

ORDFÖRSTÅELSE

En litteraturstudie med anknytning till
högskoleprovets ORD-prov

Sandra Scott

BVM nr 2, 2004



ISSN 1652-7313

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Delprov ORD – en provbeskrivning	2
1.2 Delprov ORD – problem och kritik	2
1.3 Syfte och metod.....	3
2. Vad är ordförståelse?.....	5
2.1 Människan som kommunikationsvarelse.....	5
2.2 Ordförståelse – en förenklad beskrivning.....	6
3. Mätning av verbal förmåga	10
3.1 Faktoranalys.....	10
3.1.1 Språkförmåga enligt faktoranalysen.....	13
3.2 Faktoranalys på högskoleprovet.....	15
3.3 Mätning av språkförmåga – teorier och modeller i förändring .	16
3.2.1 Språkfärdighet i en eller flera dimensioner?.....	17
3.2.2 Modeller för beskrivning av kommunikativ kompetens.....	18
3.3 Syften med tester	19
3.4 Mätning av ordförståelse – tidigare undersökningar.....	20
3.4.1 Ordförståelsetest – några praktiska exempel.....	21
4. Avslutande reflektioner	24
Litteraturlista	26

1. Inledning

Högskoleprovet, som har givits sedan våren 1977, fungerar som urvalsinstrument för antagning till högre utbildning i Sverige. Högskoleprovet ska ge tillfredställande information om allmänna färdigheter som kan anses vara relevanta för att med framgång kunna bedriva studier vid högskola eller universitet. Det ska alltså ge en generell prognos av provdeltagarens framgång i högre studier. Provet ges två gånger per år (höst och vår) och rangordnar provdeltagarna med avseende på förväntad studieframgång, så att ett urvalsförfarande är möjligt. Provet avser att så rättvist som möjligt mäta färdigheter och kunskaper. Ett nytt prov konstrueras för varje provtillfälle. Högskoleprovet har under åren genomgått vissa förändringar. Delprov ORD har dock inte förändrats mer än att antalet provuppgifter har ökat från 30 till 40 uppgifter från och med 1996 (Andersson 1999).

I högskoleprovet ingår sedan våren 1996 totalt 122 uppgifter fördelade på fem delprov:

ORD: (ordförståelse) som mäter ordkunskap med 40 uppgifter.

NOG: (logiskt, kvantitativt tänkande kring matematiska problem) består av 22 uppgifter.

LÄS: (svensk läsförståelse) mäter provdeltagarens läsförståelse med 20 uppgifter.

DTK: (förmågan att tolka diagram, tabeller och kartor) består av 20 uppgifter.

ELF: (engelsk läsförståelse) består av 20 uppgifter.

Proven kan också delas in i kvantitativa och verbala prov. De verbala proven är ORD, LÄS och ELF och den kvantitativa delen utgörs av NOG och DTK. Tillsammans utgör alltså den verbala delen 80 poäng medan de kvantitativa delarna tillsammans utgör 42 poäng. Den verbala delen är således större än den kvantitativa.¹

¹ För en utförlig beskrivning av högskoleprovet se Handbok inför högskoleprovet, del 1 (1998) och Andersson (red) 1999.

1.1 Delprov ORD – en provbeskrivning

Föreliggande rapport handlar om högskoleprovets delprov ORD. Delprovet ORD avser att mäta förståelse av ord och begrepp. I provet ingår både svenska och främmande ord. Framför allt ska orden tillhöra det levande svenska språket med viss tonvikt på ord som kan tänkas ingå i högskolans kurslitteratur och i vetenskaplig text.

Varje reguljärt ORD-prov som har administrerats sedan 1996 innehåller 19 substantiv, 11 verb, 8 adjektiv och 2 adverb, enligt fördelningen av ordklasser i Sture Alléns frekvensundersökning *Tiotusen i topp* (1972). På senare år har beslut tagits att denna indelning i ordklasser inte behöver följas exakt, då det faktiskt är uppgiftens relevans, svårighetsgrad och diskrimineringsförmåga som i första hand bör styra provsammansättningen.

ORD-uppgifterna är antingen synonymer eller hyponymer. Det som kännetecknar synonymuppgifterna är att frågeordet och det rätta svaret har samma, eller nästan samma innebörd, t.ex. orden *vidsynt* och *fördomsfri*. Hyponymuppgifterna innebär att frågeordet representerar en delmängd av det rätta svaret, som t.ex. i förhållandet mellan orden *tulpan* och *blomma*, eller *tunika* och *klädesplagg*. De flesta orden i provet är synonymer men varje prov innehåller några hyponymuppgifter. Frågeorden får inte vara så lätta att alla provdeltagare kan dem, men inte heller så svåra att bara ett fåtal kan dem. Svarsförslagen ska vara så enkla att de inte skulle kunna användas som frågeord.

I ORD-provet, precis som i de övriga delproven, strävar konstruktören efter att få högskolans olika sektorer representerade i provet. Dessa är: 1) teknik och naturvetenskap, 2) administration, ekonomi och samhälle, 3) vård, 4) kultur och information samt 5) utbildning och yrken. För ORD-provets del är denna uppdelning ibland svår att följa eftersom de flesta ord inte kan sägas tillhöra någon specifik kategori utan används i samtliga sektorer. Ord från tekniska områden har också visat sig gynna män i alltför hög grad och därför är den typen av ord underrepresenterade i ORD-provet (Andersson 1999).

1.2 Delprov ORD – problem och kritik

ORD-provet har funnits med i högskoleprovets provbatteri sedan starten 1977 och det har inte stått utan kritik. En invändning mot provet har varit att orden hanteras lösryckta ur sitt sammanhang. Att kunna svara på lösryckta ords betydelse är en situation som man sällan eller aldrig ställs inför i t.ex. högre studier. Det kan dessutom, enligt experter på svenska som andraspråk, vara svårt för provdeltagare med ett annat modersmål att förstå ord och begrepp som används kontextlöst. En annan invändning mot provet är att det innehåller 40 uppgifter på femton minuter. En tredjedel av den totala provpoängen avverkas på en väldigt kort tid och provdeltagarnas resultat kan

påverkas mycket vid störningar i provgenomförandet. Dessutom har flera tidigare genomförda undersökningar visat att flickor missgynnas av flervals-uppgifter som uppgiftsformat (Murphy 1982). Kritiken mot provformen kan dock bemötas med det faktum att flickor inte missgynnas av ORD-provet utan tvärtom presterar bättre än pojkarna på detta delprov. Kritiken mot antalet uppgifter och ett kontextlöst användande av ord kvarstår dock och förtjänar uppmärksamhet i form av mer utvecklings- och forskningsarbete.

Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar har genom åren bedrivit forskning om ordförståelseprov och tänkbara varianter på verbala prov. Om svårigheter och brister med ordförståelseprov har Kerstin Andersson (1995) skrivit i PM nr 161 *Att mäta språkförmåga*. Försök har också gjorts med andra provtyper, bl.a. olika luckprov (Stage, Henriksson, Wedman, Wester-Wedman, 1991) och (Stage & Jonsson, 1995) och det visade sig vara en framkomlig väg för ett alternativt verbalt prov, även om det är osäkert om luckprov mäter ord- eller läsförståelse och vad provet tillför rent mättekniskt.

Ytterligare ett försök med ett alternativt verbalt prov har genomförts (Andersson 1999). Uppgiften för provdeltagarna var att identifiera ett eventuellt fel i en mening och provet avsåg att mäta kunskaper om grammatiska strukturer, ordval, idiomatiska uttryck och stavning. Andersson konstaterade i detta försök att problemet med den här typen av prov är att de har låg acceptans hos språkexperter. Detta beror på att det inte alltid är så lätt att avgöra vad som är rätt och fel i svenskan som är ett föränderligt och levande språk. Det genererar också en icke-önskvärd fokusering på språklig korrekthet.

Sammanfattningsvis har forskningen visat att det är svårt att byta ut det nuvarande ORD-provet, utan att göra betydande förändringar i hela provsammansättningen (Andersson 1999, och Stage & Jonsson 1995). För att ett nytt prov ska kunna börja användas i högskoleprovet så krävs tämligen omfattande undersökningar hur provet fungerar och om ett eventuellt byte av provtyp tillför någon information om provdeltagarna som det nuvarande provet inte gör.

1.3 Syfte och metod

Syftet med denna litteraturgenomgång är att relatera delprovet ORD till ett antal befintliga teorier om språkförståelse och språkmätning i allmänhet, med inriktning mot ordförståelse och mätningen av denna i synnerhet. De frågor som denna studie i förstone ska belysa är:

- Vad är ordförståelse?
- Hur mäter man ordförståelse?

De teorier jag har valt att utgå ifrån är hämtade från ämnesområden inom psykologi, språkvetenskap (psykolingvistik) samt beteendevetenskapliga mätningar.

2. Vad är ordförståelse?

I det följande kapitlet kommer olika aspekter på ord och ordförståelse att presenteras med hjälp av litteratur från språkforskningen.

2.1 Människan som kommunikationsvarelse

Mänsklig kommunikation är unik. Det finns ingen annan varelse som kan uppvisa en så komplicerad kommunikation som människan och det beror på två viktiga anledningar, skriver Per Linell (1978) i *Människans språk*.² Anledningarna till den mänskliga kommunikationens unicitet är dels ett stort och levande ordförråd, och dels en uppsättning regler som tillåter människan att kombinera orden till meningsfulla yttranden på många olika sätt. Varje ord kan sägas vara en symbol för ett särskilt begrepp eller innehåll. Om man tänker sig att varje ord (symbol) skulle ha ett speciellt uttryck eller gest så skulle det totala antalet ord (symboler) bli ganska begränsat eftersom det är omöjligt att skilja tusentals eller tiotusentals odelbara uttryck eller gester från varandra. En avgörande förutsättning för utvecklingen av det mycket stora ordförrådet i språket är därför den s.k. *dubbla artikulationen*. Den dubbla artikulationen innebär att det är möjligt att konstruera ett mycket stort antal ord på ett relativt litet antal ljud (fonem). Ordet *pil* t. ex. kan delas upp i fonemen *p/i/l/* som var och en saknar innebörd men som tillsammans bildar lexikonenheten (ordet) *pil*. Om man byter ut en eller ett par av fonemen så bildas andra ord med andra betydelser *b/i/l/* (*bil*) eller *m/i/l/* (*mil*).

Olle Josephson (1982) diskuterar också vad ord och ordförståelse kan sägas vara i sin avhandling *Svåra ord. En undersökning av 153 ord från ekonomiska, sociala och politiska sammanhang*.³ Där konstaterar han att ord kan användas med betydelsen *lexikonenhet*, dvs. ungefär de ord med olika betydelser som går att slå upp i en ordbok, och även med betydelsen *ordformer*, byggstenarna – i en skriven text åtskilda av ett mellanrum – i ett yttrande, en mening eller en text.

Hur förstås då mänsklig kommunikation? Enligt Linell (1978) är det nödvändigt att skilja på olika typer av språklig förståelse. Han anger fem olika nivåer i förståelsen av språkliga yttranden och de är följande:

- 1) att uppfatta de inkommande ljud- och ljussignalerna som tal eller skrift,
- 2) att förstå vart och ett av de enskilda orden i yttrandet,

² Per Linell är docent i allmän språkvetenskap samt professor vid Institutionen för Tema kommunikation vid Linköpings universitet.

³ Olle Josephson är docent i nordiska språk och chef för Svenska språknämnden.

- 3) att förstå yttrandets konventionella och strukturella betydelse, d.v.s. förstå vad det ”rent språkligt” innebär,
- 4) att förstå den situationella tolkningen,
- 5) att kunna dra vissa slutsatser av yttrandets strukturella betydelse i förhållande till språksituationen.

Josephson (1982) menar att om man utgår från att sändaren har en avsikt med sitt yttrande gentemot mottagaren, kan den avsikten beskrivas som att åstadkomma något slags reaktion hos mottagaren. En djupare förståelse innebär då att mottagaren gör någonting. Reaktionen kan vara icke-språklig (visas genom att personen t.ex. lyder en order, följer en instruktion rätt, avbildar något efter beskrivning, eller reagerar med icke-språkliga känslouttryck) eller språklig (personen gör kommentarer, ställer frågor, gör en översättning o.s.v.). Själva förståelsen av ett ord är en icke-observerbar mental process, men för att den språkliga kommunikationen ska fungera, för att förståelsen ska få någon social betydelse – måste den ta sig uttryck i ett observerbart beteende. Han påpekar vidare att de som gör en språkförståelseundersökning får bestämma sig för att försökspersonerna som gör testet ska uppvisa ett visst, språkligt eller icke-språkligt, beteende för att de ska anses ha förstått. (I högskoleprovets fall innebär detta att man som provdeltagare kryssar i rätt svarsförslag.) Josephson hävdar också att ett ordförståelseprov aldrig kan testa förståelse djupare än till den av Linell beskrivna tredje nivån (Josephson 1982).

2.2 Ordförståelse – en förenklad beskrivning

Josephson (1982) sammanfattar ordförståelsen i några förenklade punkter där teorier från *semantik*, *psykolingvistik* och *pragmatik* förenas. Först förklaras dessa uttryck separat innan Josephsons sammanfattning av ordförståelse presenteras.

Semantikens uppgift är, enligt Josephson, att beskriva betydelsen hos ord, satser, och texter. Det semantiska studiet kan sedan appliceras på olika nivåer, morfem, ord, satser o.s.v. Nivåerna kan vara svåra att hålla isär men vid en diskussion av semantiska teorier kan man enligt Josephson göra en indelning i satssemantik och ordsemantik. I ordsemantiken finns två grundläggande distinktioner. Den ena är skillnaden mellan *intention* och *extension*, där *intention* är ordets betydelse och *extension* är den företeelse som betecknas av ordet. Distinktionen mellan dessa är viktig när man diskuterar ordförståelse, eftersom det är fullt tänkbart att folk behärskar ett ords extension hyggligt men intentionen dåligt. Ett exempel på detta är orden *proletariat* och *imperialism* där man kan föreställa sig att många vet var och när dessa företeelser förekommer, men har svårare att exakt förklara och ringa in vad uttrycken innebär. Den som endast förstår extensionen har alltså, enligt Jo-

sephson, inte kunnat föra upp sin uppfattning på en tillräckligt abstrakt nivå (Josephson 1982).

Inom *psykolingvistik* undersöks vad som händer i den mänskliga hjärnan när vi förstår ord och satser. Där finns ett flertal teorier som behandlar hur förståelsen går till. Även om teorierna skiljer sig avsevärt åt så är det möjligt att enas om några saker. För det första kan det, enligt Josephson, fastslås att ord är en psykologisk enhet likväl som det är en enhet i ett yttrande eller i skrift. Detta kan konstateras eftersom primitiva folk eller icke läskunniga barn enkelt kan dela upp ett yttrande i olika ord. För det andra verkar det vara så att minnet är mer uppmärksam på ett ords innehåll än dess form. Den mänskliga hjärnan minns och kategoriserar orden efter den betydelse som ligger i orden hellre än ordens utseende. Hur kategoriseringen går till och hur minnet fungerar är dock en mer komplicerad fråga på vilken det finns många olika svar (Josephson 1982).

Pragmatiken är den del inom språkvetenskapen som behandlar villkoren för hur språket används i stället för hur språket ser ut. Varje gång ett ord brukas i ett sammanhang, d.v.s. när någon använder det för att föra fram ett budskap och inte för att tala om ordet, får det en speciell, situationellt bestämd betydelse. Kontexten bestämmer och definierar i mångt och mycket ett ords betydelse. Linell förklarar pragmatik enligt följande:

”Semantiken kan anses syssla med [dessa] betydelser/konventionella betydelser och deras inbördes relationer. I pragmatiken vill man däremot studera de situationella tolkningarna av yttranden..” (Linell 1978).

De växlingar i situationell betydelse som förekommer kan beskrivas såsom att vissa av ordets betydelsemässiga *särdrag* framhävs eller undertrycks. Den situationella betydelsen är helt enkelt den betydelse som ordet får i den kontext där det presenteras. Olika individer använder språk på olika sätt beroende på ålder, kön, utbildning och en rad andra faktorer. Varje persons tolkning och förståelse av ord är i viss mån unik och därför varierar ordens betydelse situationellt (Josephson 1982).

För att förstå hur ordförståelse går till är det lämpligt att fortsätta tänka sig en bild av en sökprocess menar Josephson. När vi ställs inför ett ord som vi ska tolka försöker vi söka upp dess betydelse i långtidsminnet. Sökprocessen kan vara medveten eller omedveten. Om man t.ex. ställs inför uppgiften att omgående uppge ett ords betydelse blir processen medveten. Sökprocessen sker på många ”vägar” samtidigt och sökningen kan misslyckas både helt och delvis. Hur väl sökprocessen fungerar beror, enligt Josephson, på följande faktorer.

1. Först och främst ställs vissa fysiologiska krav på mottagande och avkodning av talat eller skrivet språk, man måste på ett eller annat sätt kunna tillgodogöra sig meddelandet för att kunna påbörja avkodningen. Fysiologin spelar också in såtillvida att vår hjärna har en begränsad kapacitet. Hjärnan kan ”tränas upp”, men det verkar finnas givna ramar för hur mycket information vi kan ta in och hålla i minnet på en gång.

2. Mottagarens tidigare erfarenheter spelar stor roll i ordförståelsen. Varje individ har ett särpräglat och individuellt minne baserat på tidigare erfarenheter, kunskaper, värderingar och annat. Ordförståelse kan därför relateras till sociala förhållanden som ålder, kön, etnicitet, yrke, utbildning, politiska åsikter m.m.

3. Olika egenskaper i språksituationen, s.k. pragmatiska faktorer, spelar in i förståelseprocessen. Hur viktigt är det att begripa ordet? Vilket intentionsdjup kräver situationen? Vilken är mottagarens inställning till det ämnesområde där ordet hör hemma? Ju mer förtrogen mottagaren är med språksituationen desto lättare torde det vara för denne att avkoda, eller söka dess betydelse.

4. De språkliga egenskaperna hos meddelandet är viktiga och viktigast av allt är innehållet. Undersökningar pekar på att ordkunskapen i långtidsminnet är sorterade huvudsakligen efter innehållet. Hur lätt eller hur svårt det är att söka sig fram till rätt betydelse av ordet beror på hur väl man känner till det omkringliggande området och om man känner till betydelsemässigt närliggande ord. Josephson (1982:33) uttrycker det som att ”*det är lättare att ta sig fram på 'väl uppkörda' banor*”. Till de språkliga egenskaperna kan också ett ords kontext räknas. Kontexten gör ämnestillhörigheten lättare att bestämma och genom detta begränsas antalet ”sökvägar” i förståelseförsöken (Josephson 1982).

Slutligen kan man då konstatera att ordförståelse inte är något enkelt och lättstuderat fenomen. Vad som händer när man uppfattar och förstår ord och yttranden är ganska oklart och teorierna om hur det går till är många. Förståelseprocessen är i princip unik för varje individ vid varje enskilt tillfälle. Klart är dock att ett ords kontext är viktigt för avkodning och förståelse.

Det faktum att äldre provdeltagare klarar ORD-provet bättre än yngre är ett bra exempel på det ständigt växande ordförrådet som Josephson nämner i punkt två ovan. Likaså är provdeltagarnas tidigare erfarenheter viktiga. Som ett exempel på detta ser vi hur resultatet på delprov ORD förbättras med längre utbildning.⁴ Ju mer information man har varit i kontakt med under sin

⁴ För mer läsning om provresultat och ålder se t.ex. Stage och Ögren (2001).

livstid – desto mer har lagrats i långtidsminnet och detta är en lätt observerbar självklarhet.

3. Mätning av verbal förmåga

I följande kapitel presenteras kortfattat faktoranalysen och dess sätt att se på de olika aspekterna av mänskliga mentala förmågor och språklig förmåga speciellt. Sedan ges en tillbakablick om skolbildningar och teorier som har påverkat språkstesternas utformning de senaste årtiondena, syften och svårigheter med språkstester, mätning av ordförståelse och avslutningsvis presenteras några utfall av försök med ordförståelsetester.

3.1 Faktoranalys

Ordförståelsetest har genom historien haft sin givna plats i intelligenstest och ordförståelse ansågs på 50-talet vara det bästa sättet att mäta intelligens och även, om än inte i lika hög utsträckning, ett utmärkt instrument för mätning av språklig förmåga. Ordet intelligens väcker genast tanken att det finns en huvudsaklig typ av kognitiv förmåga. Ibland talas det om olika typer av intelligenser, men fortfarande tenderar man att syfta på, menar Butcher (1970) i *Human intelligence. It's nature and assessment*, en övergripande kapacitet som kan ta sig olika uttryck, hellre än separata, icke-överlappande förmågor. Uppfattningen om en enhetlig dominerande intellektuell förmåga är mycket accepterad och utbredd. Butcher skriver följande om dessa olika synsätt på intelligens och förmågor:

The more extreme version of [this] view, which holds that fundamentally there is *only one kind of ability*, is far from being self-evidently correct, and many alternatives are possible. There may be *no* single common ability involved in all kinds of intellectual task and different kinds of problems or situation may all require separate distinct skills. Alternatively *both* general intelligence *and* particular, less general, abilities may need to be employed in varying degrees for various tasks. All these possibilities and many other variations are conceivable and in fact the debate about one intelligence or many abilities is centuries old, which suggests that there may be good arguments on either side (Butcher, 1970, s. 40).

När det gäller den mänskliga intelligensen kan man konstatera att det verkar finnas flera olika typer av mentala förmågor. För att studera de mänskliga förmågorna kan man använda sig av faktoranalys. Faktoranalysen bygger på idén att mäta korrelationen mellan psykologiska förmågor, alltså i vilken utsträckning de samvarierar vid statistisk prövning. Korrelationskoefficienten varierar mellan -1.0 och $+1.0$ och visar en negativ respektive en positiv korrelation. Extremvärdena är naturligtvis väldigt ovanliga. En korrelation på $+0.7$ är en tämligen hög positiv korrelation. En common-sense, eller intuitiv, tolkning av det faktum att två mått samvarierar (som alltså indikeras av

en hög korrelationskoefficient), är att de har någonting gemensamt. Faktoranalysen drar denna tolkning till sin förlängning och förespråkarna för denna menar att det fungerar som bevis för en faktisk och mätbar mental förmåga menar Butcher. Han sammanfattar faktoranalysens grundtanke i följande punkter:

- 1) Om ett brett urval av uppgifter ges till ett representativt urval av befolkningen så avslöjar resultatmönstret oftast en komponent som är allmän för lösandet av alla problemuppgifter. Denna komponent kan kallas för generell intelligens.
- 2) Denna generella faktor är dock inte tillräcklig för att förklara överlappningar i prestationer. Ytterligare faktorer, andra än den generella intelligensen, kan hittas och förstås som språklig respektive spatial förmåga.
- 3) Den generella intelligensen är den som syns tydligast i faktoranalysen. Ofta är det så att de variationer i prestation som kan tillskrivas den generella intelligensen är större än de skillnader som kan förklaras av de andra faktorerna sammantagna.
- 4) Det är möjligt att analysera en representativ uppsättning av mentala prestationer på ett sådant sätt att ingen faktor av generell intelligens är märkbar, men detta involverar ett visst mått av manipulation i analysen och man använder i stället andra faktorer som har viss korrelation med varandra. Resultatet av detta blir att den generella faktorn döljs.
- 5) Många olika sätt att beskriva den mänskliga intelligensens struktur har gjorts med hjälp av faktoranalys och många har, trots att de ser olika ut, varit matematiskt jämförbara med varandra. De skillnader som man ibland kan hitta i de olika analysmodellerna beror på skillnader i vilka data man har valt att analysera.
- 6) Enbart faktoranalysen i sig kan inte ge den bästa bilden av strukturen på den mänskliga förmågan. Ett val mellan de olika tänkbara alternativen måste göras på psykologiska snarare än statistiska grundvalar. Detta är egentligen en fråga om var man lägger tyngdpunkten än en oenighet om metoden. I Storbritannien lägger forskarna störst vikt vid punkt ett och två och i USA har man generellt fokuserat på första delen av punkt fyra.
- 7) Även om de statistiska metoder som används i faktoranalysen ännu inte kunnat frambringa en allmänt accepterad och universell bild av mänsklig förmåga, så har modellen förmågan att avvisa de teorier som inte stämmer in på de fakta man faktiskt har. Metoderna för bearbetning av data utvecklas också hela tiden i takt med att nya bättre datorer utvecklas och mer avancerade statistikprogram hela tiden utarbetas. Detta gör att faktoranalysen får mindre karaktär av "blint utforskande" och i stället utvecklas till att bli hypotesprövande (Butcher 1970).

Sedan Butcher skrev detta har utvecklingen gått framåt och faktoranalysen har använts och prövats i oräkneliga rapporter och avhandlingar, men grundidéerna är fortfarande desamma som i slutet av sextiotalet.

Den mänskliga hjärnan är kapabel att genomföra mycket komplicerade mentala processer och det sätt på vilket vi tar in och bearbetar information är fokus för forskning inom flera olika områden. Komplicerad informationsbearbetning och intelligens är intimt förknippade med varandra eftersom det är en tämligen allmänt accepterad sanning att det ena är beroende av det andra. Det krävs helt enkelt en viss intelligens för att kunna genomföra komplicerade mentala processer, även om vi inte vet exakt vad som händer i hjärnan och vad det beror på.

Teorier om mänsklig intelligens måste kunna **förklara** just de mentala processer som vi anser vara **bevisen** på mänsklig intelligens. En teori om intelligens måste på ett tillfredsställande sätt kunna förklara såväl författarens skrivande som matematikerns problemlösande menar dr. David Lohman, verksam vid universitetet i Iowa och en av de största auktoriteterna inom forskningsfältet (Lohman 2000). Problemet är, enligt Lohman, hur och var man börjar. Människor ägnar sig dagligen åt tusentals komplexa mentala processer som anses vara tecken på intelligens. Korrelationsstudier av mänsklig förmåga erbjuder en startpunkt eftersom de identifierar grupper av komplicerade mentala processer som genomgående mäter förmågor som vi ser som indikatorer på intelligens. Intelligenstester gör ofta anspråk på att mäta någon sorts generell mental förmåga som har betydelse för prestationen på alla typer av testuppgifter. Det råder dock delade meningar om vad den generella förmågan egentligen är och om den också kan delas upp i mindre delförmågor (Lohman 2000).

Jan-Eric Gustavsson (1988) menar att ”general mental ability” (G) är samma sak som ”general fluid ability” (Gf) som i sin tur kan likställas med ”inductive reasoning”(I). Robert J. Sternberg (1986) hävdar något liknande när han kommenterar den höga korrelationen mellan resultatet på IQ-tester, och resultatet på provuppgifter som kräver mycket hög grad av ”reasoning”. Lohman sammanfattar Sternbergs resonemang med följande ord: *”Even those who believe that there is more to G than inductive reasoning, would agree that reasoning is a crucial aspect of human intelligence.”* (Lohman 2000, s. 286).

Här är det kanske lämpligt att påpeka att högskoleprovet inte avser att mäta den generella förmågan, vad man än väljer att kalla den, utan avser att mäta tillämpade förmågor. Högskoleprovet avser att mäta provdeltagarnas verbala och kvantitativa förmågor och syftar inte till att vara ett intelligenstest, även om provet troligtvis dessutom mäter den generella förmågan i begränsad utsträckning.

3.1.1 Språkförmåga enligt faktoranalysen

Delprov ORD avser att mäta provdeltagarnas verbala förmåga och då väcks genast frågan vad verbal förmåga kan sägas vara. I faktoranalysen kan man när man studerar ”general fluid ability” (Gf), särskilja två förmågor vilka kan kallas *bredare verbal förmåga* (Gc) och *bredare spatial förmåga* (Gv). Dessa är de enda förmågor som visar viss självständighet gentemot den tydliga Gf-faktorn. Verbal förmåga är naturligtvis ett komplext begrepp som på lite olika sätt kan delas upp i olika komponenter. En av de tidigaste uppdelningarna av språkförmågan gjordes av banbrytaren inom området L.L. Thurstone, (1938) som såg en v-faktor och en w-faktor i analysen. V-faktorn representerar verbal förståelse (verbal comprehension) och w-faktorn representerar verbal uttrycksförmåga (verbal fluency) (Stage & Jonsson 1995).

Sedan Thurstones dagar har fler faktorer hittats och namngetts, och det finns flera olika sätt och teorier om hur man kan särskilja de mentala förmågorna. Carroll (1993) hävdar i *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies* att den viktigaste faktorsdistinktionen i den verbala förmågan är mellan Gc (crystallized verbal abilities) och Gi (general idea production). Carroll och Lohman anser båda att de viktigaste frågorna för en kognitiv teori om verbal förmåga är för det första, att säkerställa och förklara skillnaden mellan Gc och Gf, och för det andra att förklara den höga korrelationen mellan ”general reasoning abilities”, verbal förståelse och ordförståelseprov, något som Lohman (2000) skriver om i artikeln *Complex information processing and intelligence*. Han skriver också att verbal förmåga ofta mäts med muntlig eller skriftlig förståelse, meningskomplettering, och ordförråd. Uppgiften kan vara att t.ex. välja eller skapa motsatsord eller synonymer, eller i att ge en egen förklaring av ett ords betydelse. Verbal fluency (det som Thurstone kallar w-faktorn) refererar till den fart och den lätthet med vilka idéer, ord eller meningar kan genereras, ofta efter givna ledtrådar som ett ords första eller sista bokstäver. Förmågan att generera ord i uppgifter verkar hänga samman med ordförståelse: ord måste först förstås för att i nästa steg kunna genereras i en uppgift (Lohman 2000).

Verbala prov som uppvisar liten korrelation med ”general reasoning” är mer diversifierade. Det är vanligen lättare uppgifter som mäter svarshastighet, kännedom om lingvistiska konventioner (grammatik), och minnestest. Korrelationen ökar i stället när uppgifterna kräver: a) mer härledning, b) integration av information c) kunskap om abstrakta ord eller d) exakt förståelse av vanliga ord och uttryck (Lohman 2000).

Slutsatsen av detta blir att högskoleprovets delprov ORD mäter en verbal förmåga som uppvisar en hög korrelation med ”general reasoning abilities”

eftersom provet kräver en tämligen exakt kunskap om frågeordens betydelse. Varför ordförståelseprov generellt visar denna höga korrelation med "general reasoning abilities" är dock oklart och ett ämne för fortsatt forskning. I högskoleprovet mäts inte w-faktorn alls eftersom ingen egenproduktion ingår i provuppgifterna. Om ORD-provet skulle förändras till att bli ett prov som testar provdeltagarnas grammatiska förmåga, förmåga att se felaktigheter i meningar eller till att bli ett uppsatsprov, så skulle naturligtvis hela provbatteriets mätgenskaper förändras.

Vad kan man då säga om högskoleprovets mätgenskaper och i vilken mån liknar delproven varandra med avseende på de färdigheter som testas i provsituationen? Nedan presenteras en interkorrelationsmatris som visar delprovns inbördes korrelation.

Tabell 1. Interkorrelationsmatris för delproven i högskoleprovet 04A. Reliabiliteten (KR20) finns angiven i diagonalen.

Delprov	ORD -04	NOG -04	LÄS -04	DTK -04	ELF -04	Totalt
ORD -04	.86					
NOG -04	.34	.76				
LÄS -04	.62	.49	.72			
DTK -04	.41	.62	.50	.68		
ELF -04	.61	.47	.65	.47	.77	
Totalt	.61	.55	.73	.60	.71	.92

Tabellen visar alltså hur de olika delproven korrelerar med varandra och därmed också hur lika eller olika de är varandra och vilka färdigheter och förmågor de kan anses mäta. I tabellen kan man vad gäller delprovet ORD se att det är mest likt ELF och LÄS med en mätöverensstämmelse på .61 respektive .62. Delprov ORD har minst gemensamt med NOG och DTK eftersom de endast uppvisar en korrelation på .34 respektive .41. Med denna tabell kan man alltså visa att de mentala förmågor som används för att lösa uppgifter i ORD, LÄS och ELF i mångt och mycket är desamma eller påminner om varandra. På samma sätt kan man konstatera att de kvantitativa delproven NOG och DTK har en hög överensstämmelse med varandra.

3.2 Faktoranalys på högskoleprovet

Faktoranalysen är en metod av statistisk analys som begränsar ett stort antal variabler till ett fåtal (hypotetiska) underliggande variabler, eller faktorer. I tabell 2 nedan visas resultatet av en faktoranalys som har genomförts på högskoleprovet för att visa vilka bakomliggande faktorer som speglar de förmågor som provet i huvudsak mäter. Faktoranalysen har gjorts av personal på Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar vid Umeå universitet.

Tabell 2. Genomsnittliga faktorladdningar för varje delprov som har ingått i högskoleprovet under åren 96A–02A.

	ORD	NOG	LÄS	DTK	ELF
F1	0,892	0,195	0,780	0,263	0,790
F2	0,073	0,889	0,356	0,855	0,377

Faktoranalysen visar att det i högskoleprovets delprov ingår i huvudsak två olika faktorer, här benämnda verbal samt kvantitativ faktor. Den verbala faktorn (F1) återfinns som synes i delproven ORD, LÄS, och ELF medan den kvantitativa faktorn (F2) återfinns i delproven DTK och NOG.

Jan-Eric Gustafsson (1996) har genomfört ett flertal studier av högskoleprovets mätförmåga bland annat i artikeln *Vad mäter betyg och högskoleprov*. Gustafsson delar i artikeln upp de kognitiva förmågorna i tre delar. Den första, eller högsta, nivån kallar han generell intellektuell förmåga och i den ligger tyngdpunkten i en analytisk, icke-verbal, resonemangsförmåga, eller en förmåga att uppfatta och hantera komplexa relationer. Den andra, eller näst högsta nivån, omfattar enligt Gustafsson ett antal dimensioner av vilka följande utgör de viktigaste:

- Verbal Förmåga och Kunskap. Tyngdpunkten ligger på allmänbildning och skolprestationer. Läsförmågan är central.
- Visuell Förmåga. Förmågan att uppfatta och hantera bildlig och rumslig information.
- Minnesförmåga. Avser förmågan att tillägna sig och reproducera material under en kortare tidsperiod.
- Auditiv förmåga. Avser förmågan att uppfatta och differentiera ljudbilder och musik.
- Snabbhet. I första hand avser detta utförandet av enkla uppgifter.

Den tredje och lägsta nivån motsvarar Thurstones ”primära mentala förmågor” numerisk förmåga, verbalt flöde, induktivt tänkande, verbal förståelse, perceptuell snabbhet, minnesförmåga och spatial förmåga.⁵

Gustafsson hänvisar vidare till en statistisk analys av 10 omgångar högskoleprov där han kan påvisa att den generella *Analytiska förmågan* har betydelse för prestationer på samtliga delprov, men framför allt på NOG och DTK och att *Verbala kunskaper och färdigheter* har mest inflytande på ORD och ELF (Gustafsson 1996).

Både Gustafssons studie, och resultatet på faktoranalysen som presenterades i tabell 2, tyder på att det främst är två dominerande förmågor som synliggörs i högskoleprovet. Benämningarna på förmågorna kan variera men det framgår klart och tydligt att delprov ORD (liksom delprov LÄS och ELF) mäter kunskaper och förmågor inom det verbala området.

3.3 Mätning av språkförmåga – teorier och modeller i förändring

Hur språktester ska utformas för att mäta så mycket som möjligt på ett så bra sätt som möjligt är något som har debatterats mycket under de senaste decennierna. Den första teorin om språktesters utformning var den *psykometrisk-strukturalistiska* och de grundläggande principerna i denna syn på språktest utarbetades främst i USA och utgick från behavioristisk psykologi och strukturalistiska teorier i lingvistik. Teorin kom att dominera utformningen av språktest under 60- och 70-talen. (se t.ex. arbeten av Lado 1961, Valette 1967, Heaton 1975) Testuppgifter från den här tiden karaktäriseras av en stark fokusering på objektivitet vad gäller rättning och bedömning. Detta åstadkoms genom att använda sig av s.k. enfokusuppgifter⁶ av flervalstyp för att mäta t.ex. läsförståelse, hörförståelse, och grammatiska kunskaper. Praktiska hänsyn bidrog till utformningen av den psykometrisk-strukturalistiska synen, som behovet av testning i stor skala på nationell nivå. Av förklarliga skäl blev det svårare att testa produktiva färdigheter som skriftlig eller muntlig produktion och testerna hade under perioden nästan alltid utformningen av flervalstuppgifter, även för test som innehöll uppgifter med egen produktion.

Att examinationens utformning påverkar både läromedel och undervisning; den s.k. styr- eller återverkansseffekten är ett välkänt faktum. I Europa har man av tradition använt språktestmetoder som mera speglar ”verkliga livet”,

⁵ För en utförlig beskrivning av Thurstones primära mentala förmågor se Thurstone (1938).

⁶ Enfokusuppgifter är uppgifter som testar enstaka språkliga företeelser åt gången tex. ordförståelse.

dvs. man testar skrivförmåga genom att skriva en insändare, ett argumenterande inlägg, en sammanfattning eller dylikt, och man testar muntlig färdighet genom att skapa en situation där testtagaren får utföra muntliga språkhandlingar: förhandla, informera, spekulera etc. Det är vad som menas med direkta test. Med indirekta test menas tester där man med hjälp av luckor, flervalsfrågor etc. försöker få en bild av den verkliga språkförmågan (Corell och Sundberg 2000).

Utgångspunkten för konstruktionen av enfokusuppgifterna var att de ingick i en lista med språkliga strukturer men de återspeglade sällan verklig språkanvändning. Lado, som var strukturalist, hävdade t.o.m. att testning av ett autentiskt språk var så problematiskt att det inte ens var värt ett försök (Lado 1961). Enfokusuppgifterna tillfredsställde både krav på mätbarhet och lingvistiska kriterier, men man såg inte användningen och nyttan med att utforma ett relevant sammanhang för uppgifterna. Eftersom språkundervisningen var upplagd på ett likartat sätt så ansågs dessutom testerna vara av hög validitet. Redan på 60- och 70-talen när enfokusuppgifterna dominerade, riktades kritik mot dem. Den främsta kritiken låg, och ligger fortfarande i, att testerna endast prövar en enstaka språklig företeelse åt gången. Carroll (1961) förordade i stället en förändring i språktester mot ett mer autentiskt språkbruk och förordade en ökad inriktning på ett kommunikativt språkbruk. I takt med att språkundervisning i skolorna förändrades mot ett mer autentiskt språkbruk, så kritiserades även validiteten i de strukturalistiska testerna (Corell och Sundberg 2000).

Trots den psykometrisk-strukturalistiska teorins brister innebar den ändå en hel del positivt för testteorins utveckling menar Corell och Sundberg. De sammanfattar med ett konstaterande att det under den här perioden växte fram viktiga kunskaper och principer om utformning av test och menar även att betoningen på statistisk analys, reliabilitet, validitet, urvalet av testuppgifter i förhållande till lingvistiska strukturer, samt utvecklandet av de s.k. enfokusuppgifterna av flervalstyp, har varit av betydande värde för språktestningen som företeelse. Forskningen inom språkmätningens område har också förändrats och utvecklats under de senaste decennierna. Språklig förmåga som vetenskapligt begrepp har stötts och blötts i oräkneliga sammanhang och det är som vanligt i forskningssammanhang svårt att enas. Från att på 70-talet ha strävat efter att mäta enstaka förmågor, har språktester utvecklats till att bli mer komplicerade och strävar nu efter att ge en så komplett bild som möjligt av den kommunikativa förmågan (Corell och Sundberg 2000).

3.2.1 Språkfärdighet i en eller flera dimensioner?

Under 70-talet började, som tidigare nämnts, synen på språk som kommunikationsmedel alltmer göra sig gällande i språkmätningssammanhang. Under den strukturalistiska perioden lades väldigt liten vikt vid att definiera språk-

förmåga och kommunikativ kompetens och det var just detta behov man började uppmärksamma. Frågor, som vilka färdigheter som samverkar och hur de samverkar, vid alla typer av språkinläring, modersmålsinläring eller senare inlärt språk, började undersökas (Corell och Sundberg 2000).

Detta ledde till utarbetning av olika modeller som gör anspråk på att beskriva språkförmåga. Två helt olika teorier för beskrivning växte fram. De skilda teorierna kan något förenklat kallas för *endimensions-* och *flerdimensionsteorin*. Den ena, med Oller (1976; 1979; 1980) i spetsen, förespråkade ett synsätt där språkförmågan antogs vara en helhet och omöjlig att dela upp i mindre beståndsdelar. Oller hade genom statistisk analys identifierat en gemensam faktor (g-faktor) som han kallade ”allmän språkfärdighet” och som han ansåg ligga till grund för all språkförmåga. Hypotesen kallade han ”Unitary Competence Hypothesis” (Corell och Sundberg 2000).

Inte alla lingvister och språktestare fann Ollers argument övertygande utan en del förespråkade i stället en annan hypotes där språkförmågan ansågs möjlig att dela upp i olika förmågor och dimensioner (Davies, 1981; Bachman och Palmer 1981; Vollmer, 1981). Vissa flerdimensionsteoretiker förespråkade förekomsten av åtminstone två övergripande kompetenser - receptiv och produktiv - medan andra föredrog en mer komplicerad och utförlig uppdelning i läs- och hörförståelse, ordförråd och grammatik. Idag är språktestarna och lingvisterna ganska eniga om att de olika synsätten kanske inte utesluter varandra och att både endimensions- och flerdimensionssynsättet har berättigande (Corell och Sundberg 2000).

3.2.2 Modeller för beskrivning av kommunikativ kompetens

I försöken att beskriva kommunikativ kompetens använder sig språktestarna av olika modeller. Modellerna kan delas in i två olika typer, deskriptiva (beskrivande) modeller och arbetsmodeller. De deskriptiva modellerna försöker beskriva alla de kunskaper och färdigheter en person behöver för att kunna uttrycka sig med olika medel på ett tillfredsställande och adekvat sätt. Arbetsmodeller kallas de modeller som försöker förklara och visa hur de olika beståndsdelarna i den kommunikativa kompetensen psykologiskt hänger ihop och hur de enskilda kompetenserna består av ett antal oberoende faktorer. Här kan nämnas Canales och Swains modell, och Cummins modell för kommunikativ kompetens, som båda har gett stort inflytande på språktesters utformning och uttolkning. I korthet kan sägas att Cummins modell innebär en kategorisering av språktestuppgifter utifrån hur mycket sammanhang som erbjuds, och på vilket sätt och i vilken grad de är kognitivt krävande. Det välkända testet TISUS - test i svenska för universitets- och högskolestuderande - som framställs på Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet, använder Cummins modell som grundpelare vid testsammansättningen (Corell och Sundberg 2000).

Här kan man då konstatera att utformningen av språktester varierar mycket beroende på när de gjordes och i vilket sammanhang de ska användas. Den nuvarande trenden i språktestarsammanhang är dock att försöka efterlikna autentiska situationer och erbjuda en verklighetsanknytning i testsituationen.

3.3 Syften med tester

I provsammanhang brukar man enligt Davies (1990) definiera fem olika användningsområden eller syften med språkprov.

- 1) Achievement – kursrelaterat test, test för betygssättning.
- 2) proficiency – färdighetstest för att ge behörighet t.ex. certifiering
- 3) aptitude – anlagstest, prognos
- 4) diagnosis – diagnostiskt test, kunskapsbedömning
- 5) pre-achievement – färdighetstest för att bedöma vilken kunskapsnivå en provtagare befinner sig på.

Dessa användningsområden kan i sin tur delas in i två provkategorier, normrelaterade och kriterierelaterade prov, baserat på vilken funktion provet har. De normrelaterade proven syftar till att rangordna provtagarna efter prestation medan de kriterierelaterade proven ger indikatorer om kunskap eller förmågor enligt förutbestämda kriterier såsom tidigare uppställda och definierade kunskapsmål (Wedman 1988).

Enligt Davies är de krav som ställs på språktester lite annorlunda än de som ställs på andra test. Språktester kan delas upp i åtminstone tre olika kategorier. De som används för urval, de som används för feedback till den studerande, och de som används för utvärdering av olika slag. Davies (1990) definierar tre budskap som ett språktest kan ge till provanvändare:

- 1) Färdighet: provet mäter i vilken utsträckning de studerande har nått tillräcklig skicklighet. Här är det naturligtvis en fråga för testgivaren att utveckla detaljerade indikatorer på vad tillräcklig skicklighet kan vara.
- 2) Utveckling: språklig utveckling kan ofta ses som en linjär progression där man befinner sig någonstans längs en utvecklingslinje. Den bilden av en linje är naturligtvis en alldeles för grov förenkling menar Davies. Han menar att all språkförmåga innehåller flera olika och simultana ”förmågenivåer” där alla förmågor har sina olika användningsområden. Genom språktester, menar Davies, kan man få en indikation på provtagarnas identitet såsom den avspeglas, mer eller mindre avsiktligt, i språkanvändningen.

3) Kunskap: Språkanvändare skiljer sig från varandra vad gäller kunskaper om språk. Detta visar sig i deras språkliga ställningstaganden, t.ex. som faktiska kunskaper om språket, såväl som språklig kreativitet och ledighet i språket, som visar sig t.ex. i förmågan att förstå skämt.

Davies avslutar med att påpeka svårigheten att helt skilja på färdighet och kunskap. Det ena verkar ju i ganska avsevärd utsträckning bero av det andra. Har man stora kunskaper i språk (t.ex. kunskaper i grammatik, språkhistoria eller annat) menar Davies att det är ganska troligt att man har utvecklat stora språkliga färdigheter. Det största problemet är dock att språk både kan sägas vara en färdighet och en naturlig utveckling. En människa fortsätter att utveckla språket hela livet. Språk har dessutom inget självklart innehåll som kan eller bör testas anser Davies. Matematik jämförelsevis innehåller många avgränsade element som kan testas var för sig. I språktestning är det ofta svårt att skilja en språklig förmåga från en annan (Davies 1990).

3.4 Mätning av ordförståelse – tidigare undersökningar

Under -70 och -80-talet gjordes några undersökningar av hur svenska folket förstod tidningsspråk och i tidningsspråket vanligt förekommande ord. Bland dessa kan nämnas Nils Fricks och Sten Malmströms *Språkklyftan* från 1976, Cassirers *Studier över ordförståelse. Rapport från projektet svenskarna och deras ord* från 1977, och slutligen Olle Josephsons *Svåra ord. En undersökning av 153 ord från ekonomiska, sociala och politiska sammanhang*, från 1982.

Som tidigare nämnts kan en undersökning av ordförståelse enligt Josephson (1982) aldrig nå djupare än till den tredje nivån av förståelse (så som de definieras av Linell) och detta beroende på att testsituationen är en mycket speciell språksituation. Ofta sker testningen genom att frågeorden presenteras utan kontext med ett antal felaktiga svarsförslag och ett rätt svar. I sådana prov är den synonym, det uttryck, eller det påstående som bäst motsvarar frågeordets betydelse, detsamma som rätt svar. Självklart kan flervalsuppgifter av den här typen inte innefatta ett ords hela betydelseomfång. Det man testar är om provdeltagaren förstår den konventionella betydelsen av ordet. Att pröva den konventionella betydelsen av ett ord bygger också på tanken att den skulle utgöra ordets betydelsekärna. Om man vill hävda att betydelsekärnan är samma sak som den konventionella betydelsen så får man definiera den konventionella betydelsen som något slags *minsta gemensamma nämnare* – med de särdrag som ordet nästan alltid innehåller oavsett kontext (Josephson 1982).

Josephson har också synpunkter på flervalsprov där orden testas isolerat utan ett textsammanhang. Han menar att eftersom provdeltagarna sällan möter orden isolerade i vanliga fall, borde de sannolikt ha större möjlighet att bättre

förstå vissa situationella betydelser än andra. Värdeladdade ord blir lättare att förstå i en kontext som låter laddningen i ordet komma fram. Att pröva enbart den konventionella betydelsen bygger också på tanken att den skulle utgöra ordets betydelsekärna. Särdrag som förekommer i vissa språksituationer skulle då inte vara lika centrala delar av ordets betydelse. Så är det knappast när man ser konkret på de olika situationer där ett ord förekommer – man kan konstatera att ett ords betydelse varierar kraftigt, speciellt med värdeladdade ord, mellan olika kontexter. Ett exempel, bland många tänkbara, är användningen av ordet *kommersiell* och den stora skillnaden i värdering som en vänsterpolitiker jämfört med en affärsidkare, lägger i ordet. Ordens olika betydelser beroende på användare och kontext kommenterar han så här:

”...påståenden om ett ords begriplighet som inte tar hänsyn till typen av situationell kontext blir lätt missvisande. Vid ett ordförståelsetest är det därför motiverat att med hjälp av språklig kontext åtminstone antyda en språksituation för bjudordet” (Josephson 1982).

3.4.1 Ordförståelsetest – några praktiska exempel

Ett sätt att mäta ordförståelse är att presentera ord med kontext. Att ord i kontext blir lättare att förstå än frågeord som står ensamma är ingen nyhet. I Josephsons undersökning ser man också den tendensen. Det som enligt honom är förvånande är att skillnaden inte blev större. I ett flervalstest där 52 universitetsstudenter fick 50 bjudord utan kontext och sedan samma ord i en kontext, gav ett medelvärde på 34,3 respektive 39,3. Det kan, enligt Josephson, vara så att ord i kontext blir svårare i vissa sammanhang, beroende på att ordet kräver ett större intentionsdjup. Josephson själv ansluter sig, som tidigare nämnts, till den pragmatiska teorin och menar att ordförståelsetest självklart måste presenteras i kontext eftersom det annars blir en för onaturlig språksituation för provdeltagaren (Josephson 1982).

I en studie genomförd av Christina Stage (Stage m.fl. 1991) testades användbarheten av ett luckprov, där provdeltagarna skulle fylla i ett för sammanhanget passande ord. Syftet med studien var att undersöka möjligheten att mäta Thurstones w-faktor, d.v.s. verbal uttrycksförmåga (verbal fluency), med ett prov som krävde egen produktion av deltagarna, samtidigt som det skulle vara möjligt att genomföra rättningen någorlunda snabbt och objektivt. Bakgrunden till detta var att det saknades (och fortfarande saknas) ett uppsats- eller essäprov i högskoleprovet, och eftersom inget av de andra delproven innehåller någon egen produktion var det relevant att undersöka möjligheten att införa dessa element i provet. Dessutom ville forskargruppen undersöka om provtypen relativt sett var bättre för kvinnorna eftersom flera studier har visat att flervalssuppgifter som uppgiftstyp gynnar pojkar. Resultatet

tatet av denna studie blev dock att provtypen inte på ett tillfredsställande sätt kunde sägas mäta w-faktorn, eller uppfylla krav på egen produktion.⁷

Stage och Jonsson genomförde 1995 en undersökning som utvärderade möjligheten att mäta ordförståelse i kontext. Undersökningen visade att uppgiftskonstruktionen blev svårare, mer tidskrävande och därmed mer kostsam, och framför allt, att det var svårt att få en jämn fördelning av svårighetsgrad på uppgifterna. De allra flesta blev för lätta för att kunna användas i ett prov med urvalsfunktion. Resultatet kunde i viss mån förklaras av ovana hos provkonstruktörerna och kanske kan mer erfarenhet ge ett bättre resultat. Det var dock möjligt att konstruera uppgifter som höll samma svårighetsnivå som de som ingår i ORD-provet även om det var svårare. Sammanfattningsvis konstaterade författarna att det var möjligt att konstruera ett luckprov med flervalstuppgifter som mättekniskt håller samma nivå som ett ordinarie ORD-prov. Det var dock tveksamt om det utprövade luckprovet mätte någon annan aspekt av verbal förmåga än vad som redan görs med ORD- och LÅS-provet (Stage & Jonsson 1995).

De hårda krav på entydigt och klart formulerade uppgifter som högskoleprovets konstruktörer ställs inför, är naturligtvis en bidragande orsak till att uppgifterna i Stage och Jonssons undersökning blev lättare. När endast ett ord får vara tänkbart som rätt svar så försvagas distraktorerna, de felaktiga svarsförslagen, eftersom de måste ligga betydelsemässigt långt i från det rätta svaret. Ju närmare frågeordet och distraktorerna befinner sig betydelsemässigt, desto svårare blir det för provdeltagarna att hitta rätt svar.

Den tidigare omnämnda TISUS-gruppen vid Stockholms universitet har gjort omfattande utprövningar av ordförståelsetest, både lucktest och andra. I en rapport från 1987, *Itemanalys av rikstest 1984-1986*, beskriver författarna och provkonstruktörerna Margaretha Corell och Gunilla Gentzel de resultat de fick av utprövningarna. De uppgifter som visade sig fungera bra mättekniskt var sammanhangsord (relationsord), som *förutom, dessutom, således* och *däremot*, indefinita pronomen, *inget, litet, mycket, allt, någon* o.s.v. och konjunktioner som *utan, så, för, genom att, för att* och *fastän*. Fraseologi med uppgifter som *dra en slutsats, hålla en föreläsning* och *utföra en uppgift* fungerade också väl. TISUS har numera övergett sitt renodlade ordförståelseprov och ger i stället ett tredelat läsförståelseprov med översiktsläsning, närläsning och sökläsning. Den så kallade närläsningen är utarbetad tillsammans med Svenska språknämnden och testar förståelse av syntaktiska strukturer och förståelse av ord, fasta uttryck och idiom (Andersson 1999).

⁷ Ett flertal testprogram använder sig redan av essäprovet, tex. GRE, GMAT, LSAT, SATII.

Med TISUS testar man alltså också ordförståelse men eftersom det presenteras i kontext blir det mer indirekt genom den s.k. närläsningen. Eftersom provet är riktat till provdeltagare som har svenska som andraspråk är det förstås helt andra premisser som styr utformningen av provet och det har ju inte heller högskoleprovets krav att rangordna provdeltagarna, men det är likväl intressant ur ett mätperspektiv att studera provets egenskaper och utformning närmare.

4. Avslutande reflektioner

Syftet med undersökningen var att beskriva vad ordförståelse är och hur den mäts. Ordförståelse är en komplicerad mental process som beskrivs tämligen olika inom olika forskningsområden. Utvecklingen har dock gått från att tillskriva ordförståelsetesten en enorm betydelse, till att betrakta dem såsom mer perifera. Det mänskliga ordförrådet har traditionellt använts som intelligensmätare i ett otal tester, men beskrivs numera som endast en liten del av en komplicerad och svårgripbar kommunikativ förmåga. Av litteraturen att döma finns det inte många sätt att mäta ordförståelse på. Ord testas antingen i kontext eller kontextlöst och det ger uppenbarligen ganska skilda resultat. Det kontextlösa provet – som högskoleprovets ORD-prov – innebär att det ofta blir svårare för provdeltagaren att välja det rätta svaret och det verkar kräva en något djupare förståelse av ordet.

Frågan vad man mäter med ett ordförståelseprov är också svår att svara på men likväl relevant. Mäter man en viktig del av den verbala förmågan, som faktoranalysen gör gällande? Mäter man det antal lexikonenheter en människa samlat på sig i långtidsminnet som en lingvist kanske skulle hävda. En liten del av den kommunikativa förmågan som en provkonstruktör skulle säga, eller kanske till och med provdeltagarnas intelligens som man populärt hävdade i testsammanhang för flera decennier sedan? Det som talar emot det sistnämnda är ju det faktum att resultatet på ORD-provet förbättras med ålder och utbildning något som inte borde höja en persons intelligens. Frågorna är många och väcker flera nya frågor.

Högskoleprovet är ett normrelaterat prov och det övergripande syftet med det är att rangordna ett stort antal studenter baserat på deras färdigheter och förmågor, för urval till högre studier. Det ställer höga krav på provets tillförlitlighet och användbarhet och det i sin tur ställer krav på ett ständigt utvecklingsarbete och konstant förfining av instrumentet. Vad kan man då göra fortsättningsvis med delprovet ORD? Trots att det för tillfället inte finns något annat enkelt och självklart alternativ till ORD-provet är det ändå viktigt att fortsatt forsknings- och utvecklingsarbete bedrivs om delprovet som står för flest poäng i hela högskoleprovsbatteriet. Bland annat kan man fundera över provtypen. Högskoleprovets uppgiftstyper och utformning kan sägas bygga på det psykometrisk-strukturalistiska synsättet, och kanske speciellt ordprovet kan kritiseras för att bestå av enfokusuppgifter. Man kan med hjälp av kritiken som riktas mot psykometrisk-strukturalistiska prov hävda att ORD-provet är föråldrat eftersom det utgörs av enfokusuppgifter och bygger på en ålderdomlig syn på språk och språkinläring där språket inte ses som en komplicerad kommunikativ förmåga utan mer som separata enkla förmågor som läs- och ordförståelse. Om man ansluter sig till ett se-

mantiskt-pragmatiskt synsätt blir det lätt att hävda att ORD-provet inte är lämpligt eftersom det används kontextlöst och att språkets kontextbundenhet är alltför viktigt för att bortse från. De undersökningar som har gjorts av svenska folkets förståelse av ord och uttryck (t ex Josephson 1982 och Frick, Malmström 1977) har varit kontextundersökningar, och syftet har inte varit att rangordna utan att kartlägga hur *svåra* svenska ord från tidningstexter är och hur *många* som klarar att identifiera ordens betydelse. Det innebär alltså en helt annan typ av mätning än den som högskoleprovet representerar, och kräver därmed också ett annat förhållningssätt i val av testmetod. Men argumentet om ett pragmatiskt förhållningssätt till orden och dess mätning har bärkraft och äger relevans även i språkmätningssammanhang och troligtvis även i ett normrelaterat prov som högskoleprovet.

Å andra sidan kan man se till ORD-provets fördelar. Det ger mycket information om provdeltagaren på kort tid. Det fungerar också annorlunda än LÄS-provet eftersom korrelationen proven emellan inte är så hög. Däremot skulle ett ordförståelseprov i kontext kanske uppvisa högre samband med LÄS-provet? Detta kan kanske en separat undersökning av ordförståelseprov i kontext ge svar på. Att ordförståelse och läsförståelse hänger ihop och påverkar varandra visas tydligt av forskning inom läsförståelseområdet⁸ – men det är även andra faktorer som spelar in för det slutgiltiga resultatet på de båda delproven. En hög poäng på ordförståelsen garanterar inte ett bra resultat på läsförståelsen. Det höga sambandet mellan general reasoning abilities och vocabulary tests, enligt undersökningar genomförda i USA, visar ju att provet mäter även mäter en generell förmåga likväl som en verbal förmåga.

Provet används i urvalssammanhang och är inte utformat för att ge en heltäckande bild av provdeltagarnas totala kommunikativa förmåga, utan ska enbart användas som en del i ett provbatteri där även andra språkliga förmågor prövas. Kvinnor presterar bättre på ORD-provet än män vilket kan ha fördelen att ORD-provet i viss mån kan balansera den könsskillnad som ger männen fördel på högskoleprovet totalt.

Andra undersökningar kan kanske klargöra om provet bör ändra utformning och på vilket ändringarna i sådana fall bör genomföras. Kanske ska provet utökas med flera andra uppgiftstyper så att mätningen breddas något. Kanske kan man tänka sig en svensk variant av det nuvarande ELF-provet? De undersökningar som hittills gjorts av högskoleprovgruppen visar att det faktiskt är möjligt att konstruera fungerande verbala prov med en helt annan utformning, men utvecklingsarbetet är tidskrävande och det finns inga självklara lösningar.

⁸ Se t.ex. D.A. Balota (1990) The role of meaning in word recognition.

Litteraturlista

- Allén, S. (1972). *Tiotusen i topp. Ordfrekvenser i tidningstext*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Andersson, K. (1999). *Rätt eller fel? Ett försök med ett nytt verbalt prov för högskoleprovet*. Pm nr 148, Umeå: Umeå universitet, Enheten för pedagogiska mätningar.
- Andersson, K. (red) (1999). *Högskoleprovet. Konstruktion, resultat och erfarenheter*. Pm nr 153, Umeå: Umeå universitet, Enheten för pedagogiska mätningar.
- Andersson, K. (1999). *Att mäta språkförmåga. Rapport från en konferens i Umeå den 10 juni 1999*. Pm nr 161. Umeå: Umeå universitet, Enheten för pedagogiska mätningar.
- Balota, D.A. (1990) The role of meaning in word recognition. G. B. Flores d'Arcais, D. A. Balota & K. Rayner (ed.), *Comprehension processes in reading* (p. 9-32). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Butcher, H.J. (1970). *Human Intelligence. Its Nature and Assessment*. London: Methuen, (Methuen's manuals of modern psychology).
- Cassirer, P. (1977). *Studier över ordförståelse. Rapport från projektet svenskarna och deras ord*. Nordistica Gothoburgensia. 10. Göteborg.
- Corell, M & Sundberg, G. (2000). *Handbok för produktion av språktest*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Corell, M. & Gentzel, G. (1987). *Itemanalys av rikstest 1984-1986*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Oxford: Blackwell.
- Frick, N. & Malmström, S. (1976). *Språkklyftan*. Kristianstad: Tidens förlag.
- Gustafsson, J.-E. (1996). Vad mäter betyg och högskoleprov? *Högskoleprovet genom elva forskares ögon*. Högskoleverkets rapportserie 1996:22, Stockholm.
- Heaton, J.B. (1975). *Writing English Language Tests*. Harlow, England: Longman Press.
- Josephson, O. (1982). *Svåra ord. En undersökning av förståelsen av 153 ord från ekonomiska, sociala och politiska sammanhang*. Stockholm. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.

- Lado, R. (1961). *Language Testing: the construction and use of foreign language tests; a teacher's book*. London: Longman.
- Linell, P. (1978). *Människans språk*. Lund: Liber.
- Lohman, D.F. (2000). Complex Information Processing and Intelligence. In R. Sternberg (ed.) *Handbook of intelligence* (p. 285-340). Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, R.J.L. (1982). Sex Differences in Objective Test Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 52. (p. 213-219).
- Valette, R.M. (1967). *Modern Language Testing: A Handbook*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Stage, C., Henriksson, W., Wedman, I., Wester-Wedman, A. (1991). *Luckprovet. Försök med ett nytt verbalt prov*. Pm nr 49, Umeå: Umeå universitet, Enheten för pedagogiska mätningar.
- Stage, C. & Jonsson, I. (1995). *Luckprov med flervalsuppgifter. Ett alternativt ORD-prov?* Pm nr 96, Umeå: Umeå universitet, Enheten för pedagogiska mätningar.
- Stage, C. & Ögren, G. (2001). *Högskoleprovets utveckling under åren 1977-2000. Provets sammansättning och provdeltagargruppens sammansättning och resultat*. Pm nr 169. Umeå: Umeå universitet, Enheten för pedagogiska mätningar.
- Sternberg, R.J. (1986). Toward a unified theory of human reasoning. *Intelligence*, 10, 281-314.
- Sternberg, R.J. (red) (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wedman, I. (1988). *Prov och provkonstruktion*. Stockholm: Utbildningsförlaget.