015:393). Tal- och skriftspråk skiljer sig dock åt beträffande ordval och meningsbyggnad (Buck 2011:10-11). Hur stora skillnaderna är beror på texttypen (Tannen 1982 i Buck 2001:11) men skriften är vanligen mer informationstät, och meningarna är ofta längre än i talspråket (Buck 2001:10–11; Lagerholm 2013:66–71). Vandergrift och Baker (2015) nämner ett par faktorer som underlättar vid läsning, så som att läsa i sin egen takt och att kunna gå tillbaka i texten och på nytt granska meddelandet. Ordgränserna är tydliga genom att blanksteg och skiljetecken används. För lyssnande ställs högre krav på arbetsminnet och förmåga att processa inkommande meddelande snabbt. Dessutom krävs förmåga att uppfatta och tolka prosodin i talet, det vill säga betoning och intonation (Vandergrift & Baker 2015:393).

Hörförståelse ställer alltså andra krav än läsförståelse och det kan påverka andraspråksinlärares möjligheter att ta till sig ett inkommande meddelande. En anledning till Tan och Gohs (2017) undersökning av ordförståelse hos andraspråks-/främmandespråksinlärare av engelska var att lärare observerat att studenter ofta förstod orden i dess skrivna form men hade svårare med att förstå dem i ljudform (Tan & Goh 2017:304). Den fonologiska perceptionen kan vara mindre utvecklad än förmågan att känna igen ord i skrift (Matthews, O'Toole & Chen 2017:27). Skriven text kan, i synnerhet hos högutbildade, utgöra det främsta underlaget för andraspråksinläringen (Verboog 2010:131), och läskunniga andraspråkslyssnare utgår gärna från stavningen när de lär sig nya ord vilket kan få inflytande på hur ljuden känns igen (Groot 2008:1; Milton 2013:74).

¹ För en utförlig beskrivning av barns talutveckling och en översikt över forskning av detsamma, se Engstrand (2004:277–287).

Att man kan läsa och förstå ett ord eller en text är inte samma sak som att uppfatta det i tal och omvänt. Ortografisk kunskap behövs för att förstå den skrivna formen och fonologisk kunskap behövs för den talade (Stæhr 2009:596). På grund av skillnaderna mellan talat och skrivet språk kan andraspråksinlärare som har blivit duktiga på att tolka det ena ha fortsatt svårt att tolka det andra. Eftersom det kan vara en del av anledningen till att tolkningen av talat språk är en utmaning för andraspråksstudenter beskriver jag nedan en del av de skillnader som finns mellan bokstäver i skriven text och ljud i tal. Först förklarar jag termerna *reduktion* och *assimilation* och därefter tar jag upp betoning, som ju oftast inte markeras i skriften, samt pauser, som inte alltid överensstämmer med mellanslag i skrift. För att exemplifiera använder jag genomgående Elerts (1989:159–160) fonetiska transkription av meningen ”En gång hade solen och nordanvinden ett häftigt gräl”: [ɛŋgøŋhade'suleno nu:ɖam,vm:denet ef:tit'gre:l]. Kapitlet avslutas med ett stycke om språkljud som andraspråkstalare kan ha svårt att uppfatta i svenska språket.

3.2.1. *Assimilationer och reduktioner*

Assimilation är en term som beskriver hur närliggande ljud på olika sätt påverkar varandra i talet (Elert 1991:143). Vi har olika varianter av assimilation i svenskan. En av dessa är supradentalerna som bildas när vissa alveolara ljud, till exempel /d/, föregås av ett /r/ som i [nu:ɖam] i Elerts exempelmening. En annan variant är nasalassimilation, vilket innebär att /n/ kan uttalas som [ŋ] eller [ɱ] beroende på vilken konsonant som följer (Rosenqvist 2007:46). Exempel på detta i Elerts (1991) mening är [ɛŋgøŋ] respektive [nu:ɖam,vm:den].

Termen *reduktion* syftar i uttalssammanhang till obetonade (försvagade) stavelser samt till bortfall av ljud (se exempelvis Einarsson 2013). Fasta reduktioner är sådana vi oftast gör även när vi betonar ord (Rosenqvist 2007:44) och alla sådana torde falla under vad Thorén (2014:72) hellre vill kalla ordets talspråksform än en reducerad variant av skriftspråksformen. Andra reduktioner förekommer mer sällan i långsamt och välartikulerat tal men ofta i snabbare tal (Elert 1991:142). I exempelmeningen av Elert (1991) ovan uttalas ordet ”och” som [ɔ] och ”häftigt” som [ef:tit'].

3.2.2. *Betoning och pauser*

I frasen ”ett häftigt gräl” ligger betoningen enligt Elerts (1991) transkription på ”gräl”. Vi gör dock avvikelser från förväntad betoning när vi vill framhålla något särskilt i meningen och kan lägga betoningen på ”häftigt” för att framhålla grälets intensitet, medan betoning på ”ett” i meningen skulle poängtera att det inte handlar om flera gräl. Rosenqvist (2007:64) benämner detta *kontrastbetoning* och sådan är viktig att uppfatta och tolka riktigt för att fullt förstå vad som kommuniceras med yttrandet. Beroende på vilket ord som betonas får yttrandet olika betydelser. Av betydelse för uppfattningen av ett yttrande kan även ordbetoning och ordaccent vara, liksom intonation. Intonation kan ge lyssnaren information som inte uttrycks explicit, till exempel att talaren är på väg att avsluta sin taltur. Så uttalas ordet ”gräl” i exempelmeningen ur Elert på olika sätt beroende på om talaren vill sätta punkt där eller fortsätta meningen. I exempelmeningen ingår endast ord med betoningen på första stavelsen. Svenskan har dock rörlig betoning, och omfattas således av ord där andra stavelser än den första betonas, vilket kan vara svårt att hantera för förstaspråkstalare av ett språk där betoningsmönstret är fast (Rosenqvist 2007:49). Dessa språk innehåller ju inga ord vars betydelse beror på vilken stavelse som betonas, varför lyssnaren inte har anledning att uppmärksamma betoningen (Sebastián-Gallés 2005:556–557).

Att kunna segmentera ord i talat språk och känna igen dem är ingen självklarhet för andraspråksinlärare. Ett mellanslag i skriven text motsvaras sällan av en paus i den talade texten, annat än om den är uppläst (Elert 1991:123), men inte heller i uppläst text behöver pauser förekomma vid mellanslagen. De inledande fem orden i Elerts (1991) exempelmening har fyra mellanslag i skriven text men transkriberas med bara en paus: [ɛŋgøŋhade'suleno]. Omvänt kan pauser läggas in där det i skriven text inte finns något mellanslag, som i [nu:dəm, vɪn:denet]. Detta, liksom otillräcklig vana vid målspråkets assimilationer, reduktioner och prosodi, kan få till följd att inlärare inte lyckas avgöra var ett ord slutar och ett annat börjar, vilket i sin tur kan leda till att de inte känner igen ord som de egentligen kan (Vandergrift 2004:13).

3.2.3. *Språkljud som inte finns i modersmålet*

Förmågan att uppfatta ljuddistinktionerna i ett språk påverkas av modersmålet varför ”utländsk brytning” kan användas inte bara för att beskriva en andraspråksinlärares uttal utan även dennes tolkning av ljud (Thorén 2014:14–16). För att tydliggöra att det är just perceptionen som avses kan termen *perceptuell brytning* användas när förstaspråket har negativt inflytande på vilka ljudkategorier och gränser mellan kategorier andraspråksinlärares har svårt att uppfatta (Abrahamsson 2013:90). Sebastián-Gallés (2005:546–561) beskriver hur förstaspråket kan styra uppfattningen av ljud i ett annat språk. Vissa ljud hör lyssnaren ingen skillnad på – så kallad *phonological deafness* – och exempelvis japanska lyssnare uppfattar ingen skillnad mellan /ɾ/ och /l/. Andra ljud kan andraspråkslyssnaren tycka sig höra fastän de faktiskt inte uttalas, och åter andra ljud uppfattas som sedan tidigare kända ljud. (2005:547–548).²

Ljuddistinktioner som inte är betydelseskiljande i modersmålet kan vara svåra att lägga märke till (Thorén 2014:58). I thai är ton och aspiration betydelseskiljande. Ordet [pèt], ”anka”, uttalas tonlöst och utan aspiration, ordet [phèt], ”kryddstarkt”, uttalas tonlöst och med aspiration och [bèt], ”fiskekrok”, uttalas tonande och utan aspiration (Curtin, Goad & Pater 1998:390). Såväl arabisktalande som finsktalande torde ha svårt att höra skillnad på dessa tre ord. Arabiskan har endast /b/ och finskan endast /p/ (Tronnier and Zetterholm 2017:96, 108) och varken finskan eller arabiskan använder aspiration (Bannert 2004:37). Svenskspråkiga inlärare torde uppfatta dessa ljuddistinktioner eftersom de finns i svenskan (Elert 1989: 54, 58) men måste antagligen lära sig att uppmärksamma närvaron eller frånvaron av aspiration när de analyserar thai för att tolka informationen riktigt. Aspiration är inte kontrastiv i svenska (Engstrand 2004:129) vilket innebär att ett ords betydelse inte påverkas av aspiration (till skillnad från i exempelvis thai).

² För en naturvetenskapligt inriktad beskrivning av hur hörseln och språkljudsuppfattningen fungerar, se Engstrand (2004:253–271).

Ovanstående gäller framförallt vuxna inlärare. Barn har en bättre förmåga än vuxna att lära sig uppfatta nya fonem (Abrahamsson 2013:91, se även Sebastian-Galles 2005).

3.3. Hörförståelse

Europarådet beskriver receptiva färdigheter som att uppfatta en text, identifiera budskapet samt förstå och tolka det. För att förstå autentiskt talat språk krävs vana vid det talade språkets särskilda kännetecken (Skolverket 2007:87 [www]). Europarådets enkla och kortfattade beskrivning är till sitt innehåll i linje med Bucks (2001) och Stæhrs (2009) mer preciserade definitioner av hörförståelsefärdighet. Stæhrs (2009:582) uppfattning av hörförståelsefärdighet kommer till uttryck i hans förslag på vad ett hörförståelseprov bör testa:

(...) the listening test should cover a variety of text types and topics and should, at a minimum, address the ability to a) process samples of realistic spoken language, automatically and in real time; b) understand linguistic information in the text (e.g. specific words and phrases); c) understand the gist of the texts; and d) understand inferred meanings and non-stated implications in the texts. (Stæhr 2009:582)

Stæhrs (2009:582) definition är mycket lik Bucks (2001:113–114) som även den omfattar att automatiskt och i realtid kunna processa och förstå längre stycken naturligt talspråk och att kunna dra slutsatser om vad som avses kommuniceras även när det inte sägs rakt ut. De verkar dock ha olika fokus när det gäller det talade språket. Medan Stæhrs (2009) definition innehåller ”texttyper” samt ”ord och fraser” nämner Buck (2001) förmågan att snappa upp sådant som kan uttryckas i talspråket genom betoning, intonation och tonfall. Taltexttypiska drag omnämns också i den första punkten i Bucks (2001) förslag till standardkonstrukt för hörförståelsetester: testtagaren ska snabbt, automatiskt och direkt kunna processa talad text som har talspråkets lingvistiska kännetecken (Buck:2001:113–114).

3.3.1. Olika faktorerers inverkan på hörförståelsen

Tiden som står till vårt förfogande när vi ska ta emot ett meddelande av något slag utgör en avgörande skillnad mellan lyssnande å ena sidan och läsande å andra sidan. Talat språk måste bearbetas och tolkas direkt och automatiskt i ett tempo som bestäms av den som talar. Till skillnad från skrivna texter, som går att läsa om, går det inte alltid att få talade texter upprepade för sig vid lyssningen utan i allmänhet gäller att förlita sig på minnet av det som sagts. Att språkförståelsen sjunker allt eftersom talet går snabbare gäller alla lyssnare men andraspråkstalare verkar ha en lägre tröskel än modersmålstalare (Buck 2001:6–7,38–41) – de lyssnar helt enkelt långsammare (Bossers 2010:200).

Ett språk som många svenskar tycker är svårbegripligt är danska, åtminstone talad danska. En undersökning av interskandinavisk förståelse visar att danskan, på grund av mer omfattande reduktioner, har kortare stavelser än svenskan varför fler stavelser kan uttalas per sekund (Hilton med flera 2011). Talhastighet och uttalslättnader följer alltså varandra och båda utgör försvårande omständigheter som andraspråkstalaren påverkas mer av än förstaspråkstalaren. Andraspråkstalaren eller -lyssnaren behöver höra ett större fragment av orden innan hen kan tolka dem (Kjellin 2002:93, 216; se även Buck 2001:50).

Bakgrundsljud påverkar förstås hur stor del av orden lyssnaren uppfattar, vilket försvårar tolkningen av orden, och, återigen, mer för andraspråkstalare än förstaspråkstalare, och i synnerhet för ”late learners” (Doty 2009:45). Även personer som lärt sig sitt/sina andraspråk i tidig ålder, och som under gynnsamma förhållanden presterar likvärdigt med (enspråkiga) förstaspråkstalare, blir mer påverkade av bakgrundsljud (Tabri, Chacra & Pring 2010:411–412, 414–417). Bakgrundsljud i föreläsningssalen var också en av anledningarna till att studenterna i den tidigare nämnda belgiska undersökningen av Deygers med flera (2017) inte förstod föreläsarna. Andra anledningar som rapporterades var föreläsarnas uttal och regionala varieteter. Studenterna kände sig inte förberedda för de krav på hörförståelse som faktiskt gäller för att förstå en autentisk föreläsning, vilket, med något enstaka undantag, alla studenter i studien uttryckte problem med. Studenterna menade också att föreläsarnas talhastighet försvårade, men en jämförelse som ingick i studien visade

att taltempot i föreläsningssalen faktiskt ofta var lägre än den i hörförståelsedelen på inträdesprovet. Skillnaden låg snarare i informationstätheten och i vilket vokabulär som användes (Deygers med flera 2017:15, 20).

3.3.2. *Ordförrådets betydelse för hörförståelsen*

Språkfärdighetsnivå och vokabulärstorlek ska enligt forskningen korrelera och ordförrådet tillmäts också ofta stor betydelse i språktest (se till exempel Agebjörn 2015:12–22, 49). I Nations (2001:21) beskrivning av vad det innebär att kunna ett ord ingår kännedom om såväl hur det skrivs som hur det uttalas. I allmänhet mäts dock ordförrådet efter förståelse av den ortografiska formen av orden (Milton & Hopkins 2006:128, 130). Forskningen om ordförrådets betydelse för receptiva färdigheter har också huvudsakligen behandlat läsförståelse (Stæhr 2009:577–578).

Det råder inte någon konsensus om vad det innebär att kunna ett ord eller hur ordförrådsstorleken bör mätas (Milton & Hopkins 2006: 128), men i regel bestäms ett ordförråd efter det antal ordfamiljer som en testtagare har åtminstone receptiv kunskap om, och vanligt verkar vara att mätningen sker med hjälp av vokabulärtest baserade på frekvensordlistor som tagits fram ur en korpus av något slag (Stæhr 2009:582–583). En ordfamilj omfattas av *lemman*, alltså grundord med alla dess böjningsformer. De olika lemman som ingår i en ordfamilj är sådana som bildats genom avledning, vilket innebär att en ordfamilj kan bestå av medlemmar från olika ordklasser, såsom ”oxid” och ”oxidera”. Vidare kan sammansättningar räknas med. Exakt hur en ordfamilj konstrueras och vad man tar hänsyn till i urvalet är en komplicerad avvägningsfråga (Järborg 2007:73–79). Frekvensordlistor organiseras med indelning i olika band som visar hur vanligt förekommande orden är i en viss text eller i en *textkorpus*, alltså en samling texter av något slag. En jämförelse mellan en persons uppmätta ordförråd kan ge en bild av hur troligt det är att personen i fråga kan förstå texten (för fler exempel, se Nation 2006; Stæhr 2009).

Ett riktmärke är att 98 % av ordfamiljerna i en text måste ingå i en persons ordförråd för att denne ska förstå texten. Procentsatsen togs fram av Hsueh-Chao och Nation (2000) genom att testa förstaspråkstales förståelse av skrivna texter med en viss andel nonsensord. När nonsensorden inte utgjorde mer än 2 % av texterna kunde

man avgöra att försökspersonerna hade förstått texterna tillfredsställande (Hsueh-Chao and Nation 2000:419, 422). Hur många ordfamiljer 98 % motsvaras av beror på vad man räknar som ordfamiljer, vilka krav man ställer på förståelsen av dem samt, naturligtvis, vilka texter man undersöker. Nation (2006) menar att ett ordförråd på 7 000 ordfamiljer räcker för "unscripted spoken text" (Nation 2006:79) medan andra forskare har kommit fram till att 2 000 ordfamiljer räcker för "everyday spoken discourse in English" (Stæhr 2009:584).

Stæhr (2009) har undersökt ordförrådet och hörförståelsefärdigheten i engelska hos 112 danska förstaårsstudenter. För studien användes ett hörförståelsetest på C2-nivå enligt GERS som innehöll informella/semiformella dialoger och monologer, bland annat från radiosändningar, samt två olika ordförståelsetest för att testa receptivt och produktivt ordförråd. Båda gavs i skrift. En jämförelse mellan studenternas uppmätta vokabulärstorlek och texterna i hörförståelsetestet visar att 5 000 ordfamiljer räcker för att förstå drygt 98 % av texterna (Stæhr 2009:594).

Studenterna i Stæhrs (2009) undersökning fick lyssna två gånger på hörförståelsetexterna, något som Tan och Goh (2013:307) är kritiska till: "This is an 'unreal' scenario since in reality, learners would need to understand what they hear the first time they listen to it". På Swedex hörförståelseprov lyssnar testtagarna också två gånger på texterna, vilket Köllin (2014) ställer sig undrande till av samma anledning som Tan och Goh (2013). Samtidigt menar Köllin (2014:43) att det kan kompensera för andra onaturliga omständigheter i provet, så som att inte ha möjlighet att ställa frågor under lyssnandet.

I Stæhrs (2009) studie hade de åtta studenter som fått bäst resultat på hörförståelseprovet också ett mycket gott resultat på det skriftliga vokabulärtestet. De nådde upp till frekvensbandet 10 000 ord, vilket innebär att deras vokabulär täcker mer än 99 % av orden i hörförståelseprovet som användes. På hörförståelseprovet hade de 80 % rätt (ibid:594). Här ser vi att det finns en skillnad mellan att förstå ord i skrift och uppfatta och tolka ord i talade texter (Stæhr 2009:581) vilket också Nation (2006) konstaterar:

Clearly, spoken language makes slightly greater use of the high-frequency words of the language than written language does. Against this we need

to consider that greater text coverage than 98 % may be needed to cope effectively with the transitory nature of spoken language. (Nation 2006:77)

Milton (2013:74) kallar andraspråkstalare som är duktiga läsare för ”highly fluent” samtidigt som han konstaterar att de är just duktiga läsare men inte duktiga lyssnare. Är en språkanvändare ”highly fluent” om hen inte förstår vad andra säger? Att kunna uppfatta ord i tal är förstås avgörande för andraspråkslyssnandet. Matthews, O’Toole och Chen (2017:27) refererar till andra forskare som beskriver ”highly skilled listeners” som språkanvändare som har ”deep phonological word knowledge” och som därför är ”readily able to deal with the transient and blended nature of spoken language”. För någon som är en mycket skicklig lyssnare sker ordigenkänningen i talat språk automatiskt och utan större kognitiv belastning (Field 2008a, 2008b och Hulstijn 2003 i Matthews, O’Toole & Chen 2017:23).

I konversationer kan kommunikationsstrategier såsom att be om förtydligande underlätta förståelsen och lyssnaren kan även bli hjälpt av kontextuella signaler som gester. Detta till skillnad från föreläsningssituationen som ofta innebär ett envägslyssnande (Stæhr 2009:600). Att samtal kan vara språkligt enklare än föreläsningar visas i Tan och Gohs (2017) studie av 43 malaysiska andraårsstudenter på en engelskspråkig utbildning i masskommunikation. IELTS³ hörförståelsetest användes för att testa hörförståelsefärdigheten och VLT (Vocabulary Levels Test)⁴ användes som ordförrådtest. Hörförståelseprovet omfattas av fyra delar, två som testar hörförståelse i sociala situationer, och två som testar hörförståelse i akademiska situationer. Nära 70 % av studenterna visade sig ha adekvat hörförståelseförmåga för sociala situationer medan inte fullt 14 % nådde upp till kraven på delarna som testade akademiskt lyssnande (ibid: 2017:310). Tan och Gohs (2013) undersökning visar inte

³ För mer information om IELTS, se <https://www.ielts.org/> (hämtad 20180415)

⁴ För mer information om VLT, se Kremmel, B. and Schmitt, N. (2018) 'Vocabulary levels test', *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*.

på något linjärt förhållande mellan vokabulär och hörförståelseresultat, även om studenter med större vokabulär generellt sett presterade bättre.

Trenkic och Warmington (2017) betonar relevansen av att bringa klarhet i frågan om vilka språkkunskaper som faktiskt krävs för att lyckas med universitetsstudier. De har jämfört ordförrådet hos 63 nyanlända kinesiska studenter vid ett brittiskt universitet med ordförrådet hos 64 studenter med engelska som modersmål vid samma universitet. Stora skillnader uppmättes såväl vid studiernas början som åtta månader senare. De kinesiska studenterna hade klarat inträdesprovet i engelska, IELTS på motsvarigheten till B2/C1 enligt GERS, med god marginal. Baserat på resultat från Nations (2006) ordtest på vocabularysize.com visade sig de kinesiska studenternas ordförråd bestå av mellan 6 100 och 10 600 ordfamiljer, med ett snitt på just under 8 000 ordfamiljer. De brittiska studenternas ordförråd låg i snitt på drygt 15 000 ordfamiljer, med en spännvidd på från 9 700 till 24 400. Studien visade också att de kinesiska studenterna behövde dubbelt så lång tid på sig som de brittiska studenterna för att genomföra testet, samt att deras språksvårigheter inte blev mindre med tiden (se även Deygers med flera 2017:20). Trenkic och Warmington (2017:14) kommer till slutsatsen att ett ordförråd om 14 000 ordfamiljer är nödvändigt för optimal förståelse av akademisk text och de understryker vikten av att de internationella studenterna har sådana ordkunskaper redan vid studiernas början. Frågan är vad Trenkic och Warmingtons (2017) resultat blivit om de inte nöjt sig med att undersöka de internationella studenternas ordförråd kopplat till läsning utan även undersökt deras förmåga att uppfatta ord i tal. En studie av Milton och Hopkins (2006), som undersökt visuell och auditiv ordkunskap hos andraspråkstalare av engelska på olika nivåer, visade på en tendens att andraspråksnybörjare kan ha en bättre ordperception i tal än i skrift men att det omvända var vanligare på högre nivåer. Möjligen påverkar inlärningsmetoderna – en del föredrar läsning – och vidare kan det vara så att vissa ord helt enkelt är ovanliga i talspråk varför deltagarna inte fått träning i att uppfatta dem i tal (Milton & Hopkins 2006:142, 144–145). Oavsett vilket: ”knowledge of a word is no guarantee that the word will actually be recognized in continuous speech” (Stæhr 2009:581).

3.4. Tisus,⁵ Staatsexamen NT2⁶ och Swedex⁷

Tisus är ett behörighetsgivande språktest för personer med utländsk gymnasieutbildning. Det utvecklas av Stockholms universitet på uppdrag av regeringen och ges två gånger per år, en gång på våren och en gång på hösten på sex orter i Sverige samt på ett 60-tal orter i utlandet. Till skillnad från Staatsexamen NT2 och Swedex (se nedan) förhåller sig Tisus inte till GERS (Sundberg 2015), som beskriver språkförmågor på olika nivåer. Någon konstruktdefinition ges inte på webbplatsen som informerar om Tisus (se fotnot 5), men man hänvisar till Svenska 3 på gymnasiet. Vidare är Tisus anslutet till ALTE⁸, ett samarbetsorgan för språktestare, och följer dess riktlinjer. Enligt ALTE:s skala är nivån på Tisus 4 vilket ska motsvara C1 i GERS. En annan skillnad är, som redan nämnts, att Tisus inte har något hörförståelseprov medan de andra proven har det. Tisus omfattas av ett läsförståelseprov, ett skriftligt prov och ett muntligt prov. Staatsexamen NT2 (Nederlands als Tweede Taal), härnäst kallad NT2, är den nederländska motsvarigheten till Tisus. Provet utvecklas av CvTE (Centrum voor Toetsen en Examens), som på uppdrag av den nederländska regeringen ansvarar för flera olika beslutsgrundande prov i Nederländerna. NT2 ges nästan varje vecka under året på fem olika orter i Nederländerna och består av fyra delprov (läsa, skriva, lyssna, prata) på B2-nivå enligt GERS bedömningsskala. Folkuniversitetet ansvarar för Swedex (Swedish Examinations) som till skillnad från Tisus och NT2 inte fungerar som ett språkligt inträdestest för universitetsstudier. Däremot ger det möjlighet för testtagare

⁵ Information om Tisus samt exempelprov finns på <http://www.su.se/svefler/tisus> och via länkar på <http://www.su.se/svefler/tisus> (Hämtat 20180412)

⁶ Information om Staatsexamen NT2 samt exempelprov finns på <https://www.staatsexamensnt2.nl/item/state-exams-dutch-as-a-second> och via länkar på <https://www.staatsexamensnt2.nl/item/state-exams-dutch-as-a-second> (Hämtat 20180412)

⁷ Information om Swedex samt exempelprov finns på <http://www.folkuniversitetet.se/swedex> och via länkar på <http://www.folkuniversitetet.se/swedex> (Hämtat 20180412)

⁸ The Association of Language Testers in Europe. Information om Alte finns på www.alte.org och via länkar på www.alte.org (Hämtat 2018-04-30).

att få ett certifikat som dokumenterar färdigheter i svenska på A2-, B1- eller B2-nivå. Provet ges flera gånger om året på olika testcenter i Sverige och utomlands och består av fyra delprov (läsa, skriva, lyssna, prata). I den här uppsatsen använder jag resultat från Swedex på B2-nivå.

3.4.1. *Delproven i Tisus*

Vid godkänt resultat på Tisus tre delprov utfärdas ett intyg som testtagaren kan använda vid ansökan till universitetsstudier. Tiden för provet i muntlig färdighet är sammanlagt 30 minuter och består av ett resonerande gruppsamtal med andra testtagare samt en individuell uppgift där testtagaren talar oemotsagd i två minuter. Under skrivprovet förväntas deltagarna att på 2 timmar och 30 minuter med hjälp av en ordbok skriva en sammanhängande, resonerande text med god struktur om ett givet ämne. För Tisus läsfärdighetsprov får testtagarna 1 timme och 15 minuter.

I den här uppsatsen ingår texter från Tisus läsförståelseprov i den experimentella studien. Läsfärdighetsprovet⁹ består dels av en uppgift med när- och översiktsläsning av 5–6 texter med totalt cirka 30 uppgifter (oftast flervalssfrågor med fyra svarsalternativ till varje uppgift), dels en sökläsningsuppgift som består av en längre text med 15 uppgifter som syftar till att avgöra om testtagaren kan leta reda på detaljinformation i texten. Ämnena är av olika slag: en humoristiskt skriven text om hundars arbete och en debatterande text om kvinnors rätt till vård är exempel på texter som kan utgöra underlag för detta prov. Testtagarna ska kunna fylla i rätt svar på frågor om framförallt innehåll, men vissa frågor är till för att se om testtagarna förstår betydelsen av specifika ord eller vad textens främsta syfte är.

3.4.2. *Tisus föregångare Rikstestet*

Tisus ersatte 1997 Rikstestet (Eklund Heinonen 2009:62) som använts från 1985. Upplägget på Rikstestet var sådant att receptiva kunskaper samt ordförståelse testades först med hjälp av snabbbrättade prov med flervalssvar varpå testtagarna med minst

⁹ Tisus läsförståelseprov beskrivs närmare i Lindkvist (2011:11–17).

72 % rätt fick gå vidare till testen i skrivfärdighet och muntlig färdighet. Rikstestet hade en hörförståelsedel som i bästa fall genomfördes i språklaboratorium och annars i större salar. Deltagarna fick lyssna två gånger och fylla i flervalssvar (Wijk-Andersson 1994:163, 169). Ett par år innan Rikstestet övergick till Tisus gjorde Wijk-Andersson (1994) en studie på förhållandet mellan 133 gäststudenters rikstestresultat och deras senare studietakt. Studiens resultat visar att studenterna som godkänts på Rikstestet klarar sig olika väl med sina senare studier och det verkar inte ha någon betydelse om de klarat sig nätt och jämnt eller fått ett mycket gott resultat (ibid:170–171). Den korrelationsanalys som ingick i Wijk-Anderssons studie visar inte på något märkbart samband mellan resultaten på första dagens provdelar och senare studietakt, förutom en svag korrelation med ordtestresultatet (ibid:169). Av andra dagens provdelar tycks inte resultatet på det skriftliga provet heller ha gett förväntat utslag i senare studietakt. Däremot visade det sig att många testtagare som fått ett gott betyg på det muntliga provet också lyckas väl i sina senare studier (ibid:166–167).

I samband med övergången till Tisus togs hörförståelsedelen bort. Autenticiteten och validiteten hade ifrågasatts eftersom hörförståelseprovet inte reflekterade någon äkta situation och om testet inte mäter det som det avser att mäta kan inte utfallet sägas vara giltigt i sammanhanget. I brist på språkstudio på vissa provorter hade texten fått läsas upp i en stor sal med gemensam högtalare för alla. Reliabiliteten ifrågasattes därför. Även där det fanns en språkstudio uppstod problem eftersom endast ett mindre antal testtagare fick plats. Förutom de praktiska problemen hade också ekonomiska svårigheter uppkommit: de administrativa kostnaderna ökade men avgiften för testtagare fick inte höjas. Man tog bort hörförståelsedelen och lade istället ned mer arbete på den andra receptiva delen på Rikstestet, nämligen läsförståelsedelen, också med tanke på att hörförståelse i viss utsträckning testas på det muntliga provet (Sundberg, 2015).

3.4.3. *Delproven i NT2*

Vid godkänt resultat på NT2:s fyra delprov utfärdas ett språkfärdighetsbevis, Diploma Staatsexamen NT2. Alla delprov ges sedan 2013 digitalt. Tiden för provet i muntlig färdighet är ungefär 30 minuter. Testtagaren lyssnar i hörlurar och använder mikrofon

för att dels svara på frågor, dels tala i två minuter om ett givet ämne. För skrivprovet har testtagaren sammanlagt 120 minuter. Inledningsvis ska testtagaren fylla i ord eller avsluta meningar eller kortare stycken, därefter skriva en kort text och slutligen en längre text. Till den sistnämnda varianten hör exempelvis en tabell eller bilder som måste användas som underlag. Ordbok får användas. Läsförståelseprovet i NT2 tar 1 timme och 40 minuter och hörförståelseprovet 60 minuter.

I den här uppsatsen behandlas läsförståelseprovet och hörförståelseprovet, först genom att sifferdata för båda receptiva färdigheterna ges för åren 2012, 2013 och 2014, och därefter genom att en översättning av hörförståelseprovet används i den experimentella studien. Läsförståelseprovet i NT2 består av ungefär åtta texter med flervalsfrågor. De olika uppgifterna ska visa om testtagaren har övergripande förståelse för textinnehållet, hur olika textstycken relaterar till varandra och vad slutsatsen är av en text. Vidare finns sökläsningsfrågor. Hörförståelseprovet består av fem texter i form av intervjuer eller samtal. Till alla texter hör sammanlagt ungefär 40 uppgifter/frågor med tre flervalsvar. Testtagaren måste förstå texterna i stora drag och även snappa upp detaljer från dem.

3.4.4. Delproven i Swedex

Swedex har ett bedömningssystem med tre nivåer: G, Minimi och U. En testtagare blir godkänd om maximalt ett testresultat ligger just under godkänt (G) men inom gränsen för vad som kallas för Minimi. Inget delprovsresultat får vara underkänt. Vid godkänt resultat på alla delar utfärdas ett Swedex-certifikat. På det skriftliga provet ska deltagarna utan ordbok skriva en resonerande text och utveckla sina tankegångar. Det muntliga provet görs i par och vardera testtagaren får ett vardagligt ämne att prata om. Den ena berättar om sitt ämne för den andre testtagaren varefter de ska samtala om ämnet. Därefter gäller omvända roller. Läsförståelseprovet på Swedex B2-nivå tar 1 timme och hörförståelseprovet tar 30 minuter.

I den här uppsatsen behandlas läsförståelseprovet och hörförståelseprovet genom att sifferdata för dessa delar ges i den första undersökningen. Läsförståelseprovet på Swedex B2-nivå tar 1 timme och består av tre delprov med frågor (ibland med flervalsvar) om innehållet i cirka åtta sidor text av olika slag, såsom informativa och

argumenterande texter. Hörförståelseprovet tar 30 minuter och består av fem olika sorters texter, till exempel radioprogram, dialoger och berättelser, och testtagaren visar om hen både förstått texterna i stora drag och kan snappa upp detaljer från dem genom att bland annat svara på frågor.

3.5. Presentation av deltagande studenter

De studenter som är föremål för mina egna undersökningar på läs- och hörförståelse deltog vid tiden för undersökningen i en poänggivande kurs, Muntlig språkfärdighet och hörförståelse (7,5 hp) på Göteborgs universitet. Kursen kräver behörighet i svenska som andraspråk eller motsvarande och därför bör alla som går kursen befinna sig på B2-nivå eller högre även om det inte finns några garantier för detta. Studenterna har en genomsnittlig vistelsetid i Sverige på cirka 7 år men det finns stora individuella skillnader (se bilaga 7). En student hade bott i Sverige sedan mellanstadiet och läst svenska (och inte svenska som andraspråk) i skolan, medan två utbytesstudenter, som lärt sig svenska som främmande språk i sina hemländer, inte hade varit i Sverige i mer än någon månad vid tillfället för undersökningen. Utbytesstudenterna har fått dispens från kravet på behörighet i svenska medan övriga studenter antingen har gymnasiebetyg i svenska/svenska som andraspråk eller har klarat Tisus.

4. Material och metod

Underlaget för mina jämförelser mellan andraspråkstalaras läs- och hörförståelsefärdigheter består av två kvantitativa studier (en deskriptiv och en explorativ experimentell) samt en kvalitativ studie där materialet består av texter (enkätsvar och uppsatser) skrivna av deltagarna i den explorativa experimentella studien. Syftet med de kvantitativa studierna är att få ett objektiva mått på de receptiva färdigheterna hos de testade andraspråkstalarna. Den kvalitativt inriktade undersökningen är avsedd att ge en bild av hur några av deltagarna i studien upplever att deras liv påverkas av hur deras läs- och hörförståelsefärdigheter förhåller sig till de språkliga behov de har.

Den första kvantitativa undersökningen, som visar testresultat på läs- och hörförståelsedelar på NT2-provet¹⁰ och Swedex-provet¹¹, omfattar sifferdata på sådana fall där testtagaren underkänts på provet i sin helhet på grund av antingen läsförståelsedelen eller hörförståelsedelen. Sifferdatan för NT2 skickades till mig i färdigt skick och den för Swedex räknade jag ut med hjälp av information om vardera testtagarens resultat. Denna del av arbetet visar alltså resultat från två summativa prov på B2-nivå som används för nivåbestämning inför språkcertifiering och som innehåller såväl en läs- som hörförståelsedel. Frågan för det här arbetet är om resultaten på läs- respektive hörförståelseprov sammanfaller för testtagarna eller om det finns testtagare som blir godkända på den ena men inte den andra receptiva färdigheten och i så fall i vilken utsträckning det sker.

För att säkerställa att testtagares varierade framgångar på ett hör- och ett läsförståelseprov inte endast beror på att delproven har olika utformning/innehåll har jag också genomfört ett kontrollerat experiment där varje läsförståelseprov motsvaras av ett hörförståelseprov med exakt samma innehåll, och omvänt: varje hörförståelseprov motsvaras av ett läsförståelseprov. Tanken bakom den här explorativa experimentella studien är att fånga eventuella skillnader mellan studenternas förståelse av talad text och skriven text, oberoende av innehåll, vokabulär och texttyp, alltså att isolera själva läs- och hörförståelsefärdigheterna från annat som kan påverka testresultaten. I studien har jag testat de deltagande studenternas (se 3.5) förståelse av såväl skrivna som inspelade skriftspråkstexter och såväl inspelade som nedskrivna talspråkstexter. Testningen har genomförts med hjälp av anpassade och till viss del omarbetade versioner av summativa prov på B2- och C1-nivå, nämligen NT2 (hördelen) och Tisus (läsdelen).

Den kvalitativa studien (enkät- och uppsatsundersökningen) bidrar med andraspråkstalarnas perspektiv och har en viktig, kompletterande funktion. Materialet består dels av enkätsvar som studenterna gav i anslutning till läs- och

¹⁰ Sifferdatan har tillhandahållits av DUO/Examensdienst Staatsexamen via Kris Koch.

¹¹ Andreas Eraybar, Folkuniversitetet, har tillhandahållit materialet som ligger till grund för min sifferdata.

hörförståelsetesterna, dels av uppsatser om hörförståelse och läsförståelse som studenterna skrev hemma ett par veckor efter avslutade tester (se bilaga 8 och 9). Den här undersökningen ger en inblick i studenternas egna upplevelser av sina receptiva förmågor och hur de räcker till, hur de arbetat och arbetar för att förbättra dem samt vad de tycker är lätt eller svårt med att läsa och lyssna i och utanför föreläsningssalen. Informationen är tänkt att komplettera resultaten från de kvantitativa undersökningarna för en mer sammansatt bild av hur de undersökta språkfärdigheterna förhåller sig till varandra såväl färdighetsmässigt som behovsmässigt med exempel från andraspråkstalaras liv.

4.1. Forskningsetiska ställningstaganden

Hänsyn har tagits till Vetenskapsrådets fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002:6). Studenterna som deltog i den explorativa experimentella studien och enkät- och uppsatsundersökningen (se 3.5 samt bilaga 8) har informerats om studien och samtyckt till att medverka. De hålls anonyma genom att deras namn har bytts ut och genom att information om vilken termin studien har genomförts inte ges. Materialet har endast använts och ska endast användas för forskningsändamål.

4.2. Sifferdata från NT2 och Swedex

NT2-materialet består av sifferdata från 2012, 2013 och 2014 och visar i antal och procent hur många testtagare som klarade läsförståelsedelen men inte hörförståelsedelen och omvänt. Antalet testtagare som deltagit i såväl läs- som hörförståelseprovet under de tre åren uppgår till 14 008. Swedex-materialet består av sifferdata från 2014. Antalet testtagare som deltagit i såväl läs- som hörförståelseprovet på Swedex uppgår till 297.

4.3. Beskrivning av den explorativa experimentella studien

Sammanlagt 26 studenter (se 3.5) deltog i någon eller några delar av studien. Tolv studenter deltog i alla läs- och hörförståelsetester varav elva också fyllde i en enkät och lämnade in sin uppsatstext om läs- och hörförståelse.

Den explorativa experimentella studien har genomförts med fyra tester som alla getts i en hör- och en läsversion. Texterna som studenterna läste eller lyssnade till under Test 1 och Test 2 (bilaga 1 och 2) baseras på ett urval av de skriftspråkliga texter som ingår i Tisus exempelprov för läsförståelse och som finns på Stockholms universitets webbplats¹². I Test 1 ingår ”Hörseln” och ”Ledsador”. I Test 2 ingår ”Kvinnors vård” och ”Ett hundliv utan jobb”. Test 3 och Test 4 (bilaga 3 – 6) baseras på ett urval talspråkliga texter från 2002/2003 års nederländska hörförståelseprov NT2¹³ som inom ramarna för detta arbete översatts, transkriberats och lästs in. Texterna som studenterna läste eller lyssnade till under Test 3 är ”En intervju med en filmskapare” och ”En diskussion om sport”. För Test 4 användes ”Ett radioprogram om namn” och ”Ett radioprogram om en uttalsordbok”. Samtliga texter är radioprogram med en programledare och en eller flera gäster.

Något förenklat kan sägas att testerna har använts korsvis i två grupper studenter, A och B. I Test 1 testades grupp A på hörförståelse genom att lyssna på inlästa Tisus-texter och grupp B fick samma texter som läsförståelseprov. I Test 2 testades grupp A på läsförståelse och grupp B fick samma texter som hörförståelseprov. NT2-testerna gavs på samma vis. Med andra ord: studenterna har såväl läst som lyssnat till både skriftspråklig som talspråklig text. Se tabell 2 nedan. Anledningen till tillvägagångssättet är, som nämnt, att få ett underlag för en jämförelse mellan läs- och hörförståelse som är oberoende av texternas innehåll och utformning.

¹² <https://www.su.se/svefler/tisus/inf%C3%B6r-provet/exempelprov/1%C3%A4sf%C3%A4rdighet-tisus-1.30062> (Hämtat 2018-04-20)

¹³ Idag ges NT2:s hörförståelseprov interaktivt och exempelprov finns på https://oefenen.facet.onl/facet/pages/oefen/nt2/?menu=2_1 (Hämtat 2018-04-20)

Tabell 2. Översikt över hör- och lästesterna som studentgrupperna A och B testats på

	A	B
Test 1, Tisus (hör)	x	
Test 1, Tisus (läs)		x
Test 2, Tisus (hör)		x
Test 2, Tisus (läs)	x	
Test 3, NT2 (hör)	x	
Test 3, NT2 (läs)		x
Test 4, NT2 (hör)		x
Test 4, NT2 (läs)	x	

Planen var att alla 26 studenter i studien skulle testas på såväl ett läs- och hörförståelsetest baserat på Tisus som ett läs- och hörförståelsetest baserat på NT2 enligt tabell 2, men testtillfällena ägde rum på olika dagar och endast 12 studenter närvarade vid alla testtillfällena. Se bilaga 7 för information om vilka studenter som genomförde vilka prov.

4.3.1. *Läs- och hörförståelsetest baserade på Tisus läs*

Materialet för den första undersökningen i studentgruppen (Test 1 och Test 2) baseras på texter från Tisus med dess tillhörande frågor och svarsalternativ. Varje test omfattar två texter. Eftersom dessa texter i min undersökning inte bara används som läsförståelsetest utan också som hörförståelsetest togs uppgifter bort som kräver möjlighet att gå tillbaka i texten, till exempel att ge en synonym till ett ord på en viss rad. Dessa uppgifter togs även bort från läsförståelseversionen¹⁴.

Hörförståelseversionerna utformades genom att jag läste in texterna och skapade ljudfiler av inläsningen. På ljudfilerna lades till en inledande presentation med information om vad studenterna skulle få lyssna på och vad de förväntades göra. Dessa presentationer lästes in av en person som vid inläsningstillfället arbetade på Institutionen för svenska språket på Göteborgs universitet.

¹⁴ Se beskrivning med exempel på Tisus sökläsningsuppgifter för att testa ordkunskap i Lindkvist (2011:18–21).

Studenterna fick tid att läsa igenom alla frågor med fyra svarsalternativ innan testet började. För varje fråga gavs fyra svarsalternativ. För läsförståelseversionerna delades frågor och svarsalternativ ut tillsammans med texterna¹⁵ som skulle läsas. För hörförståelseversionerna kopierade jag upp häften med skriftlig information om provet samt frågor och svarsalternativ. Studenterna lyssnade på vardera texten i sin helhet utan pauser.

Under det här första testtillfället deltog 20 studenter som jag delade in i två jämnstora grupper, A och B. Grupp A fick lyssna på texterna i Test 1 och grupp B fick läsa desamma. Därefter fick grupp B lyssna på texterna i Test 2 och grupp A fick läsa desamma. Se bilaga 7.

4.3.2. *Läs- och hörförståelsetest baserade på NT2 hör*

Materialet för Test 3 och Test 4 baseras på hörförståelsetexter från nederländska NT2. Texterna består av radioprogram med intervjuer eller samtal med personer som ringer in till programmet eller som sitter i en panel. Jag transkriberade alla texter, frågor och svarsalternativ innan jag översatte dem och anpassade dem till svenska förhållanden. För hörförståelseversionerna lästes texterna in av fem modersmålstalande svenskar, tre kvinnor och två män. De tidigare talar ingen märkbar dialekt eller regional variant medan de senare talar regionala varianter (stockholmska respektive göteborgska). Alla arbetade på Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet vid inläsningstillfället, liksom personen som läste in information om vad studenterna skulle få lyssna på och vad de förväntades göra.

För att kunna svara på frågorna i hörförståelseversionen av testen måste studenterna fokusera på det de olika personerna i radioprogrammen säger och dra slutsatser av det. Studenten får höra en sekvens i taget av programmen och till varje sekvens hör en fråga med tre alternativa svar som testtagarna har i skrift på papper. Mellan varje sekvens har studenten 20 sekunder på sig att dels välja ett alternativ till den senaste frågan, dels läsa igenom frågan och alternativen till nästa sekvens.

¹⁵ Texterna kan laddas ned på <https://www.su.se/svefler/tisus/inf%C3%B6r-provet/exempelprov/1%C3%A4sf%C3%A4rdighet-tisus-1.30062>

Den här undersökningen ägde rum vid två olika tillfällen. Vid det första tillfället deltog tjugo studenter som jag delade in i två jämnstora grupper, A och B. Grupp A fick lyssna på texterna i Test 3 och grupp B fick läsa desamma. Vid det andra tillfället delade jag också in de deltagande studenterna i två grupper, A och B. Grupp A fick läsa texterna i Test 4 och grupp B fick lyssna på desamma. Sammanlagt 19 personer deltog, varav elva i hörförståelsedelen och åtta i läsförståelsedelen. Se bilaga 7.

4.4. Enkät- och uppsatsundersökningen

Efter testerna fick studenterna fylla i en enkät (se bilaga 8) med frågor om bland annat hur länge man bott i Sverige, hur man upplevt testen och vilket test som hade varit lättast/svårast (hörförståelsedelen eller läsförståelsedelen). En vecka efter sista testet lämnade 22 studenter in varsin uppsats om cirka 300 ord med rubriken Hörförståelse och läsförståelse (se bilaga 9).

4.5. Metoddiskussion

Med jämförelser mellan resultat på läs- och hörförståelsedelar på språkprov vill jag undersöka eventuella skillnader i uppnådda nivåer av respektive färdighet. Resultaten från den deskriptiva studien kan bedömas som tillförlitliga tack vare hög objektivitet i mätningen samt ett stort antal mätobjekt, och slutsatser kan dras från relevant sifferdata. Däremot är det diskutabelt om det går att överföra resultat och slutsatser till att gälla Tisus eller andra behörighetsgivande språkprov, vars provkonstruktion kanske på ett avgörande sätt skiljer sig från NT2 och Swedex. Intressant hade förstås en fullständig och djupgående analys av och en jämförelse mellan alla provdelar på Swedex, NT2 och Tisus varit, men inom ramarna för det här arbetet fanns inte utrymme för det.

Hälften av texterna i den explorativa experimentella studien består av texter från Tisus läsförståelseprov. I sin ursprungliga form omfattar detta läsförståelseprov även sökläsningsfrågor som särskilt tydligt sätter testtagarens ordkunskap på prov. Som jag tidigare nämnt fick jag lov att ta bort dessa frågor från hörförståelsevarianten i den explorativa experimentella studien eftersom studenterna inte gavs möjlighet att lyssna

flera gånger (vilket skulle kunna fungera som motsvarigheten till sökläsnings) och för att möjliggöra en jämförelse togs samma frågor bort från läsförståelseversionen. Syftet var att jämföra resultaten på de två genom en kvantitativ beräkning där det också var viktigt att innehållet i testet för ena färdigheten helt överensstämde med testinnehållet för den andra. Resultatet av beräkningarna torde således indikera hur studenter inom en studentgrupp klarar att bearbeta en och samma text och svara på frågor om densamma beroende på om de får den i skrift eller tal. Det är dock viktigt att påpeka att resultatet, i och med att frågor tagits bort, säger mindre om i vilken utsträckning Tisus läsförståelseprov i sin fullständiga form fångar en viss språkförmåga.

Då det nederländska hörförståelseprovet (NT2) är ett prov som likt Tisus används som språkligt inträdesprov för andraspråkstalare inför universitets- och högskolestudier och utvecklats under decennier av professionella provkonstruktörer är det ett lämpligt prov att utgå ifrån för den här studien, men eftersom det är ett nederländskt prov fick jag som nämnts först översätta texterna och frågorna till svenska och i vissa fall även anpassa dem till en svensk kontext. Ett sådant fall utgör en text om namnforskning. I den nederländska texten talar man om hur den nederländska staden Zierikzee har fått sitt namn och i min svenska version är detta utbytt till hur Partille fått sitt namn. Under översättningsarbetet uppkom en del intressanta frågor som jag av tidsmässiga skäl tyvärr bara kunde ta liten hänsyn till. Det nederländska materialet, inspelade intervjuer och samtal, innehåller som talat språk brukar göra, felsägningar, reparationer, omtagningar och tvekljud (se till exempel Norrby 2014:120). Vissa talare är snabbare och andra långsammare och för alla gäller dessutom att talhastigheten förändras under de olika samtalssekvenserna. Talarnas röster uttrycker deras känslöstämning och de kan låta roade, förvånade, sorgsna eller bestämda vilket kan få betydelse för hur det språkliga innehållet uppfattas. I översättningsarbetet ansträngde jag mig för att hantera detta så att den svenska texten, som ju skulle se ut som en transkription av svenskt talspråk, motsvarade den nederländska med allt vad den innehöll. Detta hade jag gärna ägnat betydligt mer tid åt, liksom att testa och utarbeta den variant av transkription som hade fungerat bäst för mina inläsare. Tyvärr fanns inget utrymme för att utreda detta inom ramarna för det här arbetet och när hörförståelseprovet skulle produceras var det en

utmaning för inläsarna av de olika rollerna att tolka underlaget. I uppläst text gör vi gärna en kort paus vid satsgränser, det vill säga där vi i skrift kan använda kommatecken eller punkt, men i talspråk förekommer pauser som inte alls överensstämmer med satsgränserna. Omvänt kan vi prata på utan att göra pauser mellan meningar (se 3.5). Att göra detta på kommando och få det att låta naturligt var mina inläsares svåra uppgift. Jag övervägde inledningsvis alternativet att använda svenska radioprogram, alltså en färdig, svensk motsvarighet till texterna i NT2. Det hade gett större förtroende för textmaterialets autenticitet men det hade också fört med sig komplicerade avvägningar vad gäller textens komplexitet och svårighetsgraden på frågorna. Således hade även det varit tidskrävande och osäkert ur jämförbarhets- och likvärdighetssynpunkt. Att enbart utföra tester baserade på Tisus läsförståelseprov hade varit tidsekonomiskt och inte krävt någon arbetsinsats alls från nämnda inläsare, eftersom det räcker med en person för att läsa upp en text. Då hade dock möjligheten att se hur andraspråkstalare hanterar talspråk å ena sidan och skriftspråk å andra sidan helt gått förlorad. Dessutom var det viktigt för de deltagande studenterna att få inspiration från såväl talspråksbaserade som skriftspråksbaserade texter inför sitt uppsatsskrivande.

Vartdera testet i undersökningen tog ungefär 30 minuter i sin helhet och tiden styrdes av längden på ljudinspelningarna som utgjorde hörförståelsetesterna. Läs- och hörförståelsetesterna gavs i skilda lokaler – de tidigare i en föreläsningssal och de senare i en datorsal. Studenterna som deltog gjorde det bitvis oövervakade. Tiden för läsförståelseuppgifterna var inte heller lika strängt kontrollerade som tiden för hörförståelseuppgifterna, men jag har anledning att tro att de tidigare tog kortare tid att besvara. Alla studenter i föreläsningssalen, utom en, var klara när jag tittade till dem kort efter det att motsvarande hörförståelsetest startat.

5. Resultat

Det här kapitlet inleds med en presentation av sifferdata från NT2 och Swedex. Sedan presenteras resultaten från den explorativa experimentella studien på läs- och hörförståelsefärdighet och därefter redogörs för enkät- och uppsatsundersökningen

som genomfördes i samband med den explorativa experimentella studien. Baserat på genomgången av resultat från nämnda tre studier besvaras slutligen forskningsfrågorna från kapitel 2.

5.1. Resultat av sifferdata från NT2 och Swedex

Den insamlade informationen om testresultat på Swedex och NT2 visar en diskrepans mellan testtagares resultat för de två receptiva färdigheterna hos ett stort antal testtagare. En majoritet av testtagarna på Swedex och NT2 har antingen godkänts eller underkänts på båda dessa delprov, så ett visst samband råder, men siffrorna visar också att en andraspråkstales läs- och hörförståelsefärdigheter kan ligga på olika nivåer. Mer än en sjättedel av testtagarna blir underkänd på antingen det ena eller det andra delprovet.

5.1.1. Godkända/underkända på NT2:s läs-/hörförståelseprov

Sammanlagt 2 536 testtagare av 14 008 underkändes på antingen läs- eller hörförståelsedelen på NT2 under åren 2012–2014. 1 315 testtagare godkändes på hören men inte läsförståelsedelen. 1 221 testtagare godkändes på läs- men inte hörförståelsedelen.

Tabell 3 nedan visar resultaten per år och här åskådliggörs en utveckling mot ett genomsnittligt bättre resultat på hörförståelsedelen.

Tabell 3. Resultat på NT2 med fokus på skillnaderna mellan läs- och hörförståelse.

NT2	Antal testtagare	Antal i %
2012	6 029	
Godkänd på hör men inte på läs	489	8,1 %
Godkänd på läs men inte på hör	579	9,6 %
2013	4317	
Godkänd på hör men inte på läs	390	9,0 %
Godkänd på läs men inte på hör	394	9,1 %
2014	3 662	
Godkänd på hör men inte på läs	436	11,9 %
Godkänd på läs men inte på hör	248	6,8 %

5.1.2. Godkända/underkända på Swedex läs-/hörförståelseprov

Tabell 4 nedan visar att sammanlagt 47 testtagare av 297 underkändes på antingen läs- eller hörförståelsedelen på Swedex 2014. 15 testtagare, 5 %, godkändes på hör- men inte läsförståelsedelen. 32 testtagare, 10,1 %, godkändes på läs- men inte hörförståelsedelen.

Resultaten i tabell 4 är uppdelade på proven som gavs i Sverige respektive i andra länder, och siffrorna visar en skillnad: testtagarna utomlands underkänns i mindre utsträckning på hörförståelsedelen än testtagarna i Sverige.

Tabell 4. Resultat på Swedex med fokus på skillnaderna mellan läs- och hörförståelse

	Antal testtagare	Antal i %
2014 SWEDEX Sverige	179	
Godkänd på hör men inte på läs	9	ca 5 %
Godkänd på läs men inte på hör	21	ca 12 %
2014 SWEDEX Utland	118	
Godkänd på hör men inte på läs	6	ca 5 %
Godkänd på läs men inte på hör	11	ca 9 %

5.2. Resultat av den explorativa experimentella studien

Sammanlagt åtta texter i fyra olika tester – inlästa och nedskrivna varianter av såväl talspråkstext som skriftspråkstext – har testats korsvis mellan deltagarna i experimentet. Resultatet indikerar att såväl skriftspråklig som talspråklig text är något enklare att ta till sig visuellt än auditivt.

20 studenter deltog i det första deltestet, baserat på Tisus läsförståelseprov. I snitt har de drygt 71 % rätt på läsförståelsedelen och drygt 66 % rätt på hörförståelsedelen. Det andra deltestet, baserat på NT2:s hörförståelseprov, gavs vid två olika tillfällen. 16 studenter deltog vid båda tillfällena. Dessa hade i snitt drygt 66 % rätt på läsförståelsedelen och drygt 60 % rätt på hörförståelsedelen. Se bilaga 7.

Sammanlagt tolv studenter deltog vid alla tillfällena, varav elva lämnade in sin uppsats om läs- och hörförståelse. Dessa elva snittade på 72 % rätt på läsförståelsetesterna och drygt 61 % rätt på hörförståelsetesterna. I tabell 5 nedan visas

deras resultat på de olika testerna, snittresultat per deltagare och per text samt studenternas modersmål och ungefärligt antal år i Sverige. Namnen är utbytta.

Tabell 5. Läs och hör av såväl Tisus som NT2. Elva studenter.

Student/ modersmål	År i Sverige	Läs Tisus	Hör Tisus	Läs NT2	Hör NT2	Snitt- resultat
Awaan Persiska	10+	100 %	66 %	66 %	66 %	74,5 %
Boris Ryska	5	83 %	83 %	75 %	44 %	71,2 %
Carlos Spanska	10+	50 %	50 %	100 %	77 %	69,2 %
Dalia Arabiska	5–10	50 %	66 %	44 %	58 %	54,5 %
Erkki Finska	>2	83 %	50 %	50 %	66 %	62,2 %
Fjodor Ryska	5–10	66 %	83 %	66 %	42 %	64,2 %
Galena Spanska	>2	50 %	50 %	100 %	50 %	62,5 %
Hanife Bulgariska	>2	83 %	33 %	88 %	25 %	57,2 %
Isha Bengali	5–10	83 %	66 %	88 %	92 %	82,2 %
Jens Danska	>2	66 %	50 %	77 %	83 %	69 %
Kristín Isländska	2	66 %	83 %	50 %	55 %	63,5 %
Snitt per test		70,9 %	61,8 %	73,1 %	59,8 %	66,4 %

5.2.1. Jämförelse mellan de olika testresultaten

Det deltest som genererat högst snittresultat för dessa elva studenter är NT2 läs, alltså det från nederländska översatta hörförståelsetestet i skriven form. Tabellen visar dock stor variation på de olika studenternas resultat. Tre studenter, Boris, Fjodor och Kristín har lyckats bättre på de skriftspråkliga texterna (Tisus) än de talspråkliga (NT2), oavsett om de läst eller lyssnat. Den omvända situationen gäller för Carlos, Isha och Jens, som har lyckas bättre på de talspråkliga texterna än de skriftspråkliga.

Hanife har lyckats betydligt bättre på läsförståelsetesterna (Tisus läs och NT2 läs), medan Dalia lyckats bättre på hörförståelsetesterna (Tisus hör och NT2 hör). Erkki, Isha och Jens har lyckats bättre på Tisus läs och NT2 hör, det vill säga testerna där skriftspråk ges i skrift och talspråk i tal. Sett till studenternas snittresultat verkar modersmål och vistelsetid i landet kunna ha viss betydelse. De skandinaviska studenterna har något bättre resultat än andra studenter med samma relativt korta vistelsetid i Sverige, och Awaan och Carlos, som har längst vistelsetid i landet (över 10 år) har också bland de högsta snittresultaten i gruppen. Samtidigt har Galena, som liksom Carlos har spanska som modersmål men vars vistelsetid i Sverige understiger två år, samma resultat som Carlos på tre av delproven. Hennes snittresultat ligger inte heller långt under isländska Kristíns. Lite oväntat är också att fyra studenter vars modersmål inte skrivs med latinska bokstäver, Awaan (persiska), Boris (ryska), Hanife (bulgariska) och Isha (bengali), ligger över snittet på båda läsförståelsetesterna.

5.3. Resultat av enkät- och uppsatsundersökningen

Studenterna som deltog i den explorativa experimentella studien fick, såväl efter Tisus läs och hör som efter NT2 läs och hör fylla i enkäter (se bilaga 8) om hur de upplevt testerna och vilken del som var lättare. De lämnade också information om ålder, modersmål, tid i Sverige och om de hade kunnat svenska redan innan de kom hit och om de använder svenska till vardags. Ett par veckor efter testerna skrev de också en uppsats på cirka 300 ord med rubriken *Hörförståelse och läsförståelse* (se bilaga 9) där de jämförde dessa två färdigheter och beskrev sin egen hör- och läsförståelseförmåga. Nedan sammanfattar jag de enkätsvar och det uppsatsinnehåll som de elva studenter som deltagit i alla deltester bidragit med.

5.3.1. *Elva andraspråksstudenters egna ord om hör- och läsförståelse*

Alla studenter är angelägna om att förstå talat språk, såväl i privatlivet som på arbetsplatsen. Awaan jobbar på apotek där det förstås är mycket viktigt att förstå såväl kunder som kollegor och det är ibland svårt för Awaan att följa med i diskussioner

mellan personer, såsom kollegorna, som har svenska som modersmål. Carlos jobbar som lärare och behöver kunna hantera konflikter med såväl barn som vuxna. När känslorna tar över hos människor talar de snabbare och det blir svårare för Carlos att hänga med. Han beskriver att han i dessa situationer ibland ”går i vila”, stänger av och inte orkar anstränga sig mer. För Kristín är en god hörförståelse viktig eftersom hon vill kunna ”ta del av den svenska kulturen” och förstå människor som hon träffar i olika situationer.

För alla studenter gäller att de förstår talat språk under vissa omständigheter men inte andra. Jens skriver att det under ett cafébesök ”kan kännas som om de olika rösterna flödar tillsammans och det blir svårt att separerar de ord som är en del i ens egna samtal”. Han hör inte vilka ord som används eller gör feltolkningar av orden och därmed av det som sägs. Även Carlos störs av bakgrundsljud eftersom de gör det svårare för honom att uppfatta orden i det som sägs. Taltempo och uttal påverkar. Hanife skriver att radiopratare kan tala så snabbt att de ”krossar alla gränser”. Normalt sett, menar Hanife, är det dock inte radioprogram som är svåra att förstå utan snarare ”det folk pratade om på gatorna” eftersom de ”mumlar”, ”ät upp bokstäver och även hela ord” eller använder ”meningslösa ord”. Den omvända situationen beskrivs av Erkki som ”kan förstå nästan allt när folk pratar omkring” honom men som har svårare att följa med ”när det gäller till exempel nyheter eller nånting annat med mer avancerad ordförråd”. Ordförståelse är något som en majoritet av studenterna tar upp, antingen för att orden på något sätt är svåra i sig (slang, inlån eller ”avancerade” ord), eller för att reduktioner, dialektalt uttal eller bakgrundsljud gör att de inte uppfattar ord som de menar att de egentligen kan.

Som svar på frågan hur de tidigare arbetat med hörförståelse berättar fem studenter att de ser på tv, film och lyssnar på radio. En av dem brukar gå på teater. Carlos, Boris och Kristín talar svenska hemma. Tre tar upp föreläsningarna de går på. Fjodor spelar in föreläsningarna och lyssnar på dem hemma upprepade gånger för att förstå föreläsningens innehåll. Ett par studenter tar upp (bristen på) hörförståelseundervisning på tidigare kurser. Galena berättar om hörförståelseproven på SAS¹⁶ som ”kom som

¹⁶ Ämnet ”Svenska som andraspråk” på gymnasienivå. För mer information se <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och->

en hink av kallt vatten över huvudet” eftersom de inte övat hörförståelse under kursen. Hon saknade också lämpligt material att arbeta med på egen hand. Dalia tycker inte att hon fått öva hörförståelse tillräckligt på tidigare kurser och Erkki fick bara lyssna på finlandssvenska i skolan vilket gjort att han har haft svårt att förstå ”riktig” svenska. Kristín kom långt i sin läsförståelsefärdighet på egen hand och började förstå vad människor sa efter det att sfi-läraren förklarat hur det skrivna språket skulle uttalas.

I uppsatserna nämns sådana situationer som studenterna behöver klara av i sina vardagliga liv och som kräver god hörförståelse: att förstå kollegor, kunder och andra personer på arbetsplatsen, kunna följa med i nyhetsuppläsningar och föreläsningar samt förstå vad vänner och bekanta säger. Två studenter nämner att det kan kännas genant att be den som talar upprepa det den sagt. Alla elva studenter nämner talarens uttal som en försvårande omständighet, så som otydligt tal, brytning och dialekter. Sex av studenterna väljer skånska som exempel på svår dialekt. Att hinna följa med i talade texter är något som samtliga i gruppen tar upp i sina uppsatser som en svårighet. I enkätsvaren framkommer också att tre av dem hade velat lyssna två gånger på hörförståelseprovet och en student ger som anledning att det var svårt att fylla i rätt svar på frågor samtidigt som texten skulle processas.

Tre studenter uttrycker att föreläsningar kan vara lättare än annat talat språk: Fjodor för att föreläsningar kan underlättas genom att läsa litteraturen och förbereda sig på ämnet, Isha för att föreläsningar underlättas av det visuella stödet och Jens för att föreläsare talar tydligare.

De flesta tycker att läsförståelse är lättare än hörförståelse men Carlos, Erkki, Fjodor och Hanife menar att båda färdigheterna kan vara lätta eller svåra i olika sammanhang eller beroende på texttyp. Fjodor tycker att det är ”ett stort jobb” att läsa böcker på svenska. Han föredrar att få koppla av med läsning på modersmålet ryska. Hanife är fascinerad över det nätslang han stött på och som fått honom att inse att han ännu har mycket kvar att lära. Finska Erkki, som har läst svenska i Finland, tycker att det finns en tydlig skillnad mellan läs- och hörförståelse och eftersom finlandssvenska är det han fått träna på under hörförståelseundervisningen i Finland är det enklare för

honom än svenska dialekter. För Erkki är det mycket lättare att läsa, i vart fall om han har tid att tänka efter och kan läsa om. Att kunna läsa om är det som framförallt underlättar läsning, samt tiden som står till ens förfogande och tydligheten i skriftspråket.

Fem av studenterna, bland andra Isha som fick det högsta snittet, 82,2 %, skriver att de känt sig stressade på grund av tidsbegränsningen och/eller för att det trots allt var en slags provsituation. Lika många studenter uttrycker i enkätsvaren positiva erfarenheter av att delta i studien: det var roligt, intressant och givande, bland annat för att de fått insikt i vad de behöver träna mer på.

5.4. Svar på forskningsfrågor

Med hjälp av forskningsfrågorna vill jag se huruvida nivån på hörförståelsefärdighet matchar eller inte matchar nivån på läsförståelsefärdighet hos avancerade andraspråkstalare samt huruvida andraspråksstudenter med behörighet i svenska upplever att deras läs- och hörförståelsefärdigheter räcker eller inte räcker för behoven de har. Nedan redogör jag för svaren på de två forskningsfrågorna i syftesbeskrivningen var och en för sig.

5.4.1. Första forskningsfrågan

Första forskningsfrågan lyder: I vilken utsträckning följer avancerade andraspråkstalets hörförståelsefärdigheter deras läsförståelsefärdigheter?

För en majoritet av testtagarna på NT2 och Swedex överensstämmer betygen (G eller U) så ett visst samband verkar råda, men för drygt 18 % av testtagarna på NT2 och nära 16 % på Swedex har betygen skilt sig åt. I min explorativa experimentella studie har också de deltagande studenterna lyckats olika väl på testerna som ingått. Snittresultaten visar att läsförståelsetesterna genererat högre poäng än hörförståelsetesterna. Av såväl visade sifferdata från NT2 och Swedex som min explorativa experimentella studie framgår alltså att en persons hörförståelsefärdighet kan skilja sig från läsförståelsefärdigheten hos densamma.

5.4.2. Andra forskningsfrågan

Andra forskningsfrågan lyder: Hur upplever studenter att deras läs- och hörförståelsefärdigheter svarar mot de behov de har av att läsa och lyssna på sitt andraspråk svenska?

Undersökningen visar att det finns (upplevda) färdighetsluckor hos studenter som redan fått behörighet i svenska. Det som enligt studenterna själva försvårar uppfattningen av talat språk är framförallt snabbt tal och dialekter. Efter hörförståelseproven framkom att några studenter känt sig stressade och hade önskat kunna lyssna två gånger. Sammanhangen där hörförståelsefärdigheterna upplevs som otillräckliga verkar vara olika för de olika studenterna (i privatlivet, på arbetet, när de lyssnar på radio). En för det här arbetet intressant detalj är att ingen nämner föreläsningar som ett sådant sammanhang. Tvärtom menar tre studenter att föreläsningar kan vara enklare på grund av det visuella stödet, att föreläsare talar tydligare samt att det går att förbereda sig inför en föreläsning.

I en jämförelse mellan att läsa och lyssna menar majoriteten att det är enklare att läsa, och att det beror på möjligheten att läsa om, samt att skriftspråket är standardiserat medan talspråket innehåller mycket variation.

6. Slutsats

Resultaten av undersökningarna i det här arbetet tyder på att ett läsförståelseprov inte heltäckande testar båda receptiva färdigheterna samt att språkliga färdighetsluckor hos avancerade andraspråkstalare verkar gälla hörförståelse oftare än läsförståelse. Tillsammans innebär resultaten att behörighetsgivande kurser och språkprov bör testa hörförståelse. Färdighetsnivåerna för de receptiva färdigheterna behöver inte följa varandra och det går därför inte att räkna med att en andraspråkstalets hörförståelsefärdigheter ligger på samma nivå som läsförståelsefärdigheten för densamma. Ett godkänt (eller underkänt) resultat på ett läsförståelseprov innebär således inte att hörförståelsefärdigheten utan vidare kan anses prövad och godkänd (eller underkänd). Att studenterna i den kvalitativa studien – som redan blivit behöriga

i sitt andraspråk svenska – fortsatt kämpar med språket och då hörförståelsefärdigheten mer än läsförståelsefärdigheten, visar att de har ett behov av hörförståelsefärdigheter i svenska. Med hänsyn tagen även till testresultaten i den experimentella explorativa studien verkar det som att vissa av studenterna helt enkelt inte når upp till B2-nivån (för nivådefinition och exempel, se 3.1). Min tolkning av resultaten är att studenterna antingen inte lyckats bibehålla den språkfärdighet de hade när de fick behörighet i svenska, eller att deras språkfärdighet blivit otillräckligt testad (i likhet med studenterna i till exempel Deygers med flera 2016 och Zijlmans 2017). Nu är mina studier förstås väldigt små. Vidare studier behövs för att utreda hur de språkliga behoven faktiskt ser ut och möjliggöra en eventuell anpassning av språkundervisningen och –testningen därefter.

7. Diskussion

På frågan i inledningen, om man testar i underkant på Tisus (är det *construct underrepresented*?) som inte har någon hörförståelsedel, är det spontana svaret ja. Behovet av hörförståelsefärdigheter går inte att bortse ifrån och färdigheten testas enligt mina undersökningsresultat inte tillräckligt med hjälp av ett läsförståelsetest. Hade resultaten på läs- och hörförståelseprov överensstämt för testtagarna i de kvantitativa undersökningarna, och hade deltagarna i den kvalitativa studien också uttryckt att deras receptiva färdigheter mötte deras behov av desamma skulle ett hörförståelseprov ha kunnat anses överflödigt på en prov som Tisus. Nu har vi sett att andra *high stakes-prov* genererar olika resultat på läs- och hörförståelsedelar, att en grupp redan behöriga studenter uppvisar varierade resultat på olika tester i läs- och hörförståelse samt att majoriteten av dessa studenter också uttrycker att de saknar tillräckliga hörförståelsefärdigheter. Detta tyder på att hörförståelse inte kan testas med ett läsförståelsetest och att bristen på hörförståelsetestning ger bekymmer. Jag vill problematisera den slutsatsen längre ned, men först några ord om studentgruppen i det kontrollerade experimentet som också bidragit med information och åsikter i sina uppsatstexter.

Anledningen till min experimentella explorativa studie var att skapa ett isolerat läs- och hörförståelsefärdighetstest där bland annat vokabulär inte skulle avgöra testresultaten. Stor variation uppvisades bland studenternas resultat och det går inte att urskilja några tendenser som kanske hade visats med ett större antal deltagare men tydligt är att resultaten skiljer sig åt, det vill säga att det för de deltagande studenterna hade betydelse om orden i texterna presenterades muntligt eller skriftligt och/eller om det var skriftspråklig eller talspråklig text de utsattes för. Snittresultaten visar att studenterna fått bäst resultat på NT2 läs. En möjlig förklaring är att kombinationen av taltextens enklare språk med läsningens fördelar vad gäller möjlighet att sökläsa och att gå tillbaka i texten lett till det resultatet. Alla studenter i studien borde vara på minst B2-nivå enligt GERS, men testresultaten i kombination med studenternas egna ord i uppsatserna antyder att några av dem inte befinner sig där vad gäller hörförståelsen. Hanife har ett mycket lågt resultat på båda hörförståelsetesterna och av uppsatstexten framkommer att hon har stora problem med taltempo och att uppfatta ord i talade texter. Galena, Boris, Carlos, Jens och Erkki har 50 % rätt eller något mindre på båda eller någon av hörförståelsedelarna och skriver i sina uppsatser också att exempelvis dialekter, taltempo, bakgrundsljud och samtida tal stör deras förestående av talat språk. På B2-nivå ingår förvisso inga krav på att förstå dialekter eller kunna följa med i ovanligt högt taltempo (se sidan 9), men under hörförståelsetesterna behövde de inte lyssna till några dialekter och taltempot var inte ovanligt högt. Ändå lyckades de inte nå upp till mer än 50 % rätta svar. Flera studenter tar upp svårigheter med ord och talat språk i sina uppsatser och tre av dem, Awaan, Carlos och Kristín, är tydliga med att deras svårigheter ligger i att uppfatta ord just i talat språk. De förstår orden när de läser dem men gör av olika anledningar feltolkningar när de hör dem. Mina observerade fakta är att andraspråksstudenter i mer än 15 % av fallen har olika resultat på behörighetsgivande läs- och hörförståelsefärdigheter och att studenter som redan har behörighet i svenska har fortsatta språkliga utvecklingsbehov, framförallt vad gäller hörförståelse som de säger att de inte tillräckligt arbetat med under tidigare kurser. Tolkningen av detta är att hörförståelsefärdigheten är en försummad färdighet, inte bara i forskningen, som jag nämnde i inledningen, utan även i undervisningen och i testningen.

Examinationen speglar eller torde i vart fall spegla vad som är betydelsefullt att kunna. Testning av hörförståelsefärdigheter prioriteras inte i Tisus vilket faktiskt sänder ut en signal om att det inte är viktigt. Nu har jag förvisso ingen anledning att tro att det är så man resonerar vid Stockholms universitet där Tisus utvecklas, utan man ser till genomförbarhet och ekonomi. Detta är begripligt. Ska en hörförståelsedel inkluderas bör den ju vara utarbetad så att den är valid och reliabel och naturligtvis också praktiskt genomförbar. Men att en språklig färdighet inte testas på Tisus kan ge negativa *washback*effekter på såväl undervisning som utveckling av kursmaterial (se sidorna 7–8 samt Buck 2001:32). Undervisningsmaterial inriktad på hörförståelse-träning för vuxna, avancerade inlärare på behörighetsgivande kurser har lyst med sin frånvaro sedan Rikstestet med sitt hörförståelseprov övergick till Tisus och hörförståelsedelen togs bort.

Frågan om Tisus konstruktvaliditet kompliceras av att det inte finns någon tydlig konstruktdefinition (se 3.4). På Stockholms universitets webbplats finns en hänvisning till kursmålen för Svenska 3, alltså gymnasiesvenska tänkt för i första hand modersmålstalare av svenska. Man kan hävda att de språkkrav som gäller för förstaspråkstalare också bör gälla andraspråkstalare, av ren hänsyn till de språkbehov som alla har för att klara universitetsstudier (se till exempel Trenkic & Warmington 2017), men som redan nämnts har (hörande) människor färdigheter i att lyssna och förstå på sitt förstaspråk långt innan de ens börjar grundskolan och av den anledningen finns inget (stort) behov av att testa modersmålstales hörförståelsefärdigheter vid betygsättning på gymnasiet. För andraspråksinlärare är situationen annorlunda, i synnerhet för dem som lärt sig svenska i högre åldrar (se 3.3), vilket gäller så gott som alla i den studentgrupp som deltagit i mina andra och tredje undersökning i det här arbetet och, enligt min erfarenhet, merparten av dem som söker få behörighet i svenska genom Tisus eller behörighetsgivande kurser i svenska som andraspråk.

Läs- och skrivinläring är inget som går av sig självt för någon språkbrukare. Att lära sig känna igen och skilja på relevanta språkljud, däremot, sker (för hörande) naturligt på förstaspråket medan det kräver en medveten ansträngning på andraspråket. Att det är en ansträngning framgår av studenternas uppsatser. Där framkommer att studenterna har de slags svårigheter med att förstå talat språk som tidigare forskning visat att andraspråkstalare kan ha: perceptuell brytning komplicerar

avkodningen av det talade meddelandet som dessutom måste processas samtidigt som det produceras (se till exempel Vandergrift & Baker 201:393), bakgrundsljud försvårar förståelsen mer för andraspråkstalare än förstaspråkstalare (Doty 2009:45; Tabri med flera 2010:411–412, 414–417) och att uppfatta ord i tal kan för andraspråkstalare vara svårare än att känna igen det i skrift (se till exempel Matthews med flera 2017:27). På grund av dessa skillnader kan andraspråksstudenter uppleva språkliga aktiviteter som kräver hörförståelse som mer ansträngande än sådana som kräver läsförståelse. Därmed blir det också begripligt att många språkliga inträdesprov till universitetsstudier i andra länder testas andraspråkstalare inte bara på läsförståelse utan även hörförståelse, och återigen: den spontana tanken, tillika slutsatsen av mina undersökningar, är att Tisus och andra behörighetsgivande språkprov testas i underkant när testtagarnas hörförståelsefärdighet inte beaktas.

Resultaten av mina undersökningar har tydliggjort ett behov att öka kunskapen om vilka språkkunskaper andraspråksstudenter behöver för att läsa på svenskspråkiga universitetskurser med mera och eventuellt anpassa såväl språkkurser som språktestningen efter det behovet. De språkliga inträdesproven i Nederländerna visar på en utveckling som går från att fler testtagare underkändes på hörförståelsedelen än läsförståelsedelen till det omvända (se tabell 3). En trolig anledning är den satsning på hörförståelse som inleddes 2013 och som innebar att nytt kursmaterial gavs ut med fokus på hörförståelsesträning samt att lärare på NT2-kurser började ägna sig mer åt hörförståelsesträning i klassrummet (Bakx 2017). Den andra undersökningen i den deskriptiva studien visar siffror från resultat på Swedexproven. Här syns att testtagarna utomlands faktiskt klarar sig något bättre än testtagarna i Sverige när det kommer till hörförståelse. Eftersom möjligheterna att lyssna på svenska språket ju inte är lika självklara utanför Sverige som i landet är detta vid första anblicken kanske lite förvånande, men eventuellt är det just det som ligger bakom resultaten: på ett främmande språk förväntas hörförståelsefärdigheterna kanske inte komma ”av sig självt” (se kapitel 1) utan ges utrymme i undervisningen.

Nu vill jag återkomma till det jag skrev i första stycket i det här avsnittet, att hörförståelse inte kan testas med ett läsförståelsetest och att bristen på hörförståelsetestning ger bekymmer. Bortser vi från negativa *washback*effekter på undervisning och läromedelsproduktion som frånvaron av ett hörförståelseprov på ett

high stake-prov som Tisus kan ha och fokuserar på vad ett språktest i sin helhet säger om vad en testtagares språkliga färdigheter rimligen kan förväntas vara är det kanske inte fullt så enkelt som att ett prov krävs som tydligt fokuserar på auditiv förmåga att ta till sig ett språkligt meddelande. Jag vill nu kort problematisera de jämförelser jag gjort i den här uppsatsen. Läsförståelsedelen som ingår i ett språktest skilja sig från den i ett annat, till exempel vad gäller krav på ordförråd och förmåga att ta till sig en viss mängd textinnehåll med en viss svårighetsgrad på en viss tid, och därför går det inte utan vidare att utifrån undersökningar på ett test dra slutsatser om ett annat. Vidare är de språkprov som ingår i den här undersökningen (Tisus, NT2 och Swedex) samt dem som tagits upp i forskningsöversikten, sammansatta av olika delar som samspelar med varandra. En rättvis jämförelse skulle kräva en noggrann analys av språkprovets alla ingående delar. Det betyder inte att resultaten i det här arbetet är felaktiga, men när det gäller frågan i inledningen, om ett språkprov utan en testar i underkant utan en hörförståelsedel, kan det finnas mer att ta hänsyn till. Detta vill jag återkomma till i avsnittet om framtida studier nedan.

Det som känns allra viktigast att komma underfund med är huruvida andraspråkstalare i och med godkänt resultat på Tisus – eller andra behörighetsgivande språkprov – också är språkligt redo för studier på svenska eller om exempelvis avsaknaden av en hörförståelsedel innebär att deras språkfärdighet blivit otillräckligt testad och vilka följder det i så fall får. Graden av nödvändighet att testa en testtagares hörförståelsefärdigheter – medelst läsförståelseprov eller på annat sätt – är naturligtvis relaterad till hur behoven att kunna lyssna och förstå ser ut.

8. Framtida studier

Den bakomliggande orsaken till det här arbetet omfattar frågan om vad ett behörighetsgivande språkprov bör testa eller kan låta vara. Slutsatsen av mina undersökningar är att båda receptiva färdigheterna bör testas hos andraspråksstudenter på behörighetsgivande kurser och språkprov för att säkerställa att de har rimliga möjligheter att ta till sig innehållet såväl i skriven text som i talad text på andraspråket när de läser vidare. Frågan om validitet är en viktig fråga för ett summativt prov av

high stakes-karaktär som Tisus. Bedömningen får konsekvenser för såväl universiteten som testtagarna. Det ligger antagligen närmast till hands att tänka sig en testtagare som blir underkänd och inte kommer in på sin universitetsutbildning, men man bör också hålla i åtanke dem som blir godkända trots otillräckliga färdigheter för syftet med deltagandet i provet. Avsikten med ett språkligt inträdesprov inför universitetsstudier är att försäkra sig om att de som blir antagna också ska kunna tillgodogöra sig studierna (Bachman & Palmer, 2010:85–86). Proven bör därför vara representativa för målsituationen och innehålla det akademiska språk som studenterna kommer att utsättas för. Då är det lämpligt för sitt syfte: universitetsstudier (Deygers med flera 2017).

En *washback*effekt av att hörförståelse inte testas på Tisus skulle kunna vara att vissa studenter som godkänts på Tisus har svårt att fullfölja sina studier på grund av att deras språkliga kompetens faktiskt inte räcker till, likt studenterna i den belgiska studien (se Deygers med flera 2017) och den nederländska (Zijlmans med flera 2016) som visar att andraspråksstudenter i större utsträckning än de modersmålstalande misslyckas med sina studier. Wijk-Anderssons studie på Rikstestet visar att endast 35 % av studenterna som godkänts klarade sina studier tillräckligt väl för att kunna fortsätta studera (ibid:164–165).

Några i studentgruppen uttrycker, som redan nämnts, att de saknar vokabulär. Vissa menar att de inte förstår orden i talad form, det vill säga att de missar eller feltolkar ord i tal som de annars förstår när de läser dem. Det kan förstås finnas olika anledningar, men en tanke som slår mig är att dessa studenter kan ha vokabulär som nätt och jämnt motsvarar Nations 98 % (Nation 2006) för de skrivna texter de behöver tolka men att de inte når upp till den högre procentsats som behövs för vissa av de talade texterna och att det är därför hörförståelse kan vara eller uppfattas vara mer krävande än läsförståelse. Är det ordförrådet som fallerar skulle ett krävande ordprov åtminstone till del kunna avgöra om testtagare har chans att förstå sådana talade texter de behöver förstå (jämför till exempel Stæhr 2009). Om Tisus läsförståelseprov ligger på motsvarigheten till C1-nivå enligt GERS – och inte B2 som exempelvis de språkliga inträdesproven i Deygers med flera (2017) eller inträdesprovet i Zijlmans med flera (2016) – och dessutom har ett särskilt fokus på ordkunskap, kanske det vaskar fram testtagare med en vokabulär så pass stor att den täcker betydligt mer än

98 % av de flesta talade texter på universitetet. Med andra ord: Tisus kanske klarar det som det belgiska och nederländska provet inte klarar, på grund av ett (eventuellt) högre krav på vokabulär. En jämförelse mellan det vokabulär som krävs för ett G på Tisus läsförståelsedel och det vokabulär som används av föreläsare på förslagsvis första delkursen på några olika svenskspråkiga utbildningar skulle ge en siffra i procent på hur väl orden i läsförståelsedelen matchar dem som godkända testtagare får möta på universitetet. Möjligen kan ett bättre eller sämre vokabulär vara förklaringen till lyckade eller mindre lyckade studieresultat. Någon studie på hur godkända Tisus-testtagare klarar sig som studenter på svenskspråkiga universitetsutbildningar har mig veterligen dock aldrig gjorts. Eklund Heinonen föreslår i sin avhandling en studie för att ”följa upp hur väl Tisus fungerar för sitt syfte” (Eklund Heinonen 2009:193), alltså att undersöka hur det går för dem som godkänts. En kvantitativ studie om godkända Tisus-testtagares senare studieresultat (det vill säga: vilken predikativ validitet har Tisus idag?), i kombination med en studie om *anledningen* till testtagarnas senare studieresultat, skulle ha hög relevans och kan ge viktiga resultat för praktiken, inte bara för testutvecklare utan även för undervisande lärare på såväl behörighetsgivande kurser i svenska som på alla andra universitetskurser där det går andraspråkstalande (och –lyssnande) studenter.

Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas. 2013. Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur.
- Agebjörn, Anders. 2015. *Bedömning av korrekthet och komplexitet i ett muntligt språkfärdighetstest*. Masteruppsats. Lund. Lunds universitet.
- Almingefeldt, Emma. 2013. *Rättssäker bedömning? En fallstudie på Invandrarakademiens slutrapport*. Kandidatuppsats. Göteborg. Göteborgs universitet.
- Andersson, Lars-Gunnar. 1985. *Fult språk: svordomar, dialekter och annat ont*. Stockholm. Carlssons bokförlag AB.
- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford. Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F & Adrian Palmer. 2010. *Language Assessment in Practice*. Oxford. Oxford University Press.
- Bannert, Robert. 2004. *På väg mot svenskt uttal*. 3 uppl. Lund. Studentlitteratur.
- Barrameda, Catarina. 2015. *Förstår du vad du hör? Om hörförståelse på SFI*. Umeå. Umeå universitet.
- Bekkers, Lyan, Broertjes, Marc, van Hofwegen, Laura, Janssen, Judith, Lampe, Tecia och Walet, Lieke. 2012. *Internationale taalexamens. Vergelijking van vier tallexamens op C1-niveau*. Arnhem. Cito.
- Bossers, Bart 2010. *Woordenschat. I: Bossers, Bart, Kuiken, Folkert & Vermeer, Anne. Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Buck, Gary. 2001. *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Curtin, Suzanne, Heather Goad & Joseph V. Pater. Phonological transfer and levels of representation: the perceptual acquisition of Thai voice and aspiration by English and French speakers. *Second Language Research*, 14(4), 389–405.

- Deygers, Bart, Kris Van den Branden & Koen Van Gorp 2017. University entrance language tests: A matter of justice. *Language Testing*, 1–28.
- Doty, Astrid Zerla. 2009. *Spoken word recognition in quiet and in noise by native and non-native listeners: Effect of age of immersion and vocabulary size*. Dissertation. University of South Florida.
- Einarsson, Johanna. 2013. *Reduktionerna och uttalsangivelserna. En studie av reducerade former i några enspråkiga svenska ordböcker*. Magisteruppsats. Göteborg. Göteborgs universitet.
- Eklund Heinonen, Maria. 2009. *Processbarhet på prov: Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Avhandling. Uppsala. Uppsala universitet.
- Elert, Claes-Christian. 1989. *Allmän och svensk fonetik*. 6 omarb. Uppl. Stockholm Norstedt.
- Engstrand, Olle 2004. *Fonetikens grunder*. Lund. Studentlitteratur.
- Field, John. 2003. Teaching and researching listening. Review. *ELT Journal*. Volume 57/2. Oxford University Press.
- Field, John. 2008a. Revising segmentation hypotheses in first & second language listening. *System*, 36, 35–51.
- Field, John. 2008b. *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John. 1994. *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge University Press.
- Gibbons, Pauline. 2009. *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm. Hallgren & Fallgren.
- Graham, Suzanne. 2006. Listening comprehension. The learners' perspective. *System* 34(2), 165–182.
- Green, Anthony 2013. Washback in language assessment. *International Journal of English Studies* 13(2), 39–51.
- Groot, Annemarie. 2008. Luister Alstublieft! Een onderzoek naar luistervaardigheid in een tweede taal. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 80(1), 75–85).

- Harding, Luke, Charles Alderson & Tineke Brunfaut. 2015. Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: Elaborating on diagnostic principles. *Language Testing*, 32(3), 317–336.
- Hilton, Nanna H, Anja Schüppert & Charlotte Gooskens. 2011. Syllable reduction and articulation rates in Danish, Norwegian and Swedish. *Nordic Journal of Linguistics*, 34(2), 215–237.
- Hsueh-Chao, Marcella H & Paul Nation. 2000. Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, 13(1), 403–30.
- Hulstijn, Jan. 2003. Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, 16, 413–425.
- Janson, Tore. 2009. *Röster och tecken – om att lyssna, läsa och förstå*. Stockholm. Wahlström & Widstrand.
- Järborg, Jerker. 2007. Om ord och ordkunskap. I: Lindberg, Inger & Sofie Kokkinakkis (red). *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år. Rapporter om svenska som andraspråk. ROSA*, (8), 61–134.
- Kjellin, Olle. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan: teori och metodik för språkundervisningen*. Hallgren & Fallgren.
- Klapp, Alli. 2015. *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur.
- Klatter, Jetske, & Bert Weltens. 2017. *Studiesucces van hoogopgeleide vluchtelingenstudenten in het Nederlandse hoger onderwijs*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Kremmel, Benjamin & Norbert Schmitt. 2018. Vocabulary Levels Test. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*.
- Köllin, Yvonne. 2014. *Hörförståelse – vad är det som testas? En undersökning om hörförståelsedelen i Swedex-test*. Kandidatexamen. Högskolan Dalarna.
- Lagerholm, Per. 2013. *Muntligt och skriftligt i Sverige och svenskan*. Lund. Lunds universitet.
- Lindkvist, Carina 2011. *Att läsa och förstå på sitt andraspråk. En undersökning av hur andraspråkselever på gymnasiet klarar läsförståelsedelen av TISUS-testet*. Studentuppsats. Linnéuniversitetet.

- Linell, Per. 1982. *Människans språk*. 2 uppl. Malmö. Gleerups Förlag.
- Lund, Randall J. 1991. A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 75(2), 196–204.
- Matthews, Joshua, John Mitchel O’Tool & Shen Chen. 2017. The impact of word recognition from speech (WRS) proficiency level on interaction, task success and word learning: design implications for CALL to develop L2 WRS’. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1–2), 22–43.
- Messick, Samuel 1996. Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing*, 13(3), 241–256.
- Messick, Samuel. 1987. Validity. *ETS Research Report Series*, Vol. 1987(2), pp. i–208.
- Milton, Joshua. 2013. Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. I: Bardel, Camilla, Christina Lindqvist & Batia Laufer. *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis*, 2, 57–78.
- Nation, Paul. 2006. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82.
- Norrby, Catrin. 2014. *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.
- Nunan, David. 1997. Approaches to teaching listening in the language classroom. *Korea Teachers of English to Speakers of Other Languages*.
- Patel, Runa & Bo Davidson. 1994. *Forskningsmetodikens grunder*. Uppl. 2. Lund. Studentlitteratur.
- Rahimirad, Maryam & Mohammad Raouf Moini. 2015. The challenges of listening to academic lectures for EAP learners and the impact of metacognition on academic lecture listening comprehension. *SAGE Open*, 5(2).
- Rampart, Nele. 2014. Materiaal op maat? Kroniek van het Nederlands als vreemde taal. *Internationale Neerlandistiek*, 52(2), 155–165.
- Rosenqvist, Håkan. 2007. *Uttalsboken: svenskt uttal i praktik och teori*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Sebastián Gallés, Nuria. 2005. Cross-language speech perception. *The handbook of speech perception*, 546–566.

- Shohamy, Elana. 1993. *The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning*. NFLC Occasional Papers.
- Shohamy, Elana, Smadar Donitsa-Schmidt & Irit Ferman. 1996. Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13(3), 298–317.
- Skolverket 2007. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket och Fritzes. https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2144.pdf%3Fk%3D2144. Hämtat 2018-04-20.
- Stæhr, Stenius. 2009. Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in second language acquisition*, 31(4), 577–607.
- Tabri, Dollen, Kim Michelle Smith Abou Chakra & Tim Pring. 2010. Speech perception in noise by monolingual, bilingual and trilingual listeners. *International Journal of Language Communication Disorders*.
- Tan, Angelina Wan Lin & Lay Hua Goh 2017. Vocabulary Size and Performance in Listening Comprehension. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*. 3(1), 304–314.
- Tannen, Deborah. 1982. *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. ALEX Publishing Corporation.
- Tesch, Bernd. 2014. 18 Competences, Language Skills and Linguistic Means. *Manual of Language Acquisition*, 2, 325.
- Thorén, Bosse. 2014. *Svensk fonetik för andraspråksundervisningen*. Vulkan.
- Trenkic, Danijela & Meesha Warmington. 2017. Language and literacy skills of home and international university students: How different are they, and does it matter? *Bilingualism: Language and Cognition*.
- Tronnier, Mechtild & Elisabeth Zetterholm. 2017. *Perspektiv på svenskt uttal: Fonologi, brytning och didaktik*. Studentlitteratur AB.
- Vandergrift, Larry. 2004. Listening to Learn or Learning to Listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.

- Vandergrift, Larry. 2007. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191–210.
- Vandergrift, Larry & Susan Baker. 2015. Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65(2), 390–416.
- Van der Slik, Frans (2006). 10 jaar Staatsexamen. *Les*. Nummer 141.
- Verboog, Margreet 2010. Spreken. I: Bossers, Bart, Kuiken, Folkert & Vermeer, Anne. *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Verhallen, Simon 2012. Hoeveel en welke? Woordenschat leren voor Staatsexamen NT2. I: *Les* 176. Stad. Utgivare.
- Vetenskapsrådet. 2002. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Wijk-Andersson, Elsie. 1994. Rikstestresultat och studieförframgång. *Språk – utvärdering – test. Rapport från ASLA:s höstsynposium. Karlstad, 10–12 november 1994*. 34:2 s. 163 – 173.
- Wrigstad, Thomas. 2004. Sfi-provet som bedömningsinstrument – teoretiska och praktiska perspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, 715–742.
- Zijlmans, Lidy, Anneke Neijt & Roeland van Hout. 2016. The role of second language in higher education: A case study of German students at a Dutch university. *Language Learning in Higher Education*, 6(2), 473–493.

Muntliga källor

- Bakx, José. Manager Staatsexamen. College voor Toetsen en Examens. E-brev den 2017-10-06.
- Eraybar, Andreas. Ansvarig chef för Swedex. Folkuniversitetet i Göteborg. E-brev den 2015-01-26.
- Koch, Kris. Dienst Uitvoering Onderwijs/Examensdienst Staatsexamen. E-brev den 2015-04-21.

Sundberg, Gunlög. Lektor vid Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet. E-brev den 2015-02-01.

Bilaga 1. Test 1 (hör) samt Test 2 (läs)

Hörförståelseprovet:

Du får nu lyssna på två upplästa texter. Den första är lite längre och heter Hörseln. Den andra är lite kortare och heter Ledskador. Till vardera texten hör tre frågor med svarsalternativ.

Provet tar sammanlagt cirka 10 minuter. Därefter måste du lägga ifrån dig pennan och vänta på att läraren samlar in proven. Kom ihåg: Testet påverkar **inte** ditt betyg!

Hörseln

1. Vilka åtgärder för att förhindra hörselskador rekommenderas i texten?
 - a. Var och en bör vara uppmärksam på bullriga miljöer och vid behov själv förse sig med lämpliga hörselskydd.
 - b. Man måste underlätta för folk att hitta just den typ av öronproppar som är lämpligast.
 - c. Skärpt lagstiftning för vissa arbetsplatser, diskotek m.m.
 - d. Vi bör själva kolla upp hur känsliga vi är för buller och om vi befinner oss i riskzonen.
2. Vilka öronproppar bör man välja?
 - a. Det beror på syftet.
 - b. De som säljs på hörcentralerna.
 - c. De som är dyrast.
 - d. De som är lättast att sätta in.
3. Vad anser professor Arlinger som särskilt angeläget för att rädda folks hörsel på sikt?
 - a. Att ytterligare skärpa lagstiftningen.
 - b. Att införa generella hörseltest för kartläggning av vars och ens känslighet för buller.
 - c. Att försöka få ned de höga ljudvolymerna på bl.a. diskotek.
 - d. Att ge individuell hjälp med utprovning av rätt hörselskydd åt alla som så vill.

4. Vilken rubrik passar till texten?
- a. Idrottsskador allt vanligare.
 - b. Om jag får träningsvärk.
 - c. Faran med att motionera.
 - d. Bra att veta om led- och muskelskador.
5. Vilket råd ges i texten?
- a. Träna, även om det gör ont.
 - b. Motionera bort träningsvärken.
 - c. Värm upp före träning.
 - d. Vila alla delar av kroppen vid skada.
6. Vilka är i första hand mottagare till texten?
- a. Läkare.
 - b. Idrottslärare.
 - c. Motionärer.
 - d. Sjukgymnaster.

Läsförståelseprovet:

Du får nu läsa två texter. Den första är lite längre och heter Kvinnors vård. Den andra är lite kortare och heter Ett hundliv utan jobb. Till vardera texten hör tre frågor med svarsalternativ.

Provet tar sammanlagt cirka 10 minuter. Därefter måste du lägga ifrån dig pennan och vänta på att läraren samlar in proven. Kom ihåg: Testet påverkar **inte** ditt betyg!

Kvinnors vård

1. Vilket av följande påståenden har stöd i texten?
 - a. Män och kvinnor får numera kvalitativt lika god vård.
 - b. Kvinnors hälsa prioriteras inom forskningen idag.
 - c. Tillfälligheter avgör kvaliteten på den vård som kvinnor får idag.

2. Vilka fördelar inom sjukvården har män jämfört med kvinnor?
 - a. Läkarna skriver ut större mängder medicin till män.
 - b. Mäns möte med läkaren blir jämbördigt.
 - c. Läkarna har inga förutfattade meningar om manliga patienter.
 - d. Män får tid på vårdcentralen tidigare än vad kvinnor får.

3. Var bör det politiska ansvaret ligga enligt artikelförfattarna?
 - a. Hos utbildningsministern.
 - b. Hos socialministern.
 - c. Hos jämställdhetsministern.
 - d. Hos alla dessa ministrar.

Ett hundliv utan jobb

1. Vilket påstående överensstämmer med innehållet i texten?
 - a. Hundar vill ha kul på hunddagis.
 - b. Hundar vill helst ha frilansjobb.
 - c. Hundar vill vara nyttiga och arbeta.
 - d. Hundar ska inte behöva arbeta.

2. Vad säger texten om att hundar arbetar?
 - a. Det är bra ur djurskyddssynpunkt.
 - b. Endast ett fåtal av jobben är lämpliga för hundar.
 - c. Djurvänner blir upprörda över allt slags ~~hundarbete~~.
 - d. Det finns för få jobb för hundar.

3. Vad ifrågasätter artikelförfattaren?
 - a. Om man ska skaffa hund när man inte kan ta hand om den själv.
 - b. Om det är bra för hundar att vara på hunddagis.
 - c. Om det är rätt att ensamstående har hund.
 - d. Att försvarets stamanställda hundar inte bor i familjer.

Bilaga 2. Test 1 (läs) samt Test 2 (hör).

Läsförståelseprovet:

Du får nu läsa två texter. Den första är lite längre och heter Hörseln. Den andra är lite kortare och heter Ledskador. Till vardera texten hör tre frågor med svarsalternativ.

Provet tar sammanlagt cirka 10 minuter. Därefter måste du lägga ifrån dig pennan och vänta på att läraren samlar in proven. Kom ihåg: Testet påverkar **inte** ditt betyg!

Hörseln

1. Vilka åtgärder för att förhindra hörselskador rekommenderas i texten?
 - a. Var och en bör vara uppmärksam på bullriga miljöer och vid behov själv förse sig med lämpliga hörselskydd.
 - b. Man måste underlätta för folk att hitta just den typ av öronproppar som är lämpligast.
 - c. Skärpt lagstiftning för vissa arbetsplatser, diskotek m.m.
 - d. Vi bör själva kolla upp hur känsliga vi är för buller och om vi befinner oss i riskzonen.
2. Vilka öronproppar bör man välja?
 - a. Det beror på syftet.
 - b. De som säljs på hörcentralerna.
 - c. De som är dyrast.
 - d. De som är lättast att sätta in.
3. Vad anser professor Arlinger som särskilt angeläget för att rädda folks hörsel på sikt?
 - a. Att ytterligare skärpa lagstiftningen.
 - b. Att införa generella hörseltest för kartläggning av vars och ens känslighet för buller.
 - c. Att försöka få ned de höga ljudvolymerna på bl.a. diskotek.
 - d. Att ge individuell hjälp med utprovning av rätt hörselskydd åt alla som så vill.

4. Vilken rubrik passar till texten?
- a. Idrottsskador allt vanligare.
 - b. Om jag får träningsvärk.
 - c. Faran med att motionera.
 - d. Bra att veta om led- och muskelskador.
5. Vilket råd ges i texten?
- a. Träna, även om det gör ont.
 - b. Motionera bort träningsvärken.
 - c. Värm upp före träning.
 - d. Vila alla delar av kroppen vid skada.
6. Vilka är i första hand mottagare till texten?
- a. Läkare.
 - b. Idrottslärare.
 - c. Motionärer.
 - d. Sjukgymnaster.

Hörförståelseprovet:

Du får nu lyssna på två upplästa texter. Den första är lite längre och heter Kvinnors vård. Den andra är lite kortare och heter Ett hundliv utan jobb. Till vardera texten hör tre frågor med svarsalternativ.

Provet tar sammanlagt cirka 10 minuter. Därefter måste du lägga ifrån dig pennan och vänta på att läraren samlar in proven. Kom ihåg: Testet påverkar **inte** ditt betyg!

Kvinnors vård

1. Vilket av följande påståenden har stöd i texten?
 - a. Män och kvinnor får numera kvalitativt lika god vård.
 - b. Kvinnors hälsa prioriteras inom forskningen idag.
 - c. Tillfälligheter avgör kvaliteten på den vård som kvinnor får idag.

2. Vilka fördelar inom sjukvården har män jämfört med kvinnor?
 - a. Läkarna skriver ut större mängder medicin till män.
 - b. Mäns möte med läkaren blir jämbördigt.
 - c. Läkarna har inga förutfattade meningar om manliga patienter.
 - d. Män får tid på vårdcentralen tidigare än vad kvinnor får.

3. Var bör det politiska ansvaret ligga enligt artikelförfattarna?
 - a. Hos utbildningsministern.
 - b. Hos socialministern.
 - c. Hos jämställdhetsministern.
 - d. Hos alla dessa ministrar.

Ett hundliv utan jobb

1. Vilket påstående överensstämmer med innehållet i texten?
 - a. Hundar vill ha kul på hunddagis.
 - b. Hundar vill helst ha frilansjobb.
 - c. Hundar vill vara nyttiga och arbeta.
 - d. Hundar ska inte behöva arbeta.

2. Vad säger texten om att hundar arbetar?
 - a. Det är bra ur djurskyddssynpunkt.
 - b. Endast ett fåtal av jobben är lämpliga för hundar.
 - c. Djurvänner blir upprörda över allt slags hundarbete.
 - d. Det finns för få jobb för hundar.

3. Vad ifrågasätter artikelförfattaren?
 - a. Om man ska skaffa hund när man inte kan ta hand om den själv.
 - b. Om det är bra för hundar att vara på hunddagis.
 - c. Om det är rätt att ensamstående har hund.
 - d. Att försvarets stamanställda hundar inte bor i familjer.

Bilaga 3. Test 3 (hör).

Hörförståelseprov

Du får nu lyssna på två texter (intervjuer/radioprogram). Till båda hör frågor med svarsalternativ. Du fyller i det svar som du tycker stämmer bäst. Observera att frågorna på ditt papper INTE är samma som journalistens frågor.

För det här testet finns bara EN ljudfil som innehåller båda texter. Båda texterna inleds med kort information och du får även lyssna på ett exempel som hör till vardera texten.

När du har svarat på en fråga läser du igenom svarsalternativen för nästa fråga. Du har 10 – 20 sekunder på dig att göra detta och under den tiden är det helt tyst i hörlurarna. Du behöver aldrig starta om ljudfilen. Du sitter bara still och väntar på att få höra fortsättningen.

Hörförståelseprovet tar sammanlagt 15 – 20 minuter. Därefter måste du lägga ifrån dig pennan. Läraren samlar in proven. Kom ihåg: Testet påverkar **inte** ditt betyg!

Du får inte stoppa ljudfilen.

Du får lyssna bara en gång.

Välj ETT svar till varje fråga.

Intervju med en filmskapare

En intervju med en filmskapare. Du får lyssna på en intervju med Ola Andersson. Han gör filmer för tv och informationsfilmer för företag. Intervjun handlar först om filmerna som han gör. Därefter talar Ola om svensk TV. Han tar då bland annat upp public service såsom t ex Sveriges Television som sänder SVT Nyheter. De här TV-kanalerna är finansierade genom en särskild avgift som tittarna betalar, TV-licens. De kommersiella kanalerna såsom TV3 och Kanal 5 finansieras bland annat av reklamintäkter.

Först får du höra Ola Andersson presentera sig. Till detta hör ingen uppgift som du behöver svara på.

Kan du presentera dig och förklara vad det är du jobbar med?

Ola Andersson:

Jag heter Ola Andersson och jag producerar informationsfilmer. Det gör jag för företag, stat, kommun och landsting bland annat och även för TV och radio. Alla filmer som jag gör måste göras efter en plan och ett sådant scenario är egentligen en plan för filmen, hur ska man nu egentligen få till filmen och det betyder att ett sånt scenario oftast är ett koncept, hur ska filmen se ut, eh, från scen till scen, och det betyder att vi utgår ifrån... Ett företag vill ha en film om en viss sak, ett ämne, och då måste man fördjupa sig i detta och därefter måste man se på hur man kan överföra ett sådant ämne eller fråga till en film.

Nu börjar provet. Läs först igenom uppgiften ordentligt.

1. Vad säger Ola Andersson om film som medium?
 - a. En film når fler människor än en bok.
 - b. En film är ett effektivt kommunikationsmedel.
 - c. Det kostar relativt sett lite tid att göra en film.
2. Varför har Ola Andersson vägrat uppdraget från Hemvärdet?
 - a. Ämnet tilltalade honom inte.
 - b. Det var otydligt vilken målgrupp filmen var tänkt för.
 - c. Han förstod för lite av ämnet.

3. Varför tycker Ola Andersson att det är svårt att göra filmer om politiska partier?
 - a. I en sådan film måste man ta upp många olika ämnen.
 - b. En film kostar ofta mer än ett parti har budget för.
 - c. En sådan film måste förbli aktuell under en lång tid.

4. Vad säger Ola Andersson om TV-filmer för olika intressegrupper?
 - a. Intressegrupperna vill med en sådan film göra klart för människor hur verksamheten fungerar.
 - b. Framförallt vården är intresserad av TV-filmer.
 - c. Sådana TV-filmer ger ofta en alltför positiv bild av en organisation.

5. Varför är det, enligt Ola Andersson, så många TV-program om intresseorganisationer?
 - a. Intressegrupper använder gärna det inflytande som TV ger.
 - b. Det är lättare för organisationer att betala för att göra ett TV-program.
 - c. SVT1 har reserverat sändningstid för den sortens program.

6. Vad säger Ola Andersson om public service-TV?
 - a. Dessa kanaler har för lite pengar för att göra kvalitetsprogram.
 - b. De är nödvändiga för att göra bra program för en liten publik.
 - c. De borde ordna en speciell kanal för konstprogram.

7. Vad tycker Ola Andersson om de så kallade misärprogrammen på TV?
 - a. Public service är inte till för att sända sådana program.
 - b. De olika TV-kanalerna måste göra en överenskommelse om vad de ska sända.
 - c. TV-kanalerna måste sända dessa för att många människor tycker om att titta på dem.

Ett radioprogram om sport

En diskussion om sport. Du får lyssna på ett radioprogram om sport. Gäst i programmet är Agnes Nord som arbetar på Riksidrottsförbundet. Dessutom får du lyssna på några radiolyssnare som ringer till programmet för att säga vad de tycker om vad sport kostar.

Först får du höra en kort introduktion. Till detta hör ingen uppgift som du behöver svara på.

Sport är bra för samhället. Det framgår av en promemoria från regeringen att sport leder till att människor är aktivare i samhället, att det bidrar till arbetstillfällen. Sport är lösningen på alla problem. I politiken är man så övertygad om vikten av sport att det statliga idrottsstödet nästan fördubblas, 700 miljoner extra. Vad tycker ni om det här? Ring oss på telefonnummer 08-784 50 10 och det är gratis! 08-784 50 10.

Vi pratar om dom offentliga medel som satsas på sport, vi pratar med Agnes Nord, som arbetar på Riksidrottsförbundet. Välkommen Agnes, idrottar du själv?

Agnes Nord:

Jag sportar regelbundet, mycket regelbundet, och ja, jag ägnar mig framförallt åt löpning.

Nu börjar provet. Läs förstå igenom uppgiften ordentligt.

1. Vad säger Agnes Nord om de extra skattemedel som går till idrottsverksamhet?
 - a. De ska gå till all slags idrotts- och sportverksamhet.
 - b. De behövs för att skapa nya idrottsanläggningar.
 - c. De kommer att användas för att uppmärksamma mindre populära sporter.

2. Vad säger Agnes Nord om Riksförbundets roll?
 - a. Riksidrottsförbundet kontrollerar hur man använder de statliga medlen.
 - b. Riksidrottsförbundet ger råd till idrottsorganisationer.
 - c. Riksidrottsförbundet undersöker var extra pengar till idrotten behövs.

3. Vad säger Agnes Nord om frivilligarbete?
 - a. Frivilligarbetarna skulle behöva en egen intressegrupp.
 - b. Det finns olika sätt att öka intresset för frivilligarbetare.
 - c. Statliga åtgärder är finansiellt sett ofta ogynnsamma för frivilligarbetare.

4. Vad tycker Camilla Brännström?
 - a. En större del av undervisningsbudgeten borde gå till idrotten.
 - b. Alldeles för få föreningar får ta del av statliga bidrag.
 - c. Folk som vill sporta borde själva betala för det.

5. Vad säger Maja Johansson om sport?
 - a. Regeringen borde tvinga gym och liknande att höja priset.
 - b. Mer pengar borde gå till idrotten eftersom samhället gynnas av det.
 - c. Extra bidrag gör inte idrotten roligare.

Bilaga 4. Test 3 (läs).

Läsförståelseprov

Läs de två texterna nedan (Intervju med en filmskapare och En diskussion om sport). De är en transkription från talspråk. Se frågorna till höger om texten och välj det alternativ som du tycker passar bäst.



En intervju med en filmskapare. Du får lyssna på en intervju med Ola Andersson. Han gör filmer för tv och informationsfilmer för företag. Intervjun handlar först om filmerna som han gör. Därefter talar Ola om svensk TV. Han tar då bland annat upp public service såsom t ex Sveriges Television som sänder SVT Nyheter. De här TV-kanalerna är finansierade genom en särskild avgift som tittarna betalar, TV-licens. De kommersiella kanalerna såsom TV3 och Kanal 5 finansieras bland annat av reklamintäkter.

Först får du höra Ola Andersson presentera sig. Till detta hör ingen uppgift som du behöver svara på.

Kan du presentera dig och förklara vad det är du jobbar med?

Ola Andersson:

Jag heter Ola Andersson och jag producerar informationsfilmer. Det gör jag för företag, stat, kommun och landsting bland annat och även för TV och radio. Alla filmer som jag gör måste göras efter en plan och ett sådant scenario är egentligen en plan för filmen, hur ska man nu egentligen få till filmen och det betyder att ett sånt scenario oftast är ett koncept, hur ska filmen se ut, eh, från scen till scen, och det betyder att vi utgår ifrån... Ett företag vill ha en film om en viss sak, ett ämne, och då måste man fördjupa sig i detta och därefter måste man se på hur man kan överföra ett sådant ämne eller fråga till en film.

Nu börjar provet. Läs först igenom uppgiften ordentligt.

<p>Varför väljer företag just film istället för till exempel en broschyr?</p> <p>Ola Andersson: Eh, om du tar en broschyr till exempel eller något annat skriftligt material, då måste man först läsa det, och om man gör en film, då behöver du bara sätta dig och bara ta in det och eh, fem sex minuter senare eller hur länge nu filmen tar, så är du redan informerad, så det är en väldigt effektiv metod att berätta något för folk, eh, men det är förstås så att det krävs mycket mer arbete att göra filmen, och mycket mindre arbete att göra något i skrift men i slutändan är det mycket effektivare med film, det har du ju själv erfarenhet av, jag menar, hur lång tid tar det nu inte att läsa en bok? Och samma bok, som film, alltså filmatiseringen av boken tar bara en och en halv timme och då har du essensen av berättelsen, den har du, den har du ju också tagit till dig.</p>	<p>1. Vad säger Ola Andersson om film som medium?</p> <p>a) En film når fler människor än en bok. b) En film är ett effektivt kommunikationsmedel. c) Det kostar relativt sett lite tid att göra en film.</p>
<p>Kan man göra film om vilket ämne som helst eller väljer du vilka uppdrag du tar?</p> <p>Ola Andersson: Eh, jag har några gånger sett filmer som kollegor gjort och tänkt att, eh, antingen fattade dom själva inte vad dom gjorde eller så tyckte dom inte alls att det var roligt eller att dom, eh.... Gjorde det utan att dom hade minsta lilla känsla för det. Och jag tror att det syns i filmen. Jag tror att... att filmen blir bättre om människorna som gör filmen också faktiskt tycker att det är roligt att göra filmen. Jag har... eh... en gång vägrat att göra en film om hemvärdet... ja inte för att filmen skulle handla om hemvärdet och jag skulle... eller om vapen egentligen men ja, mer för att, ja eh eh det handlar om ett system eller ... ja där vapen används... eh... ja då tänker jag att ja, det kan jag... det... oavsett om jag skulle vara för eller mot vapen så... ja det tycker jag helt enkelt inte är intressant... att... göra en film om saker som sedan... där vapen används... ja jag kände mig inte motiverad att göra det.</p>	<p>2. Varför har Ola Andersson vägrat uppdraget från Hemvärdet?</p> <p>a) Ämnet tilltalade honom inte. b) Det var otydligt vilken målgrupp filmen var tänkt för. c) Han förstod för lite av ämnet.</p>

<p>Du gör ju också filmer för politiska partier?</p> <p>Ola Andersson: Jag tycker att det är svårare att... göra en film för politiska partier... än för till exempel ett företag. Därför att... ett politiskt parti... det är en... samlingsplats för ett antal ideologier och idéer och... det vill du föra över till... eh till en publik och det är jättesvårt.... För ibland... det jag all... alltid råder är att, ta fram en sak och gör en kortfilm om det, det är förstås väldigt svårt, för part... part... eh partiet, det... har bara tre minuters sändningstid... och det kan... har inte tillräckligt med pengar... att göra en ny film varje gång på tre minuter och det är ingen som helst idé... för... eh... det är alltid nya människor som tittar så... man gör en enda kortfilm och det sänder man då i tre eller fyra månader och ett politiskt parti vill då få ut så mycket som möjligt.</p>	<p>3. Varför tycker Ola Andersson att det är svårt att göra filmer om politiska partier?</p> <p>a) I en sådan film måste man ta upp många olika ämnen. b) En film kostar ofta mer än ett parti har budget för. c) En sådan film måste förbli aktuell under en lång tid.</p>
<p>Vad gör du för slags filmer för TV?</p> <p>Ola Andersson: Ja för TV gör jag ju egentligen också uppdragsfilmer, det vill säga att det finns fall... eh... oftast intressegrupper... som gärna... vill ha en film på TV... om... ja det som dom håller på med. Där... Om den typen av fall... kan det allt bli en del missförstånd... folk kan ha gjort sig en felaktig bild av nåt... för att ta ett exempel, jag har gjort en film om psykiatri, a-a och eh om psykiatri finns det lite konstiga idéer. Så... det som händer då är att när du ska göra en film om en psykiatrisk klinik som till stor del är betald... av... just den psykiatriska kliniken, det betyder inte att... att... att det... det inte blir en objektiv film. Det är en film som... som... betyder mycket för just den psykiatriska kliniken... att dom vill visa hur det faktiskt går till på en sån eh inrättning.</p>	<p>4. Vad säger Ola Andersson om TV-filmer för olika intressegrupper?</p> <p>a) Intressegrupperna vill med en sådan film göra klart för människor hur verksamheten fungerar. b) Framförallt vården är intresserad av TV-filmer. c) Sådana TV-filmer ger ofta en alltför positiv bild av en organisation.</p>

<p>På TV ser man allt oftare filmer... där man får information om vad olika intresseorganisationer ägnar sig åt. Kan du säga nåt om den utvecklingen?</p> <p>Ola Andersson: TV är naturligtvis väldigt viktig... och det förstår alla, och förr var det så att då försökte man eh... få in en tidningsnotis om sånt man höll på med, men man läser tidningar mycket mindre idag. Den största mediaströmmen går ju via TV. Därtill... kommer också att TV har varit mer öppen för... till exempel... allehanda organisationer som vill... göra sig hörda på det ena eller andra sättet det finaste exemplet tycker jag är insamlingar för föret... för organisationer som Unicef, ja, i mindre skala fungerar det också, man ser framförallt... eh... dom här dokumentärprogrammen som man... ofta kan se på SVT1 till exempel, dom handlar väldigt ofta... medicinska frågor ja till exempel Fråga Doktorn eller till exempel om olika föreningar med olika samhällseliga ändamål eller... de försöker få sändningstid på TV genom såna program.</p>	<p>5. Varför är det, enligt Ola Andersson, så många TV-program om intresseorganisationer?</p> <p>a) Intressegrupper använder gärna det inflytande som TV ger. b) Det är lättare för organisationer att betala för att göra ett TV-program. c) SVT1 har reserverat sändningstid för den sortens program.</p>
<p>Vad för slags program borde public service göra tycker du?</p> <p>Ola Andersson: TV är inte bara ett kommunikationsmedium. Att göra ett TV-program är... ja, det är på sätt och vis... är det också konst. Och... att... det måste förstå gå att göra ett bra TV-program också i reklamfri TV, ett högkvalitativt drama eller ett bra program om visor eller en TV-version av en opera eller en teaterpjäs, det är typiskt sånt som hör hemma i public service, sånt ser man inte särskilt ofta på kommersiella TV-kanaler, jag har än så länge aldrig sett en opera hos de kommersiella... jag har ännu aldrig sett en fin teaterpjäs hos de kommersiella det behövs inte heller för det är, ja, eh... det är bara ett par hundra tusen som tittar på sånt, men för dom tvåhundra tusen måste det förstås också finnas TV. Och därför är det förstås viktigt att de ickekommersiella kanalerna finns kvar.</p>	<p>6. Vad säger Ola Andersson om public service-TV?</p> <p>a) Dessa kanaler har för lite pengar för att göra kvalitetsprogram. b) De är nödvändiga för att göra bra program för en liten publik. c) De borde ordna en speciell kanal för konstprogram.</p>

<p>På senare tid har man kunnat se en hel del så kallade misärprogram, människor som är med om olyckor eller som har lånat mer pengar än de kan betala tillbaka. Tycker du att sådana program hör hemma på TV eller borde man förbjuda dem?</p> <p>Ola Andersson: Människor måste ju själva avgöra vad dom vill titta på, man förbjuder ju inte tidskrifter som, ja man tänker egentligen att det inte går för sig, men tack och lov finns det en avstängningsknapp på TV:n så du kan ju bara stänga av den, så, på samma vis som man inte behöver köpa vissa tidningar eller tidskrifter men det jag tycker är att såna program inte ska visas på public service-TV. Dom görs för att människor gärna vill se på dom och eh... dom passar alltså per definition för kommersiell TV antingen dom, ja, eh oavsett om man då... tycker om dem, det är en helt annan diskussion, men jag tycker att dom hör hemma hos dom kommersiella TV-kanalerna, för att dom görs just för att locka tittare, och eh... public service-TV borde hålla sig långt borta från den typen av billigt tittarlockande för det är faktiskt det det är.</p>	<p>7. Vad tycker Ola Andersson om de så kallade misärprogrammen på TV?</p> <p>a) Public service är inte till för att sända sådana program. b) De olika TV-kanalerna måste göra en överenskommelse om vad de ska sända. c) TV-kanalerna måste sända dessa för att många människor tycker om att titta på dem.</p>
<p>En diskussion om sport. Du får lyssna på ett radioprogram om sport. Gäst i studion är Agnes Nord som arbetar på Riksidrottsförbundet. Dessutom får du lyssna på några radiolyssnare som ringer till programmet för att säga vad de tycker om vad sport kostar.</p> <p>Först får du höra en introduktion. Till detta hör ingen uppgift som du behöver svara på.</p> <p>Programledare: Sport är bra för samhället. Det framgår av en promemoria från regeringen att sport leder till att människor är aktivare i samhället, att det bidrar till arbetstillfällen. Sport är lösningen på alla problem. I politiken är man så övertygad om vikten av sport att det statliga idrottsstödet nästan fördubblas, 700 miljoner extra. Vad tycker ni om det här? Ring oss på telefonnummer 08-784 50 10 och det är gratis! 08-784 50 10. Vi pratar om dom offentliga medel som satsas på sport, vi pratar med Agnes Nord, som</p>	

<p>arbetar på Riksidrottsförbundet, välkommen Agnes, idrottar du själv?</p> <p>Agnes Nord: Jag sportar regelbundet, mycket regelbundet, och ja, jag ägnar mig framförallt åt löpning.</p>	
<p>Programledare: De offentliga medel som nu tilldelas sporten, mycket pengar är det, det kommer framförallt att gå till sportorganisationer och föreningar, om jag har förstått det hela rätt?</p> <p>Agnes Nord: Eh ja pengarna kommer alltså att gå till hela idrotts-Sverige och med det menar jag såväl... alltså både idrott i eh idrottsföreningar och klubbar men på Riksidrottsförbundet menar vi också att eh också annan idrott eh förespråkar vi att man måste... uppmärksamma och stödja även sånt som folk gör utan att vara organiserade i klubbar och sånt som man gör själv på sin fritid, såna som går på gym och det är det fler och fler som gör och i allmänhet är det här ställen som alltså ja ställen med kommersiell verksamhet som förstås primärt vill lyckas med sitt företag men vi skulle kunna ha mycket mer samarbete med dessa vi skulle kunna ha ett samarbete mellan den ideella organiserade idrottsverksamheten och den kommersiella och då behövs helt enkelt pengar.</p>	<p>1. Vad säger Agnes Nord om de extra skattemedel som går till idrottsverksamhet?</p> <p>a) De ska gå till all slags idrotts- och sportverksamhet. b) De behövs för att skapa nya idrottsanläggningar. c) De kommer att användas för att uppmärksamma mindre populära sporter.</p>
<p>Programledare: Det handlar alltså om 700 miljoner extra och då blir det sammanlagt närmare en och en halv miljard från statsbudgeten.</p> <p>Agnes Nord: Ja, budgeten för socialdepartementet med eh folk hälsa sjukvård och idrott...</p> <p>Programledare: Ja och vilken roll spelar din organisa- eh Riksidrottsförbundet i detta?</p> <p>Agnes Nord: Riksidrottsförbundet ser på ja tillsammans med till exempel vad vi kallar andra viktiga eh och våra distriktsförbund förstås och även</p>	<p>2. Vad säger Agnes Nord om Riksidrottsförbundets roll?</p> <p>a) Riksidrottsförbundet kontrollerar hur man använder de statliga medlen. b) Riksidrottsförbundet ger råd till idrottsorganisationer. c) Riksidrottsförbundet undersöker var extra pengar till idrotten behövs.</p>

<p>riksidrottsgymnasierna som vi ansvarar för men vi har också samarbete med kommunerna och som jag tidigare nämnde f f f folkhälsa, sjukvård och idrott under Socialdepartementet och vi tittar på var finns de största behoven... hos idrottsförbunden hos föreningarna och hos kommunerna som förstås måste tillhandahålla de resurser som behövs för att kunna erbjuda idrottarna de möjligheter som dom efterfrågar och vi bestämmer, avgör, med varandra hur dessa medel bäst kan användas.</p>	
<p>Programledare: Och sen det här med frivilliga, är det så svårt att hitta frivilliga till sådana här uppdrag? Och ni kan ju inte betala dom?</p> <p>Agnes Nord: Jomen man kan ju betala ut ersättning för utlägg men problemet som idrotten brottas med just nu är för det finns mer än 700 000 frivilliga som är verksamma inom idrotten...</p> <p>Programledare: Och det är för lite?</p> <p>Agnes Nord: Det är för lite och eh man ser också att antalet frivilliga minskar att dom är svårare att motivera än tidigare av otaliga orsaker och man skulle kunna tänka sig professionell handledning, att det finns kurser, det behöver inte vara komplicerat men till exempel att kommunerna visar att man uppskattar insatserna till exempel genom en årlig träffa alltså ett festligare tillfälle där de frivilliga får något tillbaka för det arbete dom gör.</p>	<p>3. Vad säger Agnes Nord om frivilligarbete?</p> <p>a) Frivilligarbetarna skulle behöva en egen intressegrupp. b) Det finns olika sätt att öka intresset för frivilligarbetare. c) Statliga åtgärder är finansiellt sett ofta ogynnsamma för frivilligarbetare.</p>
<p>Programledare: Då har vi en lyssnare med oss, Camilla Brännström, hej!</p> <p>Camilla Brännström: Ja hej, jag ville säga att tidigare har jag också idrottat med allt möjligt och då fick jag alltid betala en medlemsavgift och såvitt jag förstod var dom inte subventionerade så jag tycker förstås att skolungdomen att dom alltid ska kunna vara med på idrotten som man har i skolorna men å andra sidan</p>	<p>4. Vad tycker Camilla Brännström?</p> <p>a) En större del av undervisningsbudgeten borde gå till idrotten. b) Alldeles för få föreningar får ta del av statliga bidrag. c) Folk som vill sporta borde själva betala för det.</p>

<p>tycker jag att om man startar klubbar och föreningar då tycker jag att man får hålla fast vid vinstprincipen för det finns ju dom som tjänar på det alltså dom som är med och då får dom vara beredda att offra något också. Jag tycker att det är riktigt dumt att säga att om man inte har råd med det, att det då måste subventioneras, då blir det orättvist helt enkelt.</p>	
<p>Programledare: Vi har många som ringer och en av dom har vi nu på tråden, Maja Johansson, hej Maja!</p> <p>Maja Johansson: Hej, ja jag ville säga att man måste titta på dom här extra subventioneringarna för idrott och då i synnerhet det som ligger i allmännyttans intresse för om man tittar på i medeltal vad man skulle behöva räkna på för att låta bra, professionella ledare gå kurser då skulle man egentligen behöva höja bidragen rejält men då kan folk inte längre betala för det så då blir det ändå... och så får man arbeta med frivilliga... Så egentligen är bidraget, subventioneringen för låg. De senaste åren har vi sett att det blir allt svårare att få frivilliga och jag tycker att staten måste göra något åt detta. För att om man tycker att idrotten är viktig för samhället då måste staten bidra med mer pengar till den. Sport är helt enkelt jätteviktigt, inte bara för att titta på utan det är också viktigt att själv sporta. I en idrottsklubb och liknande får du också uppleva hur det är att bidra... lära dig vad det är att betyda något för andra.</p>	<p>5. Vad säger Maja Johansson om sport?</p> <p>a) Regeringen borde tvinga gym och liknande att höja priset. b) Mer pengar borde gå till idrotten eftersom samhället gynnas av det. c) Extra bidrag gör inte idrotten roligare.</p>

Bilaga 5. Test 4 (hör).

Hörförståelseprov

Du får nu lyssna på två texter (intervjuer/radioprogram). Till båda hör frågor med svarsalternativ. Du fyller i det svar som du tycker stämmer bäst. Observera att frågorna på ditt papper INTE är samma som journalistens frågor.

För det här testet finns bara EN ljudfil som innehåller båda texter. Båda texterna inleds med kort information och du får även lyssna på ett exempel som hör till vardera texten.

När du har svarat på en fråga läser du igenom svarsalternativen för nästa fråga. Du har 10 – 20 sekunder på dig att göra detta och under den tiden är det helt tyst i hörlurarna. Du behöver aldrig starta om ljudfilen. Du sitter bara still och väntar på att få höra fortsättningen.

Hörförståelseprovet tar sammanlagt 15 – 20 minuter. Därefter måste du lägga ifrån dig pennan. Läraren samlar in proven. Kom ihåg: Testet påverkar **inte** ditt betyg!

Du får inte stoppa ljudfilen.

Du får lyssna bara en gång.

Välj ETT svar till varje fråga.

Intervju med en namnforskare

Ett radioprogram om namn. Du får lyssna på ett radioprogram om namn. Gäst i studion är Robert Lindberg. Han arbetar på Institutet för språk och folkminnen och ägnar sig där åt onomastik, namnforskning, och försöker ta reda på var namnen kommer ifrån, vilken betydelse de har. Det handlar inte bara om personnamn utan också om Ortsnamn, namn på sjöar och älvar och så vidare.

Först får du höra början av programmet. Till detta hör ingen uppgift som du behöver svara på.

Radiopresentatör:

Vi människor namnger inte bara oss själva och våra barn utan även platser och vatten och vägar. Ofta, kanske alltid, lever namnet vidare länge, länge efter det att den som givit namnet gått bort. Eftersom inte bara språket utan också omgivningen förändras kan namnet ursprung vara svårt att säkerställa. Här kommer Institutet för språk och folkminnen, som samlar in, bevarar och forskar om just ornamn och personnamn, in i bilden. Där arbetar Robert Lindberg, också lektor i nordiska språk vid Göteborgs universitet. Ta till exempel Partille – var kan det namnet komma ifrån?

Robert Lindberg:

En teori är att namnet kommer från det medeltida ordet parthaella som betyder ungefär "Passet mellan bergen" och man syftar då på passet mellan bergen på båda sidor av Sävveåns dalgång. Men det är svårt att med säkerhet säga vad namnet Partille betyder, det påträffades för första gången under 1300-talet. Att andra delen av namnet kommer från "hälla" eller "häll" med betydelsen stenhäll är vi överens om men det är osäkrare med den första delen. Det kan vara ordet "part" som betyder "del" och i så fall kan det syfta på att bergen sydost om Kyrkäsen är delade i avsatser. Men att "häll" har blivit till "ille" i Partille betyder inte att ordet haft den utvecklingen i alla ord et lever kvar i, "häl" har blivit "hall" i till exempel "Halland".

Nu börjar provet. Läs först igenom uppgiften ordentligt.

1. Vilken aspekt av namnforskningen talar Robert Lindberg om här?

- Alla kulturer benämner platser på sitt eget sätt.
- Namn kan ge information om hur det var förr.
- Saker betyder inte något om de inte har namn.

2. Vad berättar Robert Lindberg om Ortsnamn?
 - a. Vi kan inte alltid förklara Ortsnamnens ursprung.
 - b. När nya människor flyttar till en plats byter man ofta ut till exempel Ortsnamn.
 - c. Ortsnamn sätts ofta med tanke på platsen och dess kännetecken eller syfte.

3. Varför heter gymnasiet Hvitfeldtska gymnasiet?
 - a. Den Hvitfeldtska familjen ägde en gård på platsen.
 - b. Margareta Hvitfeldtskas son Ivar var rektor på skolan.
 - c. Margareta Hvitfeldt donerade pengar till fattiga barns skolgång.

4. Vad hände med familjenamnen på 1800-talet?
 - a. Flickor började använda sin pappas namn med efterledet –dotter.
 - b. Namnen bestämdes då officiellt.
 - c. Man började uppkallas efter platsen där man hade fötts.

Ett radioprogram om en uttalsordbok

Ett radioprogram om en uttalsordbok. Du får lyssna på ett radioprogram om en uttalsordbok. Gäst i programmet är Agnes Svensson som utvecklar den här ordboken. Vi har också en panel med experter som pratar om den här ordboken.

Först får du höra radiopresentatören inleda programmet. Till detta hör ingen uppgift som du behöver svara på.

Programledare:

God morgon. Säger man nu "lakris" eller "lackris". Säger man "Ramlösa" eller "Rammlösa"? Är det egentligen fel att uttala "kex" med ett k-ljud? Om något år kommer man kunna slå upp svaren på dessa frågor i Uttalsordboken för svenska språket just nu arbetar man hårt på en sådan på Svenska språknämnden och idag har vi projektledaren för detta projekt, nämligen Agnes Svensson, som gäst. Hjärtlig välkommen! Vidare har vi ytterligare tre gäster, Camilla Karlsson som är lektor i svenska och Maja Larsson som forskar om språk och historia. Trevligt att ni alla kan vara här.

Nu börjar provet. Läs först igenom uppgiften ordentligt.

1. Varför produceras en uttalsordbok nu?

- De nuvarande uttalsordböckerna är producerade för universitetslärare och forskare.
- De tidigare uttalsordböckerna är föråldrade och ges inte längre ut av förlagen.
- Uttalet av svenska ord har förändrats mycket under de senaste åren.

2. Vad är det för skillnad som Agnes talar om hur det var förr?

- Hur mycket information som finns i ordboken.
- Hur mycket hjälpmedel det finns när man gör en ordbok.
- Hur mycket tid det tar att göra en ordbok.

3. Vad tycker Camilla om uttalsordboken?
 - a. Hon tycker att uttalsinformation måste finnas i vanliga ordböcker.
 - b. Hon tycker att det är bra att man följer det engelska exemplet.
 - c. Hon tycker att en uttalsordbok är praktisk för både svenskar och utlänningar.

4. Varför finns inte information om uttalet med i våra vanliga ordböcker?
 - a. För att intresset för uttal inte är tillräckligt stort.
 - b. För att sådana ordböcker bara är till för att visa betydelsen av ord.
 - c. För att uttalsinformation ofta tar för mycket plats.

5. Vad för uttal är det man tar upp i uttalsordboken?
 - a. Det standardsvenska uttalet.
 - b. Uttalet som är lättast att lära sig.
 - c. Uttalet som är tydligast för flest svenskar.

Bilaga 6. Test 4 (läs).

Läsförståelseprov

Läs de två texterna nedan (Ett radioprogram om namn och Ett radioprogram om en uttalsordbok). De är en transkription från talspråk. Se frågorna till höger om texten och välj det alternativ som du tycker passar bäst.

Ett radioprogram om namn. Du får lyssna på ett radioprogram om namn. Gäst i studion är Robert Lindberg. Han arbetar på Institutet för språk och folkminnen och ägnar sig där åt onomastik, namnforskning, och försöker ta reda på var namnen kommer ifrån, vilken betydelse de har. Det handlar inte bara om personnamn utan också om Ortsnamn, namn på sjöar och älvar och så vidare.

Först får du höra början av programmet. Till detta hör ingen uppgift som du behöver svara på.

Radiopresentatör:

Vi människor namnger inte bara oss själva och våra barn utan även platser och vatten och vägar. Ofta, kanske alltid, lever namnet vidare länge, länge efter det att den som givit namnet gått bort. Eftersom inte bara språket utan också omgivningen förändras kan namnet ursprung vara svårt att säkerställa. Här kommer Institutet för språk och folkminnen, som samlar in, bevarar och forskar om just ortnamn och personnamn, in i bilden. Där arbetar Robert Lindberg, också lektor i nordiska språk vid Göteborgs universitet. Ta till exempel Partille – var kan det namnet komma ifrån?

Robert Lindberg:

En teori är att namnet kommer från det medeltida ordet parthaella som betyder ungefär "Passet mellan bergen" och man syftar då på passet mellan bergen på båda sidor av Sävveåns dalgång. Men det är svårt att med säkerhet säga vad namnet Partille betyder, det påträffades för första gången under 1300-talet. Att andra delen av namnet kommer från "hälla" eller "häll" med betydelsen stenhäll är vi överens om men det är osäkrare med den första delen. Det kan vara ordet "part" som betyder "del" och i så fall kan det syfta på att bergen sydost om

<p>Kyrkåsen är delade i avsatser. Men att "häll" har blivit till "ille" i Partille betyder inte att ordet haft den utvecklingen i alla ord et lever kvar i, "häl" har blivit "hall" i till exempel "Halland".</p> <p>Nu börjar provet. Läs först igenom uppgiften ordentligt.</p>	
<p>Vad är nu namnforskning för något?</p> <p>Robert Lindberg: Namnforskning handlar... helt enkelt om att man undersöker namn, det vill säga efternamn, namn på personer, platser... men också på fordon och annat och eh namnen ja dom... vi namnger, ger namn och det har vi alltid gjort för att det är praktiskt, om man inte har namn på saker måste man använda omskrivningar och eh det är väldigt besvärligt för det har alltid varit besvärligt och... så började vi vid något tillfälle nån gång att använda namn för länge sen för att kalla platsen där dom bodde för ett visst namn och eh man började också ge varandra ett namn och eh det här hände vid eh olika tidsperioder i olika språk och eftersom man vet väldigt lite om dom här tiderna och dom här språken så här dom här namnen som ju är en slags rester, det som vi kan eh lära oss något om tidigare perioder men vi kan också lära oss något om hur man använde sina språk för att forma dessa namn.</p>	<p>1. Vilken aspekt av namnforskningen talar Robert Lindberg om här?</p> <p>a) Alla kulturer benämner platser på sitt eget sätt. b) Namn kan ge information om hur det var förr. c) Saker betyder inte något om de inte har namn.</p>
<p>Kan du ge exempel på hur Ortsnamn skulle kunna ge oss insikt i vissa frågor?</p> <p>Robert Lindberg: Få se ja! Köpinge till exempel eller rättare sagt köpingarna för det finns flera. Ordet "köp" kommer från latinets "caupo" som har med handel att göra och om man tittar på alla Köpingeorter i Skåne, som Löddeköpinge, så ligger dom nära havet och nära de äldsta skånska ständerna. Köpingarna var handelsplatserna dom var till för att man skulle kunna bedriva handel! Och man kunde ta sig dit för att köpa och sälja men de låg en bit in från land för att lättare kunna försvaras mot sjörövare. Och jag nämnde tidigare också Sävveån. Sävve betyder ungefär långsam eller ja sävlig eller hur, vilket</p>	<p>2. Vad berättar Robert Lindberg om Ortsnamn?</p> <p>a) Vi kan inte alltid förklara Ortsnamns ursprung. b) När nya människor flyttar till en plats byter man ofta ut till exempel Ortsnamn. c) Ortsnamn sätts ofta med tanke på platsen och dess kännetecken eller syfte.</p>

<p>förstås betyder att ån rinner långsamt och sedan får platsen vid den långsamma ån sitt namn från den.</p>	
<p>Jag anar att Hvitfeldtska gymnasiet har fått sitt namn av någon – hur kommer det sig att gymnasiet heter som det gör?</p> <p>Robert Lindberg: Vanligt är att en person som kanske bott på en plats först eller ägt en plats... men det kan också vara att dom kanske har dött där eller fötts det är lite olika. I det här fallet var det adelsdamen Margareta Hvitfeldt som på 1600-talet gifte sig med en dansk och dom ägde oerhört många gårdar här i trakterna, stenrika, och och och när deras son Ivar Dyre, döpt Iffuer, han gick bort relativt ung men då var det så att innan han dog hann han be sin mor att donera pengar till barn som inte själva kunde betala för att gå i skola och det gjorde hon och det är på grund av... ja som har vi, är gymnasiet uppkallat efter henne. Men annars har namngivning ofta att göra med hur det såg ut där, vem som bestämde där, den typen av relationer.</p>	<p>3. Varför heter gymnasiet Hvitfeldtska gymnasiet?</p> <p>a) Den Hvitfeldtska familjen ägde en gård på platsen. b) Margareta Hvitfeldtskas son Ivar var rektor på skolan. c) Margareta Hvitfeldt donerade pengar till fattiga barns skolgång.</p>
<p>Kan du berätta lite om namn på personer, personnamn? Hur fick folk sina namn förr i tiden?</p> <p>Robert Lindberg: Ja asså för å ge en snabb kurs i efternamn så var det så att fram till 1890-talet ungefär så fick barnen som föddes i Sverige ett efternamn baserat på faderns förnamn alltså så kallade patronymer så om ens pappa hette Johan fick man heta Johansson och hette han Lars fick man heta Larsson och f f f för övrigt om det var en dotter fick hon heta Johansdotter eller Larsdotter ja det här lever ju kvar på Island men eh här börja man då med fasta efternamn bland annat för att myndigheterna vände sig mot det här, jo, en sak till: I vissa delar av landet så hade man också kunnat uppkallas efter platsen där man bodde men så småningom upphörde man med detta, också på grund av myndigheterna och deras önskan att hålla lite koll på folk. Också på 1800-talet. Enda sättet att härefter ändra sina efternamn ja då måste man betala, det kostade</p>	<p>4. Vad hände med familjenamnen på 1800-talet?</p> <p>a) Flickor började använda sin pappas namn med efterledet -dotter. b) Namnen bestämdes då officiellt. c) Man började uppkallas efter platsen där man hade fötts.</p>

<p>alltså, från 1800-talet eller slutet av 1800-talet var efternamnen, ja dom... dom stod fast.</p>	
<p>Ett radioprogram om en uttalsordbok. Du får lyssna på ett radioprogram om en uttalsordbok. Gäst i programmet är Agnes Svensson som utvecklar den här ordboken. Vi har också en panel med experter som pratar om den här ordboken.</p> <p>Först får du höra radiopresentatören inleda programmet. Till detta hör ingen uppgift som du behöver svara på.</p> <p>Programledare: God morgon. Säger man nu "lakris" eller "lackris". Säger man "Ramlösa" eller "Rammlösa"? Är det egentligen fel att uttala "kex" med ett k-ljud? Om något år kommer man kunna slå upp svaren på dessa frågor i Uttalsordboken för svenska språket just nu arbetar man hårt på en sådan på Svenska språknämnden och idag har vi projektledaren för detta projekt, nämligen Agnes Svensson, som gäst. Hjärtlig välkommen! Vidare har vi ytterligare tre gäster, Camilla Karlsson som är lektor i svenska och Maja Larsson som forskar om språk och historia. Trevligt att ni alla kan vara här.</p>	
<p>Programledare: Agnes... en uttalsordbok för det svenska språket. Fanns det inte någon sådan tidigare?</p> <p>Agnes Svensson: Ja alltså det som vi har haft hittills är eh de två befintliga ordböckerna av Lyttkens och Wulff från slutet av 1800-talet och så finns det en för framförallt finskspråkiga... och den tidigare har man i och för sig använt hittills och arbetat med på universiteten... men den är utsåld ja båda är utsålda och så vitt jag vet planerar man inte att ge ut dom något mer och eh ingen av dom är aktuella och därför kan man säga att det gör är en uttalsbok som är lite mer up to date det handlar om uttalet såsom det har sett ut säg de senaste åren.</p>	<p>1. Varför produceras nu en uttalsordbok?</p> <p>a) De nuvarande uttalsordböckerna är producerade för universitetslärare och forskare.</p> <p>b) De tidigare uttalsordböckerna är föråldrade och ges inte längre ut av förlagen.</p> <p>c) Uttalet av svenska ord har förändrats mycket under de senaste åren.</p>

<p>Programledare: Vad är det man har gjort annorlunda den här gången? Har man använt något annat tillvägagångssätt med den här ordboken?</p> <p>Agnes Svensson: Eh ja-a en av dom mest slående skillnaderna... och då tänker jag inte på skillnader vad gäller innehåll utan just vad gäller hur man går tillväga och det är att ordböckerna från den tiden, och då säger jag ordböcker med flit och som du hör inte ens uttalsordböcker, dom gjordes enligt en författares eh ett traditionellt eh system och där man skrev ner betydelser på ord för att skapa en ordbok eller uttal på ord för en uttalsordbok... men det var oerhört tidskrävande förstås för att då eh medan idag eh ja nuförtiden har man gått över till betydligt mer avancerade tekniker så om-m eh man verkligen ska prata om tillvägagångssätt och verkligen... menar tillvägagångssätt så är det det jag vill nämna.</p>	<p>2. Vad är det för skillnad med hur det var förr som Agnes talar om?</p> <p>a) Hur mycket information som finns i ordboken. b) Hur mycket hjälpmedel det finns när man gör en ordbok. c) Hur mycket tid det tar att göra en ordbok.</p>
<p>Programledare: Ja då vill jag fråga panelen om dom längtar efter den här ordboken och ser fram emot den. Camilla?</p> <p>Camilla Karlsson: A-a det jag sitter och funderar på är behöver vi en speciell ordbok för just uttal, jag känner mig väldigt nöjd med en engelsk ordbok som jag har, The Oxford Concise Dictionary of English, och det är då en ordbok för briter men också för utlänningar och där står bara de engelska orden och vad dom betyder och där har... man får information om uttalet efter varje ord och eh dessutom med etymologi alltså ursprung ordens ursprung det är en kortfattad ordbok det tycker jag är mer användbart att det står så mycket mer i ordboken än en ordbok med bara uttal, eh mmm och så undrar jag också till exempel hur det kommer sig att i våra vanliga ordböcker inte står hur orden som står i dom ska uttalas?</p>	<p>3. Vad tycker Camilla om uttalsordboken?</p> <p>a) Hon tycker att uttalsinformation måste finnas i vanliga ordböcker. b) Hon tycker att det är bra att man följer det engelska exemplet. c) Hon tycker att en uttalsordbok är praktisk för både svenskar och utlänningar.</p>
<p>Programledare: Eh ja Agnes, varför en speciell ordbok eller ordbok bara för uttalet?</p> <p>Agnes Svensson:</p>	<p>4. Varför finns inte information om uttalet med i våra vanliga ordböcker?</p>

<p>Eh mmm ja det är i princip inga problem att göra en ordbok med uttalsinformation...</p> <p>Programledare: Varför gör man inte det då?</p> <p>Agnes Svensson: Eh mmm ja varje ordbok som görs, när man gör en ordbok så eh... väger man fram och tillbaka mellan att ta med information eller att inte ta med information... de eh det finns ju det finns ju inte plats med eller det finns bara ett visst utrymme för all information man kan ta med i en ordbok så att om... om man nu som ordboksredaktör tänker att ens mål är att få med så många svenska ord som det bara går... inom dom gränser man får hålla sig för att det ska vara hanterbart... då tittar man på hur man ska reducera antalet sidor och då kan den som gör ordboken bestämma att information om uttal inte... att man då struntar i det.</p>	<p>a) För att intresset för uttal inte är tillräckligt stort.</p> <p>b) För att sådana ordböcker bara är till för att visa betydelsen av ord.</p> <p>c) För att uttalsinformation ofta tar för mycket plats.</p>
<p>Programledare: Maja, ser du fram emot att få se den här uttalsord eh ordboken?</p> <p>Maja Larsson: Ja jag ser alltid fram emot nya böcker. Jag tror att jag redan läst f-fö eh det som ska bli förordet till boken redan där står att: "när det gäller uttalet i den här boken är uttalet inte det som "bör användas" det är inte "den vackrast möjliga svenskan" och inte heller är det den svenska som pratas av de flesta svenskar men kan du berätta va va är det då?"</p> <p>Agnes Svensson: Mmm den definition som vi ger på den den svenska som finns i den här boken är egentligen väldigt praktisk, vi hoppas att eh om man använder den här ordboken då... eh ska det vara som en slags garanti på att man... eh ska kunna använda det uttalet på det ordet i Sverige eller i ett svenskspråkigt sammanhang, alltså om man uttalar det här ordet på det sättet här så ska det fungera och inte medföra några problem.</p>	<p>5. Vad för uttal är det man tar upp i uttalsordboken?</p> <p>a) Det svenska standarduttalet.</p> <p>b) Uttalet som är lättast att lära sig.</p> <p>c) Uttalet som är tydligast för flest svenskar.</p>

Bilaga 7. Testresultat.

Deltagare	År i Sverige	Kommunicerar på svenska varje dag	Läs Tisus	Hör Tisus	Läs NT2	Hör NT2
1	10+	Ja.	100 %	66 %	66 % 8/12	66 % 6/9
2	5	Ja.	83 %	83 %	75 % 9/12	44 % 4/9
3	5–10	Ja.	83 %	100 %	-	66 % 8/12
4	>2	Ja.	66 %	66 %	66 % 8/12	-
5	2–5	Ja.	83 %	33 %	-	100 % 9/9
6	10+	Ja.	50 %	50 %	100 % 12/12	77 % 7/9
7	5–10	Ja.	66 %	50 %	-	-
8	10+	Ja.	33 %	66 %	-	-
9	5–10	Ja.	50 %	66 %	44 % 4/9	58 % 7/12
10	>2	Ja.	83 %	50 %	50 % 6/12	66 % 6/9
11	5–10	Ja.	66 %	83 %	66 % 6/9	42 % 5/12
12	>2	Nej.	50 %	50 %	100 % 9/9	50 % 6/12
13	5	Ja.	100 %	100 %	75 % 9/12	66 % 6/9
14	2–5	Ja.	33 %	83 %	-	77 % 7/9
15	10+	Ja.	100 %	83 %	-	66 % 6/9
16	2–5	Ja.	83 %	83 %	-	58 % 7/12
17	>2	Nej.	83 %	33 %	88 % 8/9	25 % 3/12
18	5–10	Ja.	83 %	66 %	88 % 8/9	92 % 11/12
19	>2	Nej.	66 %	50 %	77 % 7/9	83 % 10/12
20	2	Nej.	66 %	83 %	50 % 6/12	55 % 5/9
21			-	-	66 % 6/9	33 % 4/12

22			-	-	66 % 8/12	-
23			-	-	83 % 10/12	66 % 6/9
24			-	-	-	44 % 4/9
25			-	-	66 % 6/9	58 % 7/12
26			-	-	55 % 5/9	83 % 10/12

Bilaga 8. Enkätfrågor.

Om du vill vara med i undersökningen fyller du i nedanstående före proven:

Namn:

Ålder:

1. Ungefär hur länge har du bott i Sverige (eller en svenskspråkig ort i Finland)?
2. Kunde du svenska innan du flyttade till Sverige? Om ja, hur kommer det sig?
3. Kommunikerar du normalt på svenska varje dag (hemma, på jobbet, med många vänner)?
4. Vilket/vilka språk anser du vara ditt/dina modermål?
5. Finns det något som gör det extra svårt för dig att läsa eller förstå (t ex dyslexi eller hörapparat)?

Frågor att svara på *efter* proven:

1. Hur upplevde du provsituationen? Spontana kommentarer?
2. Tycker du att LÄS eller HÖR var lättare? Varför? (Eller var de lika lätta/svåra?)
3. Övriga kommentarer?

STORT TACK för din medverkan!

Bilaga 9. Uppgiftsbeskrivning studentuppsats

Hörförståelse och läsförståelse

- ➔ Reflektera över dels skillnaden mellan talad och skriven svenska, dels olika varianter av svenska, såväl vad gäller regionala skillnader som olika stilmått. Reflektera även över skillnader och likheter mellan hörförståelse och läsförståelse på svenska. Jämför med ditt modersmål (och, om du vill, andra språk du har lärt dig).

Skriv därefter en text där du besvarar åtminstone några av nedanstående frågor och anvisningar:

- Beskriv din hörförståelse- och läsförståelseförmåga. När är det svårt för dig att förstå (läsa och lyssna) och hur har din utveckling sett ut när det gäller dessa förmågor? Kan du till exempel förstå talad svenska även när taltempot är högt och regionala varianter av svenska används, till exempel i föreläsningar, filmer och radioprogram?
- Hur har du arbetat med hörförståelse tidigare, till exempel på kurser i svenska som du har gått? Hur upplevde du hörförståelseproven som du har gjort på den här kursen? Hur har tidigare hörförståelseövningar och –prov sett ut? Hur ser det perfekta hörförståelseprovet ut, tycker du?
- Diskutera vikten av en god hörförståelse. Behöver du kunna förstå talad svenska i ditt dagliga liv och om du inte kan det: vad får det för följder?

Skriv cirka 300 ord. Stavnings- och grammatikkontrollera innan du skickar texten.

Skicka texten till monica.nyberg@svenska.gu.se senast onsdag 15 april och skriv ”Hörförståelse och läsförståelse” i ämnesraden på e-brevet.

Lycka till! /Monica.