

**”Det har blivit som vardag, det är inte längre ett sånt där spöke” –  
DET DIGITALA STUDENTPROVET I SVENSKA UR SVENSKLÄRARNAS OCH  
ABITURIENTERNAS SYNVINKEL**

Suvi Hakkarainen  
Pro gradu-avhandling  
Östra Finlands universitet  
Filosofiska fakulteten  
Humanistiska avdelningen  
Svenska språket  
14.12.2020

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Filosofiska fakulteten		<b>Osasto – School</b> Humanistiska avdelningen		
<b>Tekijät – Author</b> Hakkarainen, Suvi Elisa				
<b>Työn nimi – Title</b> ”Det har blivit som vardag, det är inte längre ett sånt där spöke” – Det digitala studentprovet i svenska ur svensklärarnas och abiturienternas synvinkel				
<b>Pääaine – Main subject</b>		<b>Työn laji – Level</b>		<b>Päivämäärä – Date</b>
Svenska språket		Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	14.12.2020
		Sivuinietutkielma	<input type="checkbox"/>	
		Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
		Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>				
<p>Gymnasieutbildningen kulminerar i studentskrivningar, vars resultat numera spelar allt större roll även när man söker till högskolestudier. Olika reformer såsom digitalisering av studentexamen väcker debatt inom flera olika sektorer, och speciellt hos gymnasister och lärare, som i praktiken mest sysslar med de digitala studentproven. Ämnet är ännu relativt utforskat, och därför är det relevant att framföra lärarnas och studerandenas synvinkel på saken.</p> <p>Denna pro gradu-avhandling behandlar svensklärarnas och abiturienternas erfarenheter av och åsikter om det digitala studentprovet i medellång svenska. Syftet med avhandlingen är att kartlägga svensklärarnas erfarenheter av det digitala studentprovet i svenska och att forska i hurdana inställningar de har till det digitala provet. Meningen är att ta reda på vilka för- och nackdelar det digitala studentprovet i svenska har, enligt svensklärarna och hur de digitala studentproven har inverkat på svensklärarnas arbete och svenskundervisningen på gymnasiet. Vidare diskuteras också om digitalisering har påverkat studerandenas provresultat, enligt svensklärarna. Därtill tas även ett par abiturienters åsikter i beaktande för att komplettera och jämföra lärarnas åsikter också med examinandernas synvinkel.</p> <p>Undersökningsmaterialet består av individuella intervjuer av tre abiturienter och fem svensklärare. Intervjuerna genomfördes i fyra gymnasier i östra Finland under år 2020. Informanterna i undersökningen är finskspråkiga abiturienter som deltog i studentprovet i medellång svenska under hösten 2019 och svensklärare som arbetar på gymnasienivå och har erfarenhet av det digitala studentprovet i medellång svenska till exempel i form av förberedelser till eller korrigeringen av provet.</p> <p>Avhandlingens undersökningsmaterial har analyserats med kvalitativ innehållsanalys. De transkriberade intervjutexterna har förenklats, klassificerats och abstraherats i enlighet med undersökningens forskningsfrågor. Till slut har det utformats fem olika övre teman, som beskriver materialet. Dessa teman har presenterats med hjälp av representerande citat ur intervjuerna, som har fritt översatts till svenska.</p> <p>Avhandlingens resultat visar att såväl abiturienterna som svensklärarna i allmänhet har en relativ positiv inställning till det digitala studentprovet i svenska, men att det ändå finns variation speciellt i lärarnas åsikter. Därtill verkar abiturienterna förhålla sig lite mera positivt till provet än lärarna. De största fördelarna i provet anses vara mångsidighet och autenticitet samt att det digitalt är lättare att bearbeta text. Den mest synliga förändringen i svenskundervisningen är, enligt informanterna, införandet av de digitala kurs- och ordproven samt material utanför läroböcker. Som nackdelar med det digitala provet anser svensklärarna särskilt språket i provet som är för svårt för studerandena och det integrerade provet som tröttar ut examinanderna. Angående bedömningen uppfattar lärarna det digitala studentprovet som mera tids- och arbetskrävande att korrigera. Det digitala bedömningsarbetet har även medfört hälsomässiga nackdelar, såsom ansträngda ögon. Gällande abiturienternas provresultat har resultaten blivit svagare, men enligt lärarna beror detta inte enbart på det digitala studentprovet, utan det finns flera olika faktorer som tillsammans påverkar provresultaten.</p> <p>Digitalisering har under de senaste åren blivit en väsentlig del av gymnasiernas vardag. Den anses vara ett så kallat evighetsprojekt, som kräver tid och engagemang att behärska. Digitalisering är i alla fall oundvikligt och något som man bara måste vänja sig vid. Detta verkar redan vara verklighet i finska skolor och gymnasier.</p>				
<b>Avainsanat – Keywords</b> språktestning, digitalisering, digitala studentskrivningar, digitala studentprov, gymnasiestudier, svenska språket, informations- och kommunikationsteknologi (IKT)				

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto – School</b> Humanistinen osasto		
<b>Tekijät – Author</b> Hakkarainen, Suvi Elisa				
<b>Työn nimi – Title</b> ”Det har blivit som vardag, det är inte längre ett sånt där spöke” – Det digitala studentprovet i svenska ur svensklärarnas och abiturienternas synvinkel				
<b>Pääaine – Main subject</b>		<b>Työn laji – Level</b>		<b>Päivämäärä – Date</b>
Ruotsin kieli		Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	14.12.2020
		Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
		Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
		Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>				
<p>Lukio-opinnot huipentuvat ylioppilaskirjoituksiin, joiden tulokset vaikuttavat nykyään yhä suuremmissa määrin myös jatko-opintoihin hakeutumiseen. Erilaiset uudistukset, kuten ylioppilaskirjoitusten sähköistyminen, herättävät keskustelua useilla eri aloilla ja erityisesti lukiolaisten ja opettajien keskuudessa, jotka ovat käytännössä eniten tekemisissä sähköisten ylioppilaskokeiden kanssa. Tästä aiheesta on tehty suhteellisen vähän tutkimusta ja siksi on tärkeää tuoda esiin opiskelijoiden ja opettajien näkökulmaa asiaan.</p> <p>Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee ruotsinopettajien ja abiturienttien kokemuksia ja mielipiteitä keskipitkän ruotsin sähköisistä ylioppilaskokeista. Tutkielman tarkoituksena on kartoittaa ruotsinopettajien kokemuksia ruotsin kielen sähköisistä ylioppilaskirjoituksista ja tutkia, miten he suhtautuvat sähköiseen kokeeseen. Tarkoituksena on selvittää, millaisia hyötyjä ja haittoja ruotsin kielen sähköisissä ylioppilaskokeissa ruotsinopettajien mielestä on ja miten sähköiset ylioppilaskokeet ovat vaikuttaneet ruotsinopettajien työhön sekä ruotsin kielen opetukseen lukiossa. Lisäksi selvitetään myös opettajien näkemystä sähköisten ylioppilaskirjoitusten vaikutuksesta opiskelijoiden koetuloksiin. Sen lisäksi tarkastellaan myös muutaman abiturientin mielipiteitä opettajien ajatusten täydentämiseksi ja vertailun mahdollistamiseksi.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu kolmen abiturientin ja viiden ruotsinopettajan yksilohaastatteluista. Haastattelut suoritettiin neljässä lukiossa Itä-Suomen alueella vuoden 2020 aikana. Tutkimuksen osallistujat ovat suomenkielisiä abiturientteja, jotka osallistuivat keskipitkän ruotsin ylioppilaskirjoituksiin syksyllä 2019 sekä lukiossa työskenteleviä ruotsinopettajia, joilla on kokemusta sähköisistä keskipitkän ruotsin ylioppilaskokeista esimerkiksi kokeisiin valmistautumisen tai kokeiden korjaamisen muodossa.</p> <p>Tutkimusaineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin avulla. Litteroidut haastattelutekstit on pelkistetty, ryhmitelty ja käsitteellistetty tutkimuskysymysten mukaisesti. Lopuksi on muodostettu viisi yläteemaa, jotka kuvaavat materiaalia. Nämä teemat on esitelty käyttäen apuna vapaasti ruotsiksi käännettyjä kuvaavia lainauksia haastatteluista.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sekä abiturientit että ruotsinopettajat suhtautuvat yleisesti ottaen suhteellisen positiivisesti ruotsin kielen sähköiseen ylioppilaskokeeseen, mutta etenkin opettajien näkemyksissä on myös vaihtelua. Abiturientit vaikuttavat myös suhtautuvan kokeeseen hieman positiivisemmin kuin opettajat. Kokeen suurimpina etuina pidetään monipuolisuutta ja autenttisuutta sekä tekstin muokkaamisen yksinkertaisuutta digitaalisesti. Näkyvin muutos ruotsin kielen opetuksessa on osallistujien mielestä sähköisten kurssi- ja sanakokeiden sekä oppikirjojen ulkopuolisen materiaalin mukaantulo. Ruotsinopettajien mielestä sähköisen kokeen haittapuolia ovat erityisesti kokeen liian vaikea kieli sekä integroitunut/yhdistetty koe, joka saa kokelaat väsymään. Arvioinnin suhteen ruotsinopettajat pitivät sähköistä ylioppilaskoetta enemmän aikaa vievänä ja työläämpänä korjata. Sähköinen arviointiprosessi on tuonut mukanaan myös terveydellisiä haittoja, kuten rasittuneet silmät. Mitä abiturienttien koetuloksiin tulee, ovat koetulokset heikentyneet, mutta opettajien mukaan se ei johdu yksinomaan sähköisestä ylioppilaskokeesta, vaan ennemminkin useiden asioiden yhteisvaikutuksesta.</p> <p>Digitalisaatiosta on viimeisten vuosien aikana tullut olennainen osa lukioiden arkea. Sen ajatellaan olevan niin sanottu ikuisuusprojekti, jonka hallitseminen vaatii aikaa ja paneutumista. Digitalisaatio on joka tapauksessa väistämätöntä ja asia, johon täytyy vain tottua. Tämä vaikuttaakin jo olevan todellisuutta suomalaisissa kouluissa ja lukioissa.</p>				
<b>Avainsanat – Keywords</b> kielitestaus, digitalisaatio, sähköiset ylioppilaskirjoitukset, sähköiset ylioppilaskokeet, lukio-opinnot, ruotsin kieli, tieto- ja viestintäteknologia (TVI)				

## INNEHÅLL

### ABSTRACT

1	INLEDNING .....	1
1.1	Disposition.....	2
2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	3
3	BAKGRUND .....	5
3.1	Grunderna för gymnasiet läroplan (GGL 2015) och Gymnasielag (714/2018).....	5
3.1.1	Målsättningar för gymnasieutbildning i Finland .....	5
3.1.2	Målsättningar för språk- och svenskundervisning på gymnasiet.....	6
3.1.3	Studentexamen i GGL (2015) och Gymnasielag (714/2018).....	7
3.1.4	Digitalisering i läroplan .....	8
3.1.5	Den nya läroplanen för gymnasiet, GGL 2019 .....	9
3.2	Svenskundervisning på gymnasiet .....	10
3.2.1	Svenska som skolämne.....	10
3.2.2	Det andra inhemska språket på gymnasieutbildningen .....	10
3.3	Studentexamen och studentexamensnämnden.....	11
3.3.1	Studentexamen i Finland .....	11
3.3.2	Bedömning av studentexamen.....	13
3.3.3	Provet i medellång svenska .....	14
3.3.4	Den digitala studentexamen.....	16
4	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	18
4.1	Om digitalisering .....	18
4.1.1	Digitalisering i det finska samhället .....	19
4.1.2	Digital kompetens.....	20
4.1.3	Digitalisering i skolmiljö .....	22
4.1.4	Digitaliseringens fördelar och utmaningar för inläringen .....	24

4.1.5	Digitaliseringens betydelse för lärararbetet.....	25
4.2	Om språktestning.....	27
4.2.1	Olika typer av test.....	28
4.2.2	Bedömningsprocess.....	29
4.2.3	Kriteriebaserad bedömning.....	30
4.2.4	Den europeiska referensramen för språk (GERS).....	31
4.2.5	Datorbaserad testning.....	33
5	TIDIGARE FORSKNING.....	35
6	MATERIAL OCH METOD.....	37
6.1	Undersökningsmaterial och tillvägagångssätt.....	37
6.1.1	Val av informanter.....	39
6.1.2	Intervju som insamlingsmetod.....	39
6.2	Kvalitativ innehållsanalys.....	41
6.3	Forskningsetik.....	44
7	ANALYS OCH RESULTAT.....	46
7.1	Informanter.....	46
7.2	Analysprocess – resultat av kategoriseringen och abstraheringen av materialet...47	
7.3	Resultat av intervjuerna.....	49
7.3.1	Abiturienternas erfarenheter av framgång med det digitala studentprovet i svenska.....	50
7.3.2	Abiturienternas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på undervisningen.....	55
7.3.3	Lärarnas erfarenheter av och åsikter om det digitala studentprovet i svenska.....	58
7.3.4	Lärarnas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på lärararbetet och undervisningen.....	75

7.3.5 Lärarnas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på studerandenas provresultat .....	92
8 SAMMANFATTANDE DISKUSSION .....	98
8.1 Svensklärarnas och abiturienternas uppfattningar och erfarenheter av det digitala studentprovet i svenska och IKT:s roll i det .....	98
8.2 Det digitala studentprovets påverkan på svenskundervisning och svensklärarnas arbete .....	102
8.3 Det digitala studentprovets påverkan på abiturienternas provresultat.....	106
8.4 Metoddiskussion.....	107
9 SLUTORD.....	110
LITTERATUR .....	112
BILAGOR	

# 1 INLEDNING

Gymnasieutbildningen kulminerar i studentskrivningar, som kräver mycket engagemang och hårt arbete av gymnasister. Efter ungefär tre års studier måste studerande visa sina kunskaper i riksomfattande prov som bedöms av studentexamensnämnden. Resultaten av proven spelar allt större roll även när man söker till högskolestudier. Därför är studentexamen viktig för gymnasister och temat väcker intresse inom flera olika sektorer.

Ämnet är väldigt aktuellt i dag, för studentexamen har genomgått stora förändringar under de senaste åren, och reformen pågår fortfarande. Speciellt digitaliseringen av studentexamen har väckt motstridiga åsikter hos gymnasister och lärare på grund av olika slags tekniska problem (Rinta-Jouppi 2019). Det har även diskuterats mycket om studentskrivningarna i svenska och deras nödvändighet (se t.ex. Juonala 2019). Därtill gör högskoleantagningsreformen studentexamens roll ännu viktigare, eftersom det i framtiden är möjligt att komma in på högskolor direkt på basis av studentbetygen (Undervisnings- och kulturministeriet 2019).

Som blivande språklärare är jag intresserad av studentskrivningarnas roll i gymnasieutbildningen, och speciellt digitaliseringen fascinerar mig, för jag själv har avlagt studentexamen traditionellt med papper och penna. Det är bra att få en uppfattning om den digitala studentexamen och gymnasiernas och speciellt lärarnas upplevelser med tanke på mitt eget blivande lärararbete.

Digitaliseringen av studentexamen är en ganska ny företeelse som ännu inte har utforskats i större omfattning. Till exempel i svenska språket har studentproven digitaliserats först under hösten 2017 (Studentexamensnämnden u.å.). Därför är det relevant att utreda gymnasiernas och speciellt svensklärarnas erfarenheter av digitala studentprov i svenska, till exempel vilka för- och nackdelar det enligt dem finns med det digitala systemet. Undersökningen erbjuder ny information om temat och möjligen även tips för blivande samt nuvarande lärare för att utveckla undervisningen. Det är viktigt att särskilt ta lärarnas synvinkel i beaktande, eftersom de är specialister på utbildningen och därför säkert har många relevanta kommentarer om studentexamen, digitalisering och även om vidareutveckling av dem.

## **1.1 Disposition**

Denna avhandling innehåller 9 huvudkapitel. I kapitel 2 presenteras undersökningens syfte och frågeställningar. Efter detta ges en översikt över olika bakgrundsfaktorer, såsom läroplaner, lagar och bestämmelser gällande gymnasieutbildningen och studentexamen i kapitel 3. I kapitel 4 behandlas undersökningens teoretiska utgångspunkter, såsom digitalisering och språktestning, som ligger till grund för undersökningens tema. Teoretiska ramar följs av en översikt över tidigare forskning om studentexamen (kapitel 5), och i kapitel 6 presenteras undersökningens material och metod. Kapitel 7 innehåller själva analysen och redovisning av resultaten. Sammanfattning av de centrala resultaten och diskussion kring resultat och metoder följer i kapitel 8. Till sist förs ännu diskussion kring möjliga vidare forskningsämnen i kapitel 9.



## 2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med föreliggande studie är att kartlägga svensklärarnas erfarenheter av det digitala studentprovet i svenska och att forska i hurdana inställningar de har till det digitala provet. Med denna studie syftas till att ta reda på vilka för- och nackdelar det digitala studentprovet i svenska har enligt svensklärarna och hur de digitala studentproven har inverkat på svensklärarnas arbete. Vidare studeras också om digitalisering har påverkat studerandenas provresultat, enligt svensklärarna. Därtill tas även ett par abiturienters åsikter i beaktande för att komplettera och jämföra lärarnas åsikter också med examinandernas synvinkel. Undersökningsmaterialet består av intervjuer som genomfördes i fyra gymnasier i östra Finland.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hurdana uppfattningar och erfarenheter har svensklärarna och abiturienterna av det digitala studentprovet i svenska och om informationsteknologins roll i det? Finns det samband mellan lärarnas och abiturienternas erfarenheter?
2. Har de digitala studentproven påverkat svenskundervisningen och svensklärarnas arbete i gymnasiet, enligt informanterna? Ifall ja, hur?
3. Har digitaliseringen av studentskrivningarna i svenska haft någon slags inverkan på gymnasisternas provresultat, enligt svensklärarna? Vad tror de att det i så fall beror på?

Enligt Lakkala och Ilomäki (2013: 29–30) uppfattar lärarna ofta informationsteknologins funktionalitet som den mest oroväckande faktorn i den digitala studentexamen. Dessutom finns det relativt mycket variation mellan lärarnas åsikter om digitalisering: en del går rakt in i teknologins värld, medan andra håller sig fast vid de traditionella undervisningsmetoderna (Lakkala & Ilomäki 2013: 29). Däremot visar Ronkainens och Vainios (2015: 29–31) studie att studerande i allmänhet förhåller sig ganska positivt till de digitala studentskrivningarna och att de inte har upplevt några större svårigheter eller problem med teknologin i studentproven.

Med avseende på det ovannämnda är min hypotes att svensklärarnas uppfattningar och erfarenheter av det digitala studentprovet i svenska varierar ganska mycket mellan olika informanter. Jag antar också att abiturienterna förhåller sig mera positivt till de digitala proven än lärarna, eftersom ungdomarna vanligen är mera vana vid att använda teknologi (Lakkala &

Ilomäki 2013: 9–10). Gällande svensklärarnas arbete antar jag att de digitala studentproven har haft stor inverkan på lärarnas vardag, till exempel rörande bedömningsarbetet och undervisningsmetoder samt tidsanvändning både i klassrummet och i planeringsarbetet (se t.ex. Tikkanen 2017; Hotokka 2016).

Med tanke på den tredje forskningsfrågan antar jag att digitalisering indirekt kan påverka gymnasisternas provresultat, men att resultaten ändå påverkas av flera olika faktorer. Digitaliseringen kan påverka till exempel på det sättet att några studerande kan uppfatta arbetet framför bildskärmen som ansträngande eller bli störda av att det knappas på tangentbordet (Lakkala & Ilomäki 2013: 30). Därtill kan även problem med teknologin påverka slutresultatet om studeranden förlorar sin koncentration och blir ängslig på grund av det. Allt som allt är mitt antagande att provresultaten kan påverkas av digitaliseringen, men det sker i så fall indirekt genom flera olika samverkande faktorer.

### **3 BAKGRUND**

I detta kapitel redovisas olika bakgrundsfaktorer som hänger ihop med undersökningens tema. I det första avsnittet redogörs för de olika målsättningarna för gymnasieutbildningen i Finland och för språkundervisningen på gymnasienivå enligt Grunderna för gymnasiets läroplan (2015). Därtill beskrivs även digitaliseringens och studentexamens roll i läroplanen i avsnitt 3.1.3 och 3.1.4. Även den nya läroplanen för gymnasiet (2019) betraktas kort i avsnitt 3.1.5. Därefter presenteras grundläggande faktorer i svenskundervisning på gymnasienivå. I slutet av kapitlet (avsnitt 3.2) presenteras studentexamen i Finland, studentexamen i medellång svenska och den digitala studentexamen.

#### **3.1 Grunderna för gymnasiets läroplan (GGL 2015) och Gymnasielag (714/2018)**

I detta avsnitt presenteras Grunderna för gymnasiets läroplan (hädanefter GGL 2015) och Gymnasielag (714/2018). Dessa styrdokument presenteras genom att fokusera på hur studentexamen, digitalisering och svenska språket syns i dem. Jag valde att betrakta läroplanen från år 2015, eftersom den nya läroplanen för gymnasiet (hädanefter GGL 2019) träder i kraft på gymnasier först 2021. Den nya läroplanen granskas senare i avsnitt 3.1.5.

##### **3.1.1 Målsättningar för gymnasieutbildning i Finland**

Gymnasiet är en frivillig utbildning på andra stadiet, som bygger på den grundläggande utbildningens lärokurs. I Finland omfattar gymnasiet 2–4 år och är slutfört när studeranden har avlagt minst 75 kurser. Gymnasiet är inte årskursbundet och det finns flera olika möjligheter att avlägga examen, såsom vuxengymnasiet eller genom separata prov. (Utbildningsstyrelsen u.å.; se även GGL 2015)

Enligt GGL (2015: 12) är syftet med gymnasieutbildningen att ge studerandena en bred allmänbildning. Gymnasieutbildningen ska fördjupa studerandenas intresse för vetenskapen och konsten samt utveckla de färdigheter som behövs i fortsatta studier och i arbetslivet. Dessutom ska gymnasieutbildningen vägleda studerande att planera sin framtid och uppmuntra till livslångt lärande. (ibid.)

Även i Gymnasielagen (714/2018) framhävs framtidens färdigheter, livslångt lärande och utveckling till aktivt medborgarskap som gymnasieutbildningens mål:

Gymnasieutbildningen ger den studerande färdigheter att inleda studier som leder till högskoleexamen vid ett universitet eller en yrkeshögskola. (...) att stödja de studerandes utveckling till goda, harmoniska och bildade människor och aktiva samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper, färdigheter och beredskaper som de behöver i arbetslivet (...) att ge de studerande beredskap för livslångt lärande och för att utveckla sig själva kontinuerligt. (Gymnasielag 714/2018)

### **3.1.2 Målsättningar för språk- och svenskundervisning på gymnasiet**

Språkundervisning på gymnasiet följer de allmänna målsättningarna för gymnasieutbildningen. I GGL (2015: 111–112) fastslås fem gemensamma mål för de olika lärokurserna i främmande språk. Enligt dem ska studerande

- (1) våga använda sina språkkunskaper kreativt i studierna, i arbete och på fritiden
- (2) stärka sina kunskaper i målspråket, sin språkkänsla och sin förmåga att tillämpa språkkunskaper också över språkgränserna
- (3) utvecklas som en målinriktad språkinlärare och kunna tillämpa strategier för språklärande
- (4) förstå betydelsen av mångsidiga språkkunskaper och vilka möjligheter de ger
- (5) kunna utvärdera sina kunskaper och planera sina språkstudier med tanke på framtida behov, såsom fortsatta studier, arbetsliv och internationell verksamhet.

Även undervisningen i det andra inhemska språket, svenska, följer i stort sett dessa gemensamma målsättningar, men det finns ändå vissa speciella drag som gäller bara det svenska språket. Enligt GGL (2015: 101) ska studerandena utveckla sin förmåga att använda svenska i nationella, nordiska, europeiska och globala sammanhang, där det bara är möjligt att agera på svenska. Därtill ska studerandena inse det svenska språkets betydelse som Finlands andra nationalspråk (ibid.). Dessa två mål är speciella för undervisning i svenska i Finland och är därför viktiga att ta i beaktande i undervisningen. I svenskundervisningen i Finland är det

relevant att bygga broar mellan olika språk och med de språk som studerandena använder på fritiden. Att neutralisera spänningar mellan finska och svenska är en av de allmänna målsättningarna för undervisningen i det andra inhemska språket i Finland. (GGL 2015)

### 3.1.3 Studentexamen i GGL (2015) och Gymnasielag (714/2018)

Enligt Gymnasielag (714/2018) avsluts gymnasieutbildningen med studentexamen. Studentexamen tas upp i Gymnasielagen flera gånger och i flera sammanhang:

(...) betoningen i väsentlig utsträckning ligger på ett eller flera läroämnen eller studiehelheter och undervisning som är inriktad på att avlägga en sådan internationell examen som till nivån motsvarar *studentexamen* [min kursivering].

När studierna ordnas ska utbildningsanordnaren säkerställa att målen för utbildningen uppnås och att den studerandes förutsättningar att slutföra lärokursen och avlägga *studentexamen* [min kursivering] inte äventyras.

(...) utarbetar en studerande som genomgår gymnasieutbildningens lärokurs en individuell studieplan som innehåller en studieplan, en plan för *studentexamen* [min kursivering] och en plan för fortsatta studier och karriären. (Gymnasielag 714/2018)

Som dessa lagrum visar anses studentexamen som ett av de viktigaste målen för gymnasieutbildningen och framhävs därför i alla områden i utbildningen.

I GGL (2015) tas studentexamen upp som självklar del av gymnasieutbildning utan någon närmare beskrivning eller bestämmelse. Studentexamen nämns där till exempel i samband med målsättningarna för studiehandledningen (GGL 2015: 223–224): “Kursens mål är att den studerande ska få information om gymnasiestudierna, studiernas uppbyggnad och *studentexamen* [min kursivering] (---) Den studerande ska få hjälp med att göra upp en individuell studieplan, en plan för *studentexamen* [min kursivering] och en plan för fortsatta studier.” Studentexamen förekommer även några gånger när det är fråga om bedömning och betygen: “Kunskaperna och färdigheterna som inhämtats i gymnasiet påvisas genom avgångsbetyget från gymnasiet, *studentexamensbetyget* [min kursivering], gymnasiediplom och övriga prestationer. (---) Gymnasiediplomen kompletterar de kunskaper som framgår av avgångsbetyget från gymnasiet och *studentexamensbetyget* [min kursivering].” Enligt GGL

(2015) är studentexamen således en naturlig del av gymnasieutbildningen, som inte behöver någon närmare granskning i läroplanen.

### 3.1.4 Digitalisering i läroplan

I denna studie avses med digitalisering att material omformas till digital form och att världen blir alltmer uppkopplad till olika digitala verktyg (*Nationalencyklopedin* u.å.). Digitalisering som begrepp och som fenomen behandlas mera utförligt i kapitel 4.1.

I GGL (2015) syns digitalisering tydligt och i hög grad. Redan i de allmänna målen för undervisningen på gymnasiet, förekommer digitaliseringens stora betydelse (GGL 2015: 34): “Undervisningen ska vägleda den studerande att utveckla sin digitala kompetens och fördjupa sin förståelse för informationsteknologi samt att använda digitala verktyg på ett ändamålsenligt, ansvarsfullt och tryggt sätt i både individuellt och kollaborativt arbete.”

Enligt GGL (2015: 16) har digitalisering och olika digitala verktyg nått upp till alla områden inom gymnasieutbildningen. Digitalisering erbjuder många nya möjligheter till undervisningen och därför har den även i läroplanen alltmer betydande och styrande roll:

Digitaliseringen möjliggör kollaborativt lärande och kunskapsskapande samt användning av olika slag av studie- och kunskapsmiljöer. (GGL 2015: 16)

Man reflekterar också över den inverkan som teknologi och digitalisering kan ha på interaktion och välmående. (GGL 2015: 97)

De [studerande] reflekterar kring olika framtidsvisioner, i synnerhet i ett teknologi- och digitaliseringsperspektiv (GGL 2015: 104)

Såsom exemplen ovan visar betraktas digitalisering mångsidigt i läroplanen. Den sammansmälter med välmående och interaktion samt med framtiden och de kunskaper som behövs i arbetslivet.

Digitaliseringens påverkan syns även i samband med varje läroämnes målsättningar, där det nämns förståelsen av digitaliseringens betydelse och behärsningen av olika digitala verktyg. Till exempel i målsättningarna för modersmålsundervisningen (GGL 2015: 49) står det att studerandena ska kunna använda olika digitala verktyg på ett mångsidigt sätt och inom alla

områden av lärokursen. Dessutom ska studerandena kunna förstå hurdana effekter digitaliseringen har på språket, texter och kommunikation (ibid.). Dessa målsättningar återkommer på flera ställen i läroplanen, vilket är ett bevis på digitaliseringens vittomfattande påverkan i dagens läroanstalter.

### **3.1.5 Den nya läroplanen för gymnasiet, GGL 2019**

Den nya läroplanen för gymnasiet, GGL 2019, tas i bruk på gymnasier i Finland från och med augusti 2021 (Utbildningsstyrelsen 2019). I jämförelse med GGL 2015 betonas bland annat mångsidig kompetens, studiehandledning, framtidsplanering och arbetslivets behov i den nya läroplanen mera än tidigare.

I takt med den nya läroplanen ska gymnasieutbildning i fortsättningen omfatta 150 studiepoäng istället för de nuvarande 75 kurser. Studierna struktureras med hjälp av moduler och större studiehelheter, som har mera möjligheter till individualisering. (Utbildningsstyrelsen 2019)

I GGL (2019) framhävs speciellt behärskning av större helheter och mångsidig kompetens. Även ämnesövergripande kunskaper lyfts fram som mål för gymnasieutbildningen (GGL 2019: 19): “Med olika undervisningsrelaterade lösningar kan man stödja den studerande att utveckla sin förmåga att behärska helheter och sina ämnesövergripande kunskaper.”

En av de största reformerna i GGL 2019 gäller målsättningarna för mångsidig kompetens, som bildar en ny helhet i gymnasiets läroplan. Enligt GGL (2019: 10) syftar mångsidig kompetens på “de kognitiva färdigheter, metafärdigheter och egenskaper som utgör grunden för lärandet och kunnande och som behövs i studier, arbete, hobbyer och i vardagen.” Därtill skapar den mångsidiga kompetensen förutsättningar för studeranden att hantera förändringar som beror på digitaliseringen och världens komplexitet (ibid.).

Även framtidens kunskaper, såsom digital kompetens, betonas mera än förut. Enligt GGL (2019: 18) ska studerande “handledas att använda digitala studiemiljöer, studiematerial och verktyg för att söka, behandla och utvärdera information och för att producera och dela ny kunskap.” Även distansarbetet genom digitala läromedel och läromiljöer tas fram i läroplanen som en möjlighet till studiernas genomförande (GGL 2019: 18).

Framtidens kunskaper och arbetslivet syns även på en mera allmän nivå i läroplanen och de tas upp som mål för gymnasieutbildningen:

Den studerande ska uppmuntras att bekanta sig med vilka arbetslivsmöjligheter det finns på internationell och global nivå. Den studerande bekantar sig med nya sätt att arbeta och nya former av entreprenörskap och ekonomisk verksamhet för att bilda sig en uppfattning om vilka kunskaper och färdigheter som behövs nu och i framtiden. (GGL 2019: 24)

Gymnasieutbildningen baserar sig nuförtiden således alltmer på framtidens och arbetslivets behov. Dessutom vägleder de nya målsättningarna både läraren och studeranden till utveckling av mångsidig kompetens.

## **3.2 Svenskundervisning på gymnasiet**

### **3.2.1 Svenska som skolämne**

Enligt Finlands grundlag (731/1999) och Språklag (423/2003) har Finland två nationella språk: finska och svenska. Därför ingår studier av det andra inhemska språket både i grundläggande utbildningens och i gymnasieutbildningens lärokurs. I praktiken innebär detta att alla elever i svenskspråkiga skolor studerar finska, medan alla elever i finskspråkiga skolor studerar svenska. (Lag om grundläggande utbildning 628/1998; Gymnasielag 714/2018)

Majoriteten av de finskspråkiga eleverna börjar läsa svenska i sjätte klass, det vill säga de läser den medellånga lärokursen i svenska eller B-svenskan. Detta syns även i antalet deltagare i studentexamen i medellång svenska: år 2019 deltog sammanlagt 14 614 studerande till provet i medellång svenska, medan antalet deltagare i provet i lång lärokurs i svenska var 1661 (Studentexamensnämnden 2020a). Med anledning av detta betraktar även denna undersökning den medellånga lärokursen i svenska.

### **3.2.2 Det andra inhemska språket på gymnasieutbildningen**

I B1-lärokurs i svenska på gymnasiet finns det fem obligatoriska kurser: *Min svenska (RUB11)*, *Välbefinnande och mångsidiga relationer (RUB12)*, *Kultur och medier (RUB13)*, *Vår mångskiftande livsmiljö (RUB14)* och *Studie- och arbetsliv på svenska (RUB15)* (GGL 2015:



105). Därtill kan studerandena välja två nationella fördjupade kurser (*Muntlig kommunikation och påverkan RUB16* och *Hållbar livsstil RUB17*), som fungerar som grund för studentexamen tillsammans med de obligatoriska kurserna. I varje kurs ska studerandena öva sina kunskaper i att lyssna, läsa, skriva och tala samt utvidga sitt ordförråd och sina grammatiska färdigheter. (GGL 2015: 105–106)

Sedan 2005 har provet i det andra inhemska språket inte varit obligatoriskt i studentexamen. Detta har påverkat anmärkningsvärt antalet studerande som väljer svenskan till sin studentexamen: till exempel år 2011 deltog 18 627 studerande i provet i medellång svenska, medan motsvarande antal var 14 614 år 2019 (Studentexamensnämnden 2020a). Studentexamen i medellång svenska behandlas närmare i avsnitt 3.3.2.

### **3.3 Studentexamen och studentexamensnämnden**

#### **3.3.1 Studentexamen i Finland**

Studentexamen är ett riksomfattande prov, som avläggs som avslutning på gymnasieutbildning i Finland (Gymnasielag 714/2018). Studentexamen regleras i *gymnasielagen* (714/2018) och i *lagen om studentexamen* (502/2019) samt i *statsrådets förordning om studentexamen* (612/2019). Enligt *Lag om studentexamen* (502/2019) har “en studerande som har avlagt studentexamen tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som anges i läroplanen för gymnasieutbildningen och uppnått tillräcklig mognad enligt målen för gymnasieutbildningen.” Studentexamen ger även allmän högskolebehörighet till finska högskolor och den används också som grund i studenturvalet till universitet och yrkeshögskolor (ibid.).

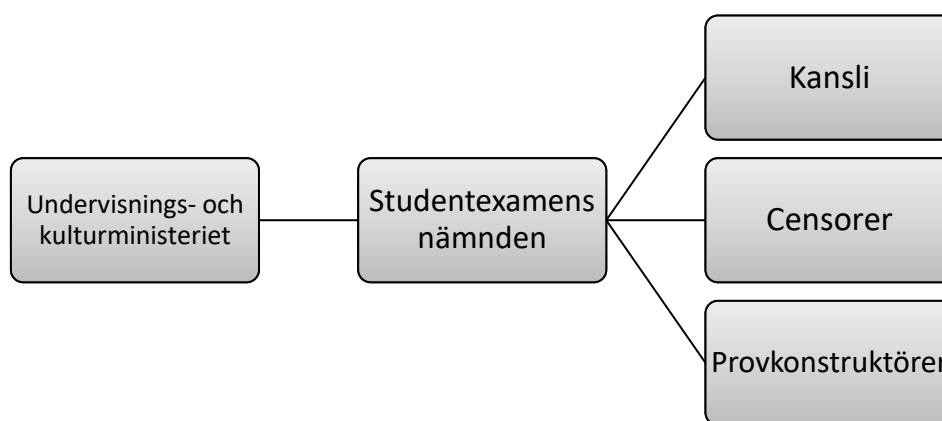
Studentexamen omfattar minst fyra prov, därav provet i modersmål och litteratur är obligatoriskt för alla examinander. Därtill ska examinanderna avlägga tre prov av följande grupp: provet i det andra inhemska språket, provet i ett främmande språk, provet i matematik och provet i realämnena. Därutöver kan examinanderna delta i obegränsat antal extra prov för att komplettera sin examen. (Studentexamensnämnden, allmän presentation av studentexamen, u.å.)

Studentexamensprov organiseras två gånger per år, en gång på hösten och en gång på våren vid examenstillfällena (Lag om studentexamen 502/2019). Enligt Lag om studentexamen

(502/2019) ska examinanderna genomföra studentexamen under högst tre på varandra följande examenstillfällen. Studerandena får delta i ett studentexamensprov efter att ha slutfört de obligatoriska studierna i läroämnet som provet gäller. För att studentexamen blir avlagt måste examinanden bli godkänd i de fyra obligatoriska prov som ingår i studentexamen och slutföra gymnasieutbildningens lärokurs med godkända resultat. (Lag om studentexamen 502/2019)

Studentexamen anordnas och leds av Studentexamensnämnden, som är ett oberoende sakkunnigorgan tillsatt av Undervisnings- och kulturministeriet för tre år åt gången. Studentexamensnämnden leder och ansvarar för anordnande och verkställande av studentexamen samt förvaltningen av examen. Därtill utvecklar nämnden studentexamen i samarbete med Utbildningsstyrelsen. (Lag om studentexamen 502/2019; Studentexamensnämnden u.å.)

Som organisation har Studentexamensnämnden flera olika aktörer. Undervisnings- och kulturministeriet fungerar som den högsta aktören, som nominerar en ordförande för nämnden. Utöver ordföranden väljs även två vice ordförande. Därtill utnämner Undervisnings- och kulturministeriet flera medlemmar som fungerar som censorer och provkonstruktörer under tre års tid. För tillfället har nämnden cirka 30 medlemmar och därtill flera tjänstemän som arbetar på kansliet. (Stolt 2016: 36; Studentexamensnämnden, nämndens ordinarie medlemmar, u.å.) I figur 1 nedan visas en översikt av studentexamen som organisation.



Figur 1. Studentexamen som organisation. Stolt 2016.

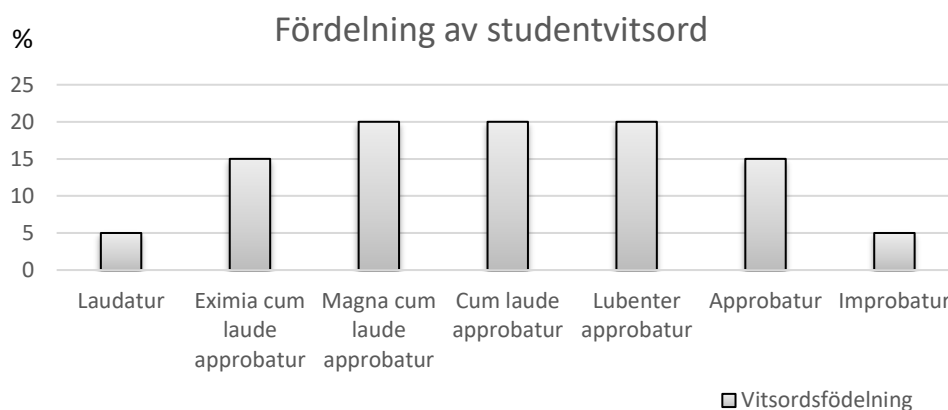
### 3.3.2 Bedömning av studentexamen

Bedömning av studentexamen sker generellt i två steg. Först bedöms provsvaren preliminärt av anstalternas egna lärare, som använder Studentexamensnämndens föreskrifter och provspecifika beskrivningar av goda svar som grund för bedömningen. Efter preliminära bedömningen bedöms alla provprestationer av censorerna vid Studentexamensnämnden. Censorerna poängsätter proven enligt gemensamma bestämmelser och kriterier. (Studentexamensnämnden, poänggränser, u.å.)

Efter att bedömningsarbetet är färdigt bestämmer nämnden poänggränserna för vitsorden. Poänggränserna bestäms enligt de poäng som de examinander som deltar i provet för första gången fått. Vid bestämningen av vitsordsgränser används *medeltal av standardiserade totalpoäng* –metoden. (Studentexamensnämnden, poänggränser, u.å.) Studentexamensnämnden beskriver MST-metoden på följande sätt:

För varje provprestation beräknas ett z-värde, som är skillnaden mellan examinandens provpoäng och medeltalet av provpoängen dividerat med standardavvikelsen. Varje examinands MST-värde är medelvärdet av alla hans z-värden, oavsett när proven har ägt rum. (Studentexamensnämnden, poänggränser, u.å.)

Slutresultatet påverkas således av alla prov på ifrågavarande examenstillfälle, och provprestationer jämförs över ämnen. På detta sätt minskas effekten av de olika deltagarpopulationernas betydelse på vitsordsfördelningarna. Examinanderna ordnas enligt MST-värdena och vitsordsfördelningen sker genom denna ordning. Enligt Studentexamensnämnden fördelas vitsorden så att fem procent av examinanderna får *laudatur* (L), medan fem procent får *improbatur* (I), det vill säga blir underkända. De övriga följer en stigande kurva så att majoriteten av examinanderna får något av de genomsnittliga vitsorden, det vill säga vitsorden från *magna cum laude approbatur* till *lubenter approbatur*. I figur 2 illustreras denna vitsordsfördelning.



Figur 2. Fördelning av studentvitsord. Studentexamensnämnden, poänggränser, u.å.

Examinanderna kan även begära omprövning om hen anser att bedömningen är bristfällig. Det finns även möjlighet till kompensering, det vill säga examinanden kan ha möjlighet att bli student även om något av de obligatoriska proven skulle vara underkänt. Genom kompensering beaktas vitsorden för både obligatoriska och extra prov. Om examinanden lyckas i de övriga proven, men blir underkänd i ett av de obligatoriska proven, kan de andra provprestationer kompensera det underkända provet så att examinanden ändå kan få studentbetyget. (Studentexamensnämnden, information till examinanderna, u.å.)

### 3.3.3 Provet i medellång svenska

Språkproven i studentexamen konstrueras enligt Grunderna för gymnasiet läroplan. Även den gemensamma europeiska referensramen och dess funktionella idé om språkkunskaper fungerar som grund för språkprovets innehåll och genomförande (se avsnitt 4.2.4). Proven utarbetas utgående från begreppet *kommunikativ kompetens*, som omfattar kunskap om språket och mångsidig färdighet att använda det. (Studentexamensnämnden 2020b: 4)

Provet i det andra inhemska språket kom med i studentexamen år 1874. Fram till år 2005 var provet i det andra inhemska språket obligatoriskt för alla examinander, men som följd av reformen år 2005 blev det andra inhemska språket ett av de fyra prov, därav examinander själv får välja tre till sin examen (se avsnitt 3.3.1). (Studentexamensnämnden, historia, u.å.)

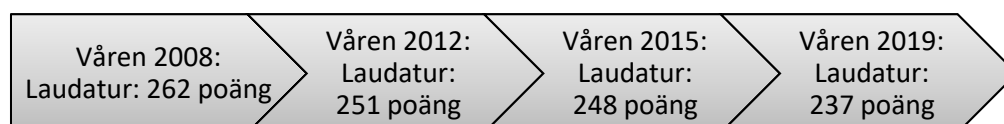
I provet i medellång svenska, såsom i alla språkprov, mäts såväl reception (hör- och läsförståelse) som kommunikativ produktion (strukturer och ordförråd, skriftlig framställning).

För tillfället mäts muntlig framställning och interaktion inte i studentexamensprovet, men uppgifterna skapas så att de mäter olika kommunikativa funktioner så omfattande som möjligt. (Studentexamensnämnden 2020b: 4–5) Undervisning- och kulturministeriet (2017: 16) har ändå planerat att tillägga muntligt prov till språkprov i framtiden, vilket skulle ge examinander mera omfattande möjligheter att visa sina språkkunskaper.

I och med de digitala studentproven (se avsnitt 3.3.4) har provet i det andra inhemska språket förändrats till ett integrerat prov där hela provet görs under ett och samma examenstillfälle. Före studentprovets digitalisering fanns det två olika provdatum för språkprov, därav den ena var avsedd för hörförståelsen och den andra för skriftlig framställning. Nu har dessa två integrerats till en helhet. Examinanderna kan således själva bestämma i vilken ordning de utför uppgifterna, vilket gällande hörförståelsen inte var möjligt tidigare. (Studentexamensnämnden 2020b: 7–8)

Provet i medellång svenska består av fyra olika delområden: hörförståelse, läsförståelse, skriftlig framställning och behärskande av ordförråd och strukturer. Dessa delområden poängsätts så att skriftlig framställning har det största maximala poängantalet (99 poäng), medan ordförråd och strukturer betonas minst i det totala poängantalet (20–40 poäng). Det totala poängantalet i språkprov är 299 poäng. (Studentexamensnämnden 2020b: 10)

Poänggränserna i provet i medellång svenska har förändrats relativt mycket under åren. Till exempel poänggränsen för *laudatur* var år 2008 262 poäng, medan år 2019 var motsvarande poängantal 237. Även poänggränserna för *approbatur* har genomgått likriktade förändringar: år 2008 var poänggränsen 110 poäng och år 2019 bara 90 poäng. Poänggränserna har i genomsnitt varit högre på höstens examenstillfällen, men även höstens poänggränser har sjunkit under åren. (Studentexamensnämnden 2019) Figuren nedan illustreras förändringen i poänggränserna under de senaste tio åren.



Figur 3. Poänggränserna i provet i medellång svenska. Studentexamensnämnden 2019.

På grund av att provet i det andra inhemska språket inte är obligatoriskt i studentexamen, väljer allt färre examinander detta prov till sin examen. Under de senaste tio åren har antalet examinander i provet i medellång svenska minskats från 18 627 till 14 614 (Studentexamensnämnden 2020a: 1).

### **3.3.4 Den digitala studentexamen**

Från och med våren 2019 har studentexamen utförts i digital form med dator. De första digitala proven organiserades redan år 2016, och sedan dess har studentexamen gradvis digitaliserats. Provet i det andra inhemska språket, det vill säga svenska eller finska, blev digitalt under hösten 2017. (Studentexamensnämnden, den digitala studentexamen, u.å.; Kosola 2016)

Under det digitala studentprovet används en provmiljö, som består av tre delar: examinandernas datorer, två servrar och slutet lokalt nätverk, det vill säga provnätet, som är separat från internet. Provtillfället fortlöper på följande sätt (Studentexamensnämnden, den digitala studentexamen, u.å.):

- 1) Examinanderna anländer till utrymmet där studentprovet utförs med en dator och annan nödvändig utrustning.
- 2) Examinanderna startar sina datorer från ett USB-minne, som innehåller provmiljön och de andra program som examinanden har till sitt förfogande. Sedan väljer examinanden sitt prov samt loggar in i systemet.
- 3) Gymnasiets rektor har redan före provtillfället laddat ned proven från nämndens webbtjänst. Proven överförs till provlokalens server, därav de skickas till examinanderna.
- 4) Provsvarerna sparas i provlokalens server och reservservern, som håller ständigt kontakt med examinandernas datorer och ger instruktioner till övervakarna och examinanderna vid eventuella problemfall.
- 5) Efter provet samlas provsvaren i en nättjänst där läraren läser och bedömer dem. Efter lärarens bedömning går provet vidare till Studentexamensnämnden, som gör den slutgiltiga bedömningen.

De digitala proven har många nya möjligheter speciellt rörande provets bifogade material. I de digitala språkproven, till exempel, är det möjligt att använda mångsidigt autentiskt material,

såsom texter, bilder, statistiker, kartor, videor och ljudinspelningar. (Studentexamensnämnden 2020b: 8) Autenticitet möjliggör mångsidigare mätning av examinandernas språkkunskaper och för med sig mera interaktion och kommunikativa aspekter till provet, vilket är ett av språkprovets grundläggande syften (ibid: 4).

Enligt Studentexamensnämndens föreskrifter (2020b: 8) kan examinanderna även i de digitala proven göra utkast till sina svar på papper, om de så vill. Dessa utkast är bara för examinandernas eget bruk och bedöms inte (ibid.). Detta ger examinanderna möjlighet att arbeta på sitt individuella sätt och använda flera olika tekniker enligt sitt eget behov.

Den digitala studentexamen kan övas på förhand i Studentexamensnämndens provsystem *Abitti*, som lanserades i januari 2015. Med hjälp av *Abitti* kan lärarna göra övningsprov för studerandena till exempel som kursprov som liknar det digitala studentprovet. Provmiljön i *Abitti* fungerar på samma sätt som i det verkliga digitala studentprovet, vilket hjälper både lärare och studerande att vänja sig vid provsystemet före det verkliga provet. Med hjälp av *Abitti* får Studentexamensnämnden även viktig information för vidareutveckling av provsystemet. (Abitti u.å.; Studentexamensnämnden, den digitala studentexamen u.å.)

## 4 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel presenteras undersökningens teoretiska ramar. I avsnitt 4.1 definieras olika begrepp gällande digitalisering samt presenteras temat digitalisering i skolmiljö i allmänhet. Även grundläggande faktorer om språkstening tas upp i avsnitt 4.2.

### 4.1 Om digitalisering

Begreppet *digitalisering* kan definieras på följande sätt: ”digitalisering är ett begrepp som innebär att material av skilda slag omformas för att kunna bearbetas i dator.” (*Nationalencyklopedin* u.å.) Enligt *Nationalencyklopedin* har begreppet digitalisering huvudsakligen använts för just informationens överförande till datorer med hjälp av koder, men på senare år har även en annan, mera mångfasetterad betydelse uppstått: “Man menar då att man i vardagslivet och samhället övergår till en allt mer digital värld med fler telefoner och datorer som är uppkopplade till varandra.” Denna uppkoppling möjliggör även den digitala kommunikationen, vilket är väsentligt i dagens samhälle. Den digitala världen har blivit verklighet under de senaste tio eller femton åren och den ständigt framväxande elektronik- och datautvecklingen möjliggör även digitaliseringens vidareutveckling i framtiden (*Nationalencyklopedin* u.å.).

Som tidigare nämnt beaktar *Nationalencyklopedins* senare definition för digitalisering också digitaliseringens kommunikativa och interaktionella sida, vilket framhävs i dagens digitala samhälle. Andra begrepp som ofta används i samband med denna typ av digitalisering är IT och IKT, det vill säga *informationsteknik* samt *informations- och kommunikationsteknik*, som har använts sedan 1990-talet (*Svenska Akademiens ordbok* 2009). I *Nationalencyklopedin* definieras begreppet *IT* som “samlingsbegrepp för de tekniska möjligheterna som skapats genom framsteg inom dator teknik och telekommunikation.” Begreppet *IKT* är en senare utveckling av begreppet informationsteknik och det används speciellt om de mångsidiga teknikerna och sätten att använda digitala verktyg i undervisningssammanhang (Brodin och Lindstrand 2007, refererad i Muftee och Crnovrasanin 2014: 2). Den största skillnaden mellan IT och IKT är således att den sistnämnda omfattar tanken om flera digitala verktyg än bara datorn och därför sammanhänger det ofta med skolvärlden (ibid.).



#### 4.1.1 Digitalisering i det finska samhället

Sedan 2011 har Jubileumsfonden till Finlands självständighet *Sitra* publicerat årligen återkommande trendlistor, som lyfter fram långvariga, omfattande framtida företeelser (Laine och Kataja 2016: 3). Med hjälp av dessa så kallade megatrender skapas en helhetsbild om de företeelser som påverkar det finska samhället just nu och speciellt i framtiden. Dessa megatrender är sådana frågor som det i samhället borde fokuseras på under de kommande åren. (ibid.)

Teknologi och det tekniska framåtskridandet är redan i spetsen på Sitras megatrendlista 2016. Enligt *Sitras* experter Laine och Kataja (2016: 9) erbjuder teknologin mångsidiga möjligheter, men också utmaningar, som påverkar i samhället på många olika sätt. År 2016 ansågs det att teknologin kommer att helt och hållet förändra samhället, på samma sätt som industrialisering gjorde i sinom tid (ibid.). Faktumet som mest oroade år 2016 var arbetslivet och dess förändringar: teknologin erbjuder många nya arbetsmöjligheter, men medför också nya krav på nya kunskaper. Teknologin kommer även att ersätta vissa arbeten, vilket naturligtvis väcker oro hos människor. (ibid: 14)

I *Sitras* megatrender 2020 är teknologins roll annorlunda än år 2016: nu kommer teknologin att kopplas till allting (Dufva och Solovjev-Vartiovaara 2020). På fyra år har teknologin således blivit en självklar del av det finska samhället och den sträcker sig verkligen överallt. I dagens moderna samhälle är digitalisering en av de viktigaste faktorerna med tanke på samhällets utveckling, internationalisering och framgång. I Finland har digitalisering och olika digitala verktyg blivit en del av det vardagliga livet för varje individ: datorer, smartmobiler och surfplattor är närvarande såväl hemma, i skolan som på arbetsplatsen (Lipponen och Rönnholm 2016: 9; se även Kankaanranta och Vahtivuori-Hänninen 2011: 9).

I och med digitalisering kommer samtidigt både utmaningar och möjligheter, som måste tas i beaktande när samhällets nya utvecklingssteg planeras. Det krävs nya kompetenser utöver de gamla, och de invanda rutinerna måste ombildas. (Selander 2017: 9) Såsom Selander (ibid.) konstaterar, är digitaliseringens expansion oundvikligt och därför är det viktigt att digitalisering följer med oss redan från skoltiden. Enligt Undervisningssektorns Fackorganisation OAJ (2016: 3) har IKT-färdigheter blivit en del av de nödvändiga medborgarkunskaperna, som alla måste

behärska. Vid sidan av läs- och skrivkunnighet eller matematiska färdigheter hör de digitala färdigheterna till de mest grundläggande sakerna som lärs in i dagens skola (ibid.).

#### 4.1.2 Digital kompetens

Europeiska unionens råd har antagit en rekommendation om åtta olika nyckelkompetenser för livslångt lärande (EU 2018). Med dessa nyckelkompetenser syftas till sådana kunskaper som krävs av alla individer för ett aktivt och meningsfullt medborgarskap. De åtta nyckelkompetenserna som referensramen innehåller är *(1) läs- och skrivkunnighet, (2) flerspråkighet, (3) matematisk kompetens och kompetens inom naturvetenskap, teknik och ingenjörsvetenskap, (4) digital kompetens, (5) personlig och social kompetens samt kompetens att lära sig att lära, (6) medborgarskapskompetens, (7) entreprenörskompetens och (8) kompetens på området kulturell medvetenhet och kulturyttringar.* (EU 2018: 7–8) Alla dessa kompetenser kompletterar varandra och formar en helgjuten helhet, där varje delkompetens spelar en lika viktig roll (EU 2018: 7).

Digital kompetens tas upp som en av dessa åtta nyckelkompetenser utformade av Europeiska unionen. Enligt Europeiska unionens råd (2018: 9) innebär digital kompetens att ”man på ett säkert, kritiskt och ansvarsfullt sätt aktivt använder digital teknik för inläring, arbete och deltagande i samhällslivet.” Digital kompetens kan delas in i sju olika delkunskaper som är (1) informations- och datorkunskap, (2) kommunikation och samarbete, (3) mediekompetens, (5) skapande av digitalt innehåll (inklusive programmering), (6) säkerhet (inklusive digitalt välbefinnande och kompetens när det gäller cybersäkerhet), (7) frågor rörande immaterialrätt, problemlösning och kritiskt tänkande (ibid.).

I rekommendationen (2018: 10) poängteras att det nuförtiden är ett krav att behärska digital teknik för att kunna samarbeta med andra och utnyttja sin kreativitet samt för att uppfylla sina personliga mål, men speciellt för att vara en socialt delaktig medborgare. Även Lipponen och Rönnholm (2016: 37) framhäver att de digitala färdigheterna ska uppfattas som en helhet: de handlar inte bara om att vara en passiv användare utan också att själv kunna aktivt producera information och påverka i samhället.

I rapport om digitalisering av Sveriges digitaliseringsråd (2018: 6–7) definieras digital kompetens på följande sätt:

Digital kompetens innebär att alla ska vara förtrogna med och delta i den digitala utvecklingen utifrån sina förutsättningar. (---) Digital kompetens handlar dels om tekniska färdigheter såsom att använda digitala verktyg och tjänster, dels om medie- och informationskunnighet, som omfattar kunskaper och förmågor som krävs för att finna, analysera, kritiskt värdera och skapa information i olika medier och sammanhang. (Digitaliseringsrådet 2018: 6–7)

Enligt Digitaliseringsrådets definition ovan har digital kompetens två olika delområden: tekniska färdigheter samt medie- och informationskunnighet. De båda är lika viktiga och möjliggör tillsammans ett aktivt medborgarskap samt deltagande i den digitala utvecklingen i samhället.

Även Finansministeriet i Finland (2019) har tagit upp den digitala kompetensens relevans i dagens samhälle. Digi i vardag – delegationen, som ansvarar för digitaliseringen av de offentliga tjänsterna i Finland, har publicerat en verksamhetsberättelse där det diskuteras såväl om nuläge som om framtid av digitaliseringen i Finland. Enligt Finansministeriet (ibid: 5) för digitaliseringen med sig många utmaningar som berör varje individ. En av de största är att digitaliseringen har en marginaliserande effekt, som måste förebyggas. Digital kompetens är en del av dagens nya medborgarfärdigheter och därför är det viktigt att säkerställa likvärdiga möjligheter för alla medborgare att utveckla sina digitala färdigheter och på det sättet utnyttja de möjligheter som digitaliseringen medför. (ibid.)

Såväl Europarådet, Digitaliseringsrådet i Sverige som Finlands Finansministeriet anser digital kompetens som möjlighet till aktivt deltagande i det moderna samhället. Digitala färdigheter har blivit en naturlig del av de allmänna medborgarfärdigheterna och alla måste behärska dem för att klara sig i vardagen. Detta signalerar om digitaliseringens starka betydelse i dagens samhälle och i allt dess verksamhet. Digitala verktyg har blivit en naturlig del av ett socialt aktivt liv i samhället.

Savolainen m.fl. (2017: 7) poängterar att det är framför allt barn och ungdomar som påverkas av digitalisering; de lär sig en betydande del av sina kunskaper genom internet och olika sociala

medier. Eftersom de unga tillbringar största delen av deras dagar i skolan, måste även utbildningen stå i spetsen för digitalisering. Med anledning av detta har digitaliseringen brutit sig in i skolvärlden snabbt och med stora steg. Digital kompetens betonas även i de nya läroplanerna. Enligt GLGU (2014: 23) är digital kompetens både föremål och redskap för lärandet och alla elever måste ha likvärdiga möjligheter att utveckla den. Även i GGL (2015: 34) tas utvecklingen av digital kompetens upp som mål för undervisningen (se avsnitt 3.1.4). Digitalisering i skolmiljö presenteras närmare i följande avsnitt.

### **4.1.3 Digitalisering i skolmiljö**

I takt med samhällets digitalisering förändras även arbetslivet i mer digital riktning. Därigenom har även utbildningens digitalisering stor betydelse med tanke på funktionaliteten av framtidens informationssamhälle. Användning av IKT i skolan har blivit betydligt vanligare under 2010-talet och digitaliseringen av skolan har också framvuxit till en av de viktigaste målsättningarna för Finlands utbildningspolitik (Utbildningsstyrelsen 2011: 5). De nya läroplanerna samt de digitala studentskrivningarna konkretiserar digitaliseringens stora roll i skolvärlden och skapar ett verkligt behov av det digitala språnget (OAJ 2016: 3).

Den pågående digitala brytningen är redan den andra i den finländska skolhistorien. Redan på 1990-talet kom de första betydande digitala tecknen till den finska grundskolan och gymnasiet: då kom nya datorer till skolor och lärarna deltog i olika kompletterande utbildningar för att förbättra sina digitala kunskaper. Den första digitala brytningen blev ändå utan anmärkningsvärt genombrott och de nya datorerna användes nästan inte alls. (Mikkilä-Erdmann 2017: 17) Enligt Mikkilä-Erdmann (ibid.) kan detta bero på flera olika saker, men den största påverkande orsaken är ett felaktigt tankesätt. Inläringen och undervisningen i skolan är alltid interaktivt och behövs många olika samverkande faktorer för att lyckas. På 1990-talet framhövs själva teknologin på pedagogikens bekostnad. (ibid.) Såsom Mikkilä-Erdmann (ibid: 18) konstaterar borde det digitala språnget basera sig på pedagogiskt meningsfulla lösningar, där teknologin används bara som hjälpmedel istället för att den utgör huvudsaken i undervisningen.

För att följa med de internationella digitala utvecklingsstegen, har det genomförts olika digitaliseringsprojekt i Finland. Undervisnings- och kulturministeriet (hädanefter UKM, 2010)

har publicerat en utredning om utnyttjandet av informationssamhällets möjligheter inom utbildningssektorn, medan samtidigt även Delegationen för vardagens informationssamhälle (2010) publicerade planen för det nationella undervisningsbruket av IKT. Båda av dessa projekt redogör digitaliseringens nuläge i utbildningen och introducerar mål för framtida utvecklingen.

UKM (2010) har skapat en vision för året 2020:

De finländska skolorna och läroanstalterna är internationellt sett avancerade i utnyttjandet av informations- och kommunikationsteknik. Kvalificerad undervisningspersonal samt motiverade studerande utnyttjar den högklassiga, tidsenliga och ekologiskt effektiva informations- och kommunikationstekniken som stöd i sina studier och i inläringen i olika omgivningar. [egen översättning] (UKM 2010: 13)

Enligt UKM:s vision borde den finländska skolan vara på toppen av digitalisering och användning av IKT år 2020. Den finländska utbildningen önskas att utveckla mot en ännu mera avancerad riktning även i den internationella jämförelsen. Enligt UKM (2010: 13–14) förutsätter detta bland annat stark motivation och engagemang av både studerande och lärare, inläring av de framtida arbetslivskunskaperna, utveckling av utbildningen samt ett omfattande utbud av olika kompletterande utbildningar. För att visionen ska uppfyllas, krävs det också att det finns ett omfattande och fungerande internet i alla skolor i Finland (ibid.).

Även i planen för det nationella undervisningsbruket av IKT framhävs framtida arbetslivets behov: med hjälp av teknologin och IKT eftersträvas inläring och djupgående förståelse av de allmänna medborgarkunskaperna såsom förmågan att tänka, arbeta och påverka i samhället samt kommunikationsfärdigheter (Delegationen för vardagens informationssamhälle 2010: 7). Enligt delegationen (ibid.) måste utbildningen stöda dessa medborgarkunskaper ännu bättre i framtiden samt förbättra och utveckla användning av teknologi som stöd i inläringen. För att Finland skulle förvara sin konkurrenskraft och välbefinnande, måste den finländska utbildningen producera världens bästa inläring (ibid: 8). Enligt delegationen (ibid: 9) ska denna inläring stödas med utveckling, användning och tillämpning av den nyaste teknologin i skolans vardag.

Digitaliseringens framtid i skolan har diskuterats mycket och situationen är relativt utmanande för beslutsfattare, eftersom digitalisering är en så komplicerad företeelse. Enligt Mikkilä-

Erdmann (2017: 26) är det viktigaste i en lyckad digitalisering att både lärare och elever är med i utvecklingen. Lärare har erfarenhet av och kunskaper om vad som verkligen fungerar i praktiken, medan elevernas åsikt är viktig med tanke på meningsfull och effektiv inläring. Genom att samarbeta uppnås de bästa resultaten och det digitala språnget lyckas utan problem. (ibid.)

Enligt Lipponen och Rönnholm (2016: 23) innebär digitalisering också en ständig förändring, när den teknologiska utvecklingen går vidare och mekanismer förändras hela tiden. I takt med utvecklingen förändras även kommunikationen mellan människor och olika digitala verktyg (ibid.). Såsom Lipponen och Rönnholm (ibid.) konstaterar, handlar digitaliseringen således inte bara om teknologiska framsteg utan också förändring av hela kulturen i samhället. I framtidens informationssamhälle krävs det att man ständigt kan skaffa sig ny information och tillägna sig nya saker på kort tid. I mitten av förändringen måste man kunna vara kreativ och förutse vad som närmast händer. (ibid: 52) Utgående från dessa synpunkter är det alltmer viktigt att de digitala kompetenserna numera utgör en del av de allmänna medborgarkunskaperna och hör till den grundläggande utbildningen i Finland.

#### **4.1.4 Digitaliseringens fördelar och utmaningar för inläringen**

Djupgående inläring kräver att eleven är motiverad att lära sig. Eleven måste uppleva skolan, undervisningen och sin egen inläring som meningsfull för att kunna uppnå goda resultat. (Tornberg 2001: 17) Inläring påverkas även av personliga egenskaper hos varje individ, såsom inlärningsstil och språkbegåvning (ibid: 18). Såsom Tornberg (ibid.) konstaterar ska undervisningen vara öppen för att olika inlärare får möjligheter att arbeta på sitt individuella sätt. Möjlighet till individualitet anknyts även starkt till motivationen och tillsammans möjliggör dessa en meningsfull och framgångsrik inläring.

Studierna visar att användning av IKT har många positiva effekter på elevernas inläring (se t.ex. Järvelä m.fl. 2011: 42; Utbildningsstyrelsen 2011: 28). Enligt Järvelä m.fl. (2006: 63) erbjuder teknologin möjligheter både till individualitet och starkare motivation. Användning av IKT ger eleverna chans att arbeta i sin egen takt och hitta ämnen som intresserar dem. Eleverna kan ställa upp sina egna mål och följa med dem. Med hjälp av detta är det möjligt att olika inlärare får flera erfarenheter av att lyckas, och därigenom blir även deras motivation starkare.

(ibid.; se också Järvelä m.fl. 2011: 42) Järvelä m.fl. (2006: 63) konstaterar att teknologin ger eleverna mycket frihet och eget ansvar, vilket utvecklar deras självregleringsförmåga och långsiktighet.

Järvelä m.fl. (2006: 16) har indelat IKT:s positiva inverkan på inläringen i tre olika kategorier. För det första kan tekniken stöda elevernas förståelse i studiesituationen: till exempel datorstödd textbehandling kan hjälpa eleven att upptäcka sina fel i texten och därmed bättre förstå strukturer. För det andra påverkar IKT positivt elevernas kognitiva kunskaper: strategiska kunskaper samt kunskaper inom problemlösning utvecklas genom att använda olika digitala verktyg. För det tredje möjliggör IKT elevernas sociala gemenskap, vilket stimulerar inläringen. (ibid.) Genom att utnyttja teknologin kan man stöda elevernas sociala interaktion, vilket är viktigt med tanke på framtidens kunskaper (Järvelä m.fl. 2011: 42).

Digitalisering och användning av olika digitala verktyg i undervisningen medför också utmaningar för både undervisningen och inläringen. De vanligaste nackdelar som IKT har är att nätet eller digitala verktyg och apparater inte fungerar, ögonen blir trötta på allt arbete framför bildskärmen och att det finns så mycket information tillgänglig att det är svårt att hitta det som är relevant. Enligt Mikkilä-Erdmann (2017: 21) påverkar dessa faktorer negativt studerandenas erfarenhet av digitala läromedel: vanligen uppfattar de till exempel den digitala läroboken som mindre behaglig än den traditionella pappersversionen.

Användning av IKT i skolan och dess inverkan på inläringen är således inte entydigt. Digitalisering skapar dock möjligheter till bättre differentiering och individualitet (Järvelä m.fl. 2006: 63). Olika digitala verktyg kan motivera eleverna och därigenom stöda inläringen. Även med tanke på utvecklingen av de framtida kunskaperna har digitalisering en positiv påverkan. (ibid.) Ändå finns det ännu många saker som bör utvecklas inom IKT: överallt fungerande apparater och uppkopplingar är en förutsättning för en inlärningsfrämjande digitalisering (Mikkilä-Erdmann 2017: 21).

#### **4.1.5 Digitaliseringens betydelse för lärarbetet**

Digitaliseringen berör stort även lärarnas vardag. I takt med digitaliseringen förändras lärarens arbete mot mera vidomfattande riktning (Lipponen och Rönnholm 2016: 26). Enligt Lipponen och Rönnholm (ibid.) är läraren nuförtiden som en tränare eller en terapeut, som har ett mycket

mångsidigt verksamhetsområde: läraren är inte längre bara en informationsförmedlare, utan mera som en stödperson för olika inlärare. Läraren motiverar eleverna att lära sig och hjälper dem att hitta deras inre inlärningsstrategier. Den största förändringen i lärarnas arbete är således att deras huvudsakliga uppgift är att lära eleverna att lära sig (ibid.).

Ilomäki och Lakkala (2006: 185–186) har presenterat två olika kategorier som beskriver informationsteknikens roll i lärarbetet. Enligt dessa kategorier är informationsteknik såväl ett pedagogiskt verktyg i klassrummet som ett verktyg för social gemenskap mellan eleverna och lärarna (ibid: 186). Ilomäki och Lakkala (ibid.) poängterar att med hjälp av informationstekniken kan i bästa fall hela skolgemenskapen utvecklas, vilket stöder även enskilda lärarens arbete.

Användning av IKT i klassrummet har både positiva och negativa effekter på lärarnas arbete. Enligt Utbildningsstyrelsen (2011: 37) påverkar IKT positivt lärarnas tidshantering och kvaliteten på läromedel som lärarna producerar. Planering och förberedelse av lektioner är mångsidigare och mera meningsfullt, men samtidigt kan det också bli mera arbetskrävande (Ilomäki och Lakkala 2006: 195). Enligt Utbildningsstyrelsen (ibid: 36) erbjuder IKT även ett fungerande verktyg för lärarens professionella utveckling: med hjälp av IKT kan läraren ta hand om sin egen kompletterande utbildning och kombinera såväl självständigt arbete som samarbete med andra lärare. Med anknytning till detta visar olika studier att lärarnas samarbete och möjligheter till nätverksarbetet har ökat i och med användning av IKT (ibid.). Dessutom påpekar Utbildningsstyrelsen (ibid.) att även lärarnas motivation och självförtroende kan bli positivt påverkade av användning av IKT.

Ilomäki och Lakkala (2006: 195) lyfter fram att utöver de konkreta förändringarna i lärarnas arbete, påverkar IKT även lärarnas psykiska sida. Teknologin medför stress för lärare gällande lärarens roll i förhållande till eleverna. Traditionellt har läraren varit experten i klassrummet, men med hjälp av teknologin kan eleverna hitta sådan information som inte ens läraren är bekant med. Eleverna kan också vara skickligare på att använda olika digitala verktyg än lärarna, vilket kan kännas som ett hot mot lärarens ställning som auktoritet i klassrummet. (ibid.)

Enligt Ilomäki och Lakkala (2006: 184) hör de finländska lärarna till de bästa i Europa och i hela världen på att använda IKT i undervisningen. Detta beror antagligen på den höga nivån av



digitaliseringen i Finland: här finns bra tillgång till olika digitala verktyg och skolorna satsar på att utveckla lärarnas digitala kunskaper (ibid.). Att tillägna sig skolans digitalisering kräver ändå mycket från lärare. Lärarna måste förändra sina uppfattningar om inläringen, sina undervisningsmetoder och sina kunskapssyner. Därtill måste de naturligtvis lära sig att använda informationsteknik. (ibid: 185) Enligt Feldman m.fl. (2000, refererad i Ilomäki och Lakkala 2006: 185) kan detta ta till och med 3–5 arbetsår och är inte alls enkelt. Att förändra sina pedagogiska syner kan vara problematiskt, eftersom lärarna har både medvetna och omedvetna pedagogiska teorier (Ilomäki och Lakkala 2006: 185). Ilomäki och Lakkala (ibid.) konstaterar att ifall dessa teorier inte är likriktade, kan de förhindra förändringen. Med anledning av detta är det viktigt att lärarna får stöd och handledning till omställningen, till exempel i form av olika kompletterande utbildningar (ibid.).

## 4.2 Om språktestning

Allt slags testning är nuförtiden en universell del av det sociala livet i samhället. Testning omfattar i stort sett alla områden i livet: sport, juridik, medicin samt utbildning och arbetslivet. Det finns även olika aspekter vartill testningen riktas; det finns hörseltest, dopingtest, körprov samt tentamina i olika ämnen i skolan. Alla dessa test syftar till att ta reda på individernas kunskaper och kapaciteter i något område. (McNamara 2000: 3) Detta gäller även språktestning, som är närvarande såväl i utbildningen som överhuvudtaget i dagens internationella samhälle. I detta kapitel koncentreras på språktestning i skolkontexten, eftersom det ligger nära den föreliggande studien.

McNamara (2000: 11) definierar språktestning som metod varmed det samlas upp bevis på de generella och specifika språkliga färdigheterna. Dessa färdigheter testas i sådana uppgifter, som har konstruerats enligt de språkkunskaper som behövs i det verkliga livet (ibid.). Enligt *Svenska Akademiens ordbok* (2009) är språktest ett “test som undersöker grad av färdighet i ett (främmande) språk”. Språktestning gäller således en heltäckande testning av individens språkliga färdigheter.

McNamara (2000: 4) framhåller att språktestning har förändrats mycket genom tiderna. I dagens samhälle fokuseras mera på vad människor verkligen kan istället för att bara beakta språkliga fel. Även själva testningssituationen har förändrats: nu är det inte längre den enda

skriftliga testen som påverkar, utan det kan finnas flera uppgifter, såsom portföljer, muntliga uppgifter, gruppdiskussioner och uppgifter utanför klassrummet som tas i beaktande i slutresultatet. Därtill har även digitalisering påverkat språktestningens karaktär, då den möjliggör datorbaserad testning, vilket erbjuder möjligheter till differentiering och individuellt skräddarsydda uppgifter. (ibid.)

Såsom all testning, har också språktestning olika anledningar. Enligt Tornberg (2001: 151) är en av de viktigaste orsakerna till språktestning i skolkontexten att den styr såväl undervisningen som inläringen. Detta kan ha både positiva och negativa konsekvenser. Om provet mäter de gemensamma målen, påverkar det positivt såväl eleven som läraren, medan om undervisningen och provet är motstridiga har det negativa effekter på inläringen. Om provet bara mäter skriftliga färdigheter och undervisningen i övrigt baserar på muntliga uppgifter, gör det eleverna förvirrade. Meningen med testning är dock att se hur eleven har lyckats i inläringen. Den erbjuder även information om lärarens styrkor i undervisningen och hur den borde utvecklas för att nå bättre resultat. (ibid.; se även Carrió-Pastor 2016)

En annan viktig orsak till språktestning i skolan är att det används som grund för bedömningen (Tornberg 2001: 151). Provet visar vad eleverna verkligen kan och berättar för läraren hurdan feedback behövs för att förbättra elevernas inläring (Carrió-Pastor 2016). Prov är också viktiga för eleverna själva till exempel med tanke på utveckling av ansvarsfullhet (Tornberg 2001: 152).

#### **4.2.1 Olika typer av test**

Olika språktest skiljer sig från varandra i form och funktion. McNamara (2000: 5) delar in olika typer av test i två huvudkategorier gällande formen: *paper-and-pencil language tests* och *performance tests*. De förstnämnda mäter vanligen kunskaper i till exempel grammatik och ordförråd samt i hör- och läsförståelse, medan *performance test* baserar sig på kommunikation och mäter kunskaper i talande och skrivande. Dessa uppgifter baserar sig på vardagliga och realistiska språkanvändningssituationer och ger därför en bra bild av inlärarens kommunikativa kompetens. (McNamara 2000: 5–6)

Olika språktest har olika funktioner. Enligt Tornberg (2001: 152) kallas de två vanligaste testkategorierna *achievement* och *proficiency tests*. När läraren vill pröva elevernas kunskaper

om ett visst avsnitt i undervisningen, utförs vanligen ett prov som benämns *achievement test*. Denna test visar både för läraren och eleven om inläringen har varit effektiv eller inte. Läraren kan också vilja pröva elevernas språkkunskaper på ett mera helhetsbetonat sätt till exempel via fri skrivning eller muntliga prov. Dessa prov kallas för *proficiency tests*. Dessa två testtyper har olika funktioner: vanligen fungerar *achievement tests* som grund för utvärdering, medan *proficiency tests* visar elevernas verkliga språkfärdighetsnivå. Exempel på detta slags prov är de nationella proven på högstadiet samt studentproven på gymnasiet: de ska göras av alla elever oavsett deras bostadsort, skola eller undervisning. (Tornberg 2001: 152)

#### 4.2.2 Bedömningsprocess

Bedömning av språktest följer vissa gemensamma krav. Olika språktest bedöms naturligtvis på olika sätt, och varje test har sina individuella bedömningskriterier. Ändå sker bedömningen enligt institutionella krav, och det finns gemensamt bestämda metoder för bedömningsprocessen. (McNamara 2000: 36) McNamara (ibid.) har indelat dessa metoder i tre aspekter: samförstånd om omständigheter, överenskommelse om bedömningskriterier och betygsättning.

För att bedömningen kan genomföras måste det först finnas samförstånd om omständigheterna där språktesten äger rum och när prestationen bedöms. Detta kan förverkligas med hjälp av formell testning, det vill säga den traditionella testningssituationen där det finns vissa uppgifter som inläraren måste avlägga under en given tid. En annan möjlighet är observation av inlärarens arbetande under en viss period, till exempel i klassrummet eller i verkliga språkanvändningssituationer. (McNamara 2000: 36)

Efter samförståndet om omständigheterna måste även gemensamma bedömningskriterier uppgöras. Enligt McNamara (2000: 36) sker detta vanligen genom att flera delkompetenser, såsom språkligt flyt, språkriktighet samt känsla för situationen och kulturen, tas likvärdigt i beaktande. Eftersom inlärarnas prestationer är komplexa, måste bedömningen beakta både det holistiska och analytiska bedömnings sättet (ibid: 43). Den holistiska bedömningen granskar prestationen som helhet, medan den analytiska fokuserar mera på detaljer. Till exempel i muntliga uppgifter lägger det analytiska perspektivet märke till det språkliga flytet, uttal och språkriktighet som separata kunskaper, medan den holistiska synpunkten ser uppgiften som

helhet utan att lägga märke till olika delkunskaper. Genom att kombinera dessa två synsätt, fås en mera omfattande och mångsidigare bild på inlärarens språkkunskaper. (McNamara 2000: 43–44)

I slutet av bedömningsprocessen sätts ett visst betyg för inlärarens prestation. Betygsättningen kräver vissa gemensamma betygs kategorier, såsom “kompetent”, “icke-kompetent”, “färdig att fortsätta till följande kurs” osv. Dessa kategorier varierar mellan olika språktest och testningssituationer, men det viktigaste är att de är gemensamma för alla som deltar i en viss test. (McNamara 2000: 37) I skolvärlden har dessa kategorier oftast förverkligats med hjälp av vitsord från 4 till 10, 0 till 3 eller 0 till 5. I studentexamen används de latinska betygen *laudatur*, *eximia cum laude approbatur*, *magna cum laude approbatur* osv. (Studentexamensnämnden u.å.)

#### **4.2.3 Kriteriebaserad bedömning**

Bedömningens likvärdighet mellan eleverna är ytterst viktigt. Läraren eller bedömaren måste vara objektiv i sina bedömningar för att slutresultaten blir tillförlitliga och jämförbara till exempel med tanke på intagning av studerande till vidareutbildningen. (Rautopuro m.fl. 2017: 9) Rautopuro m.fl. (ibid.) presenterar två olika bedömningspraxis: *relativ bedömning* och *kriteriebaserad bedömning*. I den relativa bedömningen bedöms elevernas prestationer i förhållande till resultat av andra elever i gruppen, medan i kriteriebaserad bedömning bedöms elevernas kunskaper med hjälp av gemensamma kriterier som har satts upp i förväg (ibid.).

Ett exempel på den relativa bedömningen är studentexamen. Ända fram till år 2014 bedömdes studentproven relativt, det vill säga poänggränserna för olika vitsord avgjordes på basis av poängantalet gett av censorerna (Rautopuro m.fl. 2017: 11). Detta betyder att oavsett läroämnet blev fem procent av studerandena underkända, fem procent fick det högsta vitsordet och alla andra stod där emellan. Detta har påverkat resultatens jämförbarhet och leder till ojämlik behandling av studerandena. Därför har Studentexamensnämnden börjat förändra systemet till ett mera jämförbart koncept genom att använda medeltal av standardiserade totalpoängmetoden (MST-metoden) vid bestämningen av vitsordsgränser. (Rautopuro m.fl. 2017: 11; se även Studentexamensnämnden u.å.) MST-metoden och bedömning av studentexamen har presenterats närmare i kapitel 3.3.2.

Som sagt jämför kriteriebaserad bedömning elevernas prestationer med tydligt uttryckta bedömningskriterium. Ändå är den förutsatta kunskapsnivån avtalsmässig och representerar därför den subjektiva sidan av kriteriebaserad bedömning. (Sin Yue & Kheng Chow 2017: 17) I varje fall har kriteriebaserad bedömning många positiva möjligheter inom bedömningen av språkproven till exempel med tanke på objektivitet och reliabilitet. Enligt Juurakko-Paavola och Takala (2017: 42) har även bedömningen av studentproven i språk försökts utveckla mot kriteriebaserad bedömning genom att använda den vid sidan av den traditionella bedömningen. Som hjälpmedel till detta används den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS), som fungerar som underlag för kriteriebaserad bedömning i språk överallt i Europa. GERS presenteras närmare i följande avsnitt.

#### **4.2.4 Den europeiska referensramen för språk (GERS)**

I slutet av 1900-talet preciserades de gemensamma riktlinjerna gällande språkkunskaper och deras bedömning i *en europeisk referensram för språk, GERS* (Veivo 2014: 31). GERS är en omfattande beskrivning av lärande, undervisning och bedömning av främmande språk. I den redogörs för de kunskaper man måste lära sig för att kunna kommunicera på ett visst språk samt de färdigheter man måste utveckla för att kunna använda språket effektivt i olika situationer. Därtill innehåller referensramen även beskrivningar av olika kulturella situationer där språket används och definitioner av färdighetsnivåer som används för att mäta lärandets framsteg. (GERS 2007: 1)

Den europeiska referensramen för språk har många olika målsättningar. Enligt den nya kompletterande delen av referensramen som utgivits av Utbildningsstyrelsen (2018: 5) har referensramen tre fastslagna funktioner:

- (1) [A]tt främja och underlätta samarbetet mellan olika lärosäten i olika länder
- (2) [A]tt erbjuda en gemensam grund för erkännandet av språkexamina
- (3) [A]tt hjälpa lärande, lärare, utbildningsplanerare, examensarrangörer samt representanter för undervisningsförvaltning i att inrikta och koordinera sin verksamhet.

GERS används således inte bara för att erbjuda tydliga bedömningskriterier, utan också för att förnya läroplaner och pedagogik (Utbildningsstyrelsen 2018: 5).

För att uppfylla de ovannämnda målsättningarna innehåller referensramen de definierade gemensamma färdighetsnivåerna i nivåskalorna A1-C2. Dessa färdighetsnivåer fungerar som stöd för alla som arbetar med språktestning. Färdighetsnivåerna har delats in i tre huvudkategorier av vilka vardera indelas i två kategorier. Denna sexgradiga skala används generellt i språktestning genom att sätta mål för färdighetsnivån till exempel i en viss språkkurs. I tabell 1 presenteras de sex olika nivåerna:

Tabell 1. De gemensamma färdighetsnivåerna. GERS 2007.

Beskrivning	Nivå	Närmare beskrivning
Avancerad användare	C2	Mastery
	C1	Effective operational proficiency
Självständig användare	B2	Vantage
	B1	Threshold (Tröskelnivån)
Användare på nybörjarnivå	A2	Waystage
	A1	Breakthrough

Dessa referens- eller färdighetsnivåer har kombinerats med olika delfärdigheter, det vill säga läsförståelse, skriftliga kunskaper, muntliga kunskaper och hörförståelse. Med hjälp av denna kombination har det skapats en omfattande beskrivning av språkkunskaper och kunnande. På nybörjarnivån A1 är inläraren i början av sin inläring och kan några baskunskaper, medan C2-nivån motsvarar språkkunskaper av en infödd talare. Till exempel inom ramen för hörförståelse konstateras det att eleven på B1-nivån kan förstå huvudinnehållet i tydligt tal på standardspråk, när talet är relativt långsamt och ämnen rör personliga intressen, medan eleven på C2-nivån kan förstå allt slags talat språk utan svårigheter. (GERS 2007: 26–27)

Den europeiska referensramen för språk används som bas praktiskt taget för all språktestning såväl i Finland som i hela Europa. Till exempel i Grunderna för gymnasiet läroplan (2015: 101) har referensramens färdighetsnivåer använts som grund för uppställningen av målsättningarna för kunskaperna i främmande språk. I tabell 2 föreställs målsättningarna för det andra inhemska språket, svenska, i gymnasiet läroplan (2015: 101):

Tabell 2. Målsättningar för det andra inhemska språket, svenska. GGL 2015.

Språk och lärokurs	Förmåga att kommunicera	Förmåga att tolka texter	Förmåga att producera texter
A-lärokurs	B2.1	B2.1	B1.2
B1-lärokurs	B1.1	B1.1	B1.1
B3-lärokurs	A2.2	A2.2	A2.1
Modersmålsinriktad lärokurs	B2.2	B2.2	B2.2

Referensramens färdighetsnivåer har även tillämpats i bedömningen av studentproven i främmande språk (Juurakko-Paavola & Takala 2017: 42). Detta är ännu på en experimentell nivå, men enligt Juurakko-Paavola och Takala (ibid: 44–45) finns det önskan att utveckla bedömningen mot kriteriebaserad bedömning, och då kan den europeiska referensramen vara till nytta. Eftersom språkstudier på gymnasiet baserar sig på de olika färdighetsnivåerna, borde även studentproven ha jämförbara och likriktade bedömningskriterier. Som resultat av detta blir studentexamen mera jämförbar både nationellt och internationellt. (ibid.) Juurakko-Paavola och Takala (2017: 45) föreslår att det kunde finnas en markering av färdighetsnivån i studentbetyget, till exempel “medellång svenska, laudatur (B1)”, för att betyget skulle bli mera transparent och jämförbart även internationellt. Detta skulle vara till nytta för studerandenas fortsatta studier och underlätta deras internationalisering (ibid.).

#### 4.2.5 Datorbaserad testning

I takt med världens digitalisering, har även språktestning börjat rikta sig mot datorbaserad testning. Flera internationella språktest, såsom TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), och även de nationella testen, studentproven inberäknade, genomförs numera digitalt. (McNamara 2000: 79)

McNamara (2000: 80) presenterar tre stora fördelar med den datorbaserade testningen: bedömning, individualisering och ett stort utbud av uppgiftsmöjligheter. När testningen sker via datorn, kan bedömaren få resultat av till exempel flervalsuppgifter automatiskt, vilket underlättar bedömningsarbetet betydligt. Även inläraren kan få nytta av automatisk bedömning i form av direkt respons. En annan fördel med datorbaserad testning är dess möjligheter till differentiering; den möjliggör beaktandet av individens kunskapsnivå och individuella behov.

Med datorbaserad testning är det också möjligt att variera uppgifter mellan elever, vilket påverkar positivt testningens säkerhet. (McNamara 2000: 80)

Såsom McNamara (2000: 80–81) konstaterar innehåller datorbaserad testning också fallgropar och utmaningar både för bedömaren och inläraren. Testresultatet kan förvrängas på grund av inlärarens nivå i digitala kunskaper, och inlärare med svag digital kompetens kan uppleva datorbaserade test som jobbiga och stressande. Även inlärarnas reaktioner till olika typer av text, det vill säga handskrivna eller tryckta, kan påverka resultatet och därmed förvränga bilden av inlärarens verkliga språkkunskaper. Detta måste tas i beaktande både i testplanering och bedömning. Dessutom har digitala test ännu olika begränsningar gällande pålitlighet; datorn är en maskin, som inte förstår allt som måste tas i beaktande i språktest. Tekniken utvecklas hela tiden och nya innovationer upptäcks, men det slutgiltiga ansvaret vilar ändå alltid på bedömaren. (ibid: 81)



## 5 TIDIGARE FORSKNING

Den digitala studentexamen har inte undersökts så mycket tidigare, eftersom den är en relativt ny företeelse. Digitalisering i skolor och lärarnas samt studerandenas inställningar till det har undersökts i någon mån (t.ex. Mörsky 2017, se även Kalpio 2014), men studentexamens synvinkel och speciellt studentskrivningar i svenska har ännu inte granskats närmare. Här presenteras några undersökningar som ligger nära denna studie, det vill säga som handlar om studentexamen och digitalisering i allmänhet.

Taina Juurakko-Paavola har undersökt studentexamen och studentskrivningarna i svenska ur flera olika synvinklar. Hon har undersökt till exempel skillnader mellan könen i studentprovet i medellång svenska (Juurakko-Paavola 2016) och vad studentexamen berättar om studerandenas kunskaper i svenska (Juurakko-Paavola 2015). Juurakko-Paavola och Takala (2017) har även varit med i att utveckla bedömningen av språkprov i studentexamen mot kriteriebaserad bedömning genom att påvisa hur de olika färdighetsnivåerna i den europeiska referensramen för språk kunde användas som grund även för studentbetygen (se avsnitt 4.2.4). Enligt Juurakko-Paavolas och Takalas (2017) studie skulle gymnasieutbildningen på det sättet bättre sammanknytas med studentexamen, och studentbetyg skulle visa studerandenas språkkunskaper mera omfattande.

Den digitala studentexamen har undersökts bland annat av Lakkala och Ilomäki (2013). De har undersökt hurdana färdigheter gymnasierna har för den digitala studentexamen genom att intervjua både lärare och studerande i två olika gymnasier i södra Finland. Resultaten visar att såväl lärare som studerande har tvivel om informationsteknologins funktionalitet i den digitala studentexamen. Därtill har även jämställdhetsfrågan gällande digitalisering tagits upp som oroväckande. (Lakkala & Ilomäki 2013: 29–30) Resultaten visar också att lärarna har mycket varierande färdighetsnivåer och inställningar gällande digitala verktyg, medan studerandena är mera självsäkra på att använda teknologi (ibid: 31).

Även Ronkainen och Vainio (2015) har undersökt den digitala studentexamen och kartlagt hurdana åsikter studerandena har om dem. Enligt deras undersökning förhåller studerandena ganska positivt till de digitala studentskrivningarna och dessutom visar resultaten att

svårigheterna med informationsteknologin är relativt ovanliga (Ronkainen och Vainio 2015: 29–31).

Digitalisering i skolvärlden har undersökts relativt mycket under de senaste åren. Det har skrivits flera pro gradu- avhandlingar om temat, såsom Havas (2019) och Mörskys (2017) undersökningar. Hava (2019) har undersökt gymnasisternas uppfattningar om gymnasiet, digitalisering och välmående. Resultaten visar att digitaliseringen väcker mest tankar hos gymnasister och att största delen av svaren gällande den är negativt präglade. Enligt Havas (2019: 30) studie anser gymnasisterna att digitaliseringen även påverkar negativt deras välmående och studiekapacitet: studerandena tycker att det är svårare att koncentrera sig länge på skolarbetet när det utförs med dator, och att långa timmar framför bildskärmen förorsakar huvudvärk och andra fysiska symtom. Även de kinestetiska inlärarna, det vill säga de studerande som lär sig bäst genom att använda sina händer och muskelminne, anser digitaliseringen som hot mot effektiv inläring (ibid: 30–31).

Även Mörskys (2017) pro gradu-avhandling handlar om skolans digitalisering, men betraktar fenomenet ur svensklärarnas synvinkel i stället för studerandenas. Syftet med studien var att ta reda på svensklärarnas erfarenheter av och tankar om digitalisering. Undersökningen genomfördes med en gruppintervju av tre svensklärare. (Mörsky 2017: 12–13) Resultaten visar att digitaliseringen har blivit en del av lärarnas vardag. Studien visar att svensklärarna anser mångsidigheten, variationen och större möjligheter till samarbetet som de största fördelarna i digitaliseringen, medan olika fysiska problem, såsom huvudvärk, och otillräckliga tekniska kunskaper uppfattas som digitaliseringens negativa sidor. (ibid: 17–23)

I såväl Lakkalas och Ilomäkis (2013), Ronkainens och Vainios (2015), Havas (2019) som Mörskys (2017) studier kommer det fram att lärarna förhåller sig lite skeptiskt till digitalisering och den digitala studentexamen, medan studerande har i någon mån positivare attityd till dem. Också digitaliseringens fysiska följder tas upp som oroväckande i flera undersökningar. Det kommer också fram att lärarna kan ha stort varierande tekniska kunskaper och att detta även påverkar deras inställning till olika digitala verktyg. Sammanfattningsvis har digitaliseringen haft stor inverkan på lärarnas och studerandenas vardag under de senaste åren, och det är ett fenomen som väcker tankar både för och emot.

## 6 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenteras undersökningens material och metod. Först beskrivs kort undersökningsmaterialets innehåll och undersökningens tillvägagångssätt (avsnitt 6.2). Därtill presenteras och argumenteras för valet av informanter. Sedan redogörs för intervjun som insamlingsmetod och argumenteras för valet av metoden. I avsnitt 6.2 presenteras analysmetoden. Till sist behandlas även studiens forskningsetiska principer.

Denna studie är *kvalitativ* till sin natur, vilket syns tydligt i valet av insamlings- och analysmetoder, samt i urval av informantgruppen.

### 6.1 Undersökningsmaterial och tillvägagångssätt

Avhandlingens undersökningsmaterial har samlats in med individuella intervjuer (se Bilagor 1 & 2). Undersökningsmaterialet består av tre intervjuer av abiturienter, som deltog i studentprovet i svenska under hösten 2019 och 5 intervjuer av svensklärare, som undervisar i svenska på gymnasienivå. Alla intervjuer genomfördes i östra Finland.

I denna undersökning har det använts två olika intervjufrågeformulär: en för abiturienter och en för lärare. Abiturienternas intervju innehåller 8 frågor, som för det mesta gäller studentprovet i medellång svenska på hösten 2019, medan lärarnas intervjuer är mera omfattande med ungefär 20 frågor gällande det digitala studentprovet i svenska i allmänhet. Tyngdpunkten i undersökningen ligger på lärarnas erfarenheter, och därför är deras intervjuer mera djupgående. Abiturienternas intervjuer ägde rum under hösten 2019, eftersom det var väsentligt att abiturienterna skulle ha provet i färskt minne. Lärarnas intervjuer genomfördes på en längre period under år 2020.

I abiturienternas intervjuer finns det inte några bestämda kategorier, utan frågorna handlar om studerandenas erfarenheter och tankar om höstens studentprov i medellång svenska (se Bilaga 1). I svensklärarnas intervjuer finns det åtta olika kategorier ur undersökningens referensram: (1) bakgrundsinformation, (2) allmänt om studentprovet, (3) informationsteknologi, (4) korrigeringen av provet, (5) egen undervisning och yrkesskicklighet, (6) studerande och inläring, (7) förbättringsförslag och framtiden och (8) slutkläm (se Bilaga 2). Dessa kategorier

och frågorna inom dem utformades utgående från undersökningens syfte, forskningsfrågor och teoretiska utgångspunkter. Informanterna fick svara på frågorna fritt och berätta om sina erfarenheter med egna ord.

Alla informanter är finskspråkiga och därför genomfördes intervjuerna på finska. Att berätta om sina personliga erfarenheter och åsikter med sitt eget modersmål är mera naturligt för informanter, vilket var den största orsaken till finskspråkiga intervjuer. Informanterna berättar antagligen mera djupgående om saker, när de inte behöver koncentrera sig på språket så mycket. I analysdelen har frågor och svar översatts till svenska.

Varje intervju spelades in med en mp3-spelare. Med hjälp av inspelningen är det lättare att återkomma till materialet efter intervjun. Intervjuerna varade mellan 15–30 minuter. På grund av undantagstillståndet under pandemin på våren 2020 genomfördes en del av intervjuer på distans i form av videosamtal med hjälp av olika digitala plattform, såsom *Microsoft Teams* och *Google Meet*. I början av varje intervju informerade jag informanten om inspelningen och berättade kort om intervjuens innehåll. Informanterna fick inte se intervjufrågorna på förhand, men de var bekanta med undersökningens tema innan de kom till intervjun. Meningen med undersökningen är att informanterna berättar spontant om sina erfarenheter utan att tänka på sina svar på förhand. På det sättet blir informanternas svar antagligen mera sanningsenliga, vilket förstärker undersökningens reliabilitet.

Efter intervjuerna transkriberades varje intervju genom att använda *bastranskribering*, det vill säga transkribering som används när man är intresserad av talets sakinnehåll istället för muntlig framställning (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2017). Målet med denna studie är att få en bild av informanternas självupplevda erfarenheter och tankar om temat. Därför är det inte relevant att transkribera intervjuerna med den mesta detaljerade transkriberingen, utan det viktigaste är att få syn på innehållet i informanternas svar. Med bastranskriberingen transkriberas intervjuerna ordagrant och talspråkligt, men utan utfyllnadsord, upprepningar och ofullständiga stavelser. Därtill kan även yttranden som inte hör ihop med kontexten utelämnas, vilket underlättar analysen. (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2017)

### 6.1.1 Val av informanter

För att undersökningen skulle hålla sig inom ramen för en pro gradu-avhandling, valde jag att göra en fallstudie med sammanlagt 8 informanter, det vill säga tre abiturienter och 5 svensklärare. Gällande fallstudien kan resultaten inte generaliseras på grund av att antalet informanter är så begränsat, men genom den uppnås i allmänhet en djupare bild och förståelse av ett visst begränsat tema inom en viss region. Koncentrationen på enstaka fall möjliggör utforskningen av detaljer och deras samband med olika omständigheter och situationer, vilket är väsentligt för kvalitativa undersökningar. (Hirsjärvi & Hurme 2015: 58–59)

Informanterna valdes ut med hjälp av ett så kallat *snöbollsurval*, där de först valda informanterna rekommenderar nya personer, som skulle vara passande för studien (Hirsjärvi & Hurme 2015: 59–60). Jag skickade först e-post till gymnasiernas rektorer, som gav mig kontaktuppgifter till lämpliga svensklärare. Kriteriet för deltagandet var att svensklärarna skulle vara sådana som har någon slags erfarenhet av det digitala studentprovet i svenska, till exempel i form av förberedelser till eller korrigeringen av provet. Jag kontaktade svensklärarna och efter intervjun rekommenderade de någon annan lämplig svensklärare för studien. På det sättet fick jag sammanlagt 5 svensklärare som informanter. Även abiturienterna valdes ut genom rekommendationer av gymnasiernas svensklärare, och därtill utnyttjades även forskarens egna kontakter.

### 6.1.2 Intervju som insamlingsmetod

Kvalitativa undersökningar syftar till att *förstå* och *förklara* olika egenskaper inom ett visst fenomen (Kalaja m.fl. 2011: 19). Med hjälp av intervjuer kan det inte bara fås mångsidig och ändamålsenlig information om en viss begränsad företeelse, utan det går också att lyfta fram informanternas egen röst och egna tankar. Intervju kan utnyttjas i flera olika typer av kvalitativa undersökningar: med intervjun kan det undersökas såväl informanternas språkliga egenskaper, såsom uttal eller dialektala ord i deras tal, som informanternas erfarenheter och attityder till ett visst fenomen. Därför har intervjuundersökningar redan länge varit relativt vanliga i språkvetenskaper. (Dufva 2011: 131–132)

Syftet med föreliggande studie är att få en omfattande och djupgående bild av informanternas åsikter och erfarenheter, och därför är intervju ett bra insamlingsalternativ för denna studie (se till exempel Lagerholm 2005: 53). Intervjuundersökningar åstadkommer således subjektiv information, eftersom de syftar till att beskriva fenomenet genom informanternas subjektiva ögon (Dufva 2011: 133–134). Hirsjärvi och Hurme (2015: 22) konstaterar att denna subjektivitet innebär informanternas olika uppfattningar av verkligheten: de individuella erfarenheterna varierar i enlighet med kulturell och social kontext. Därutöver baserar sig även analysen av intervjuerna i hög grad på forskarens subjektiva tolkningar. (Dufva 2011: 133–134) Enligt Dufva (ibid.) är detta en naturlig del av humanforskning och ska inte ses som svaghet. Forskaren måste ändå vara noggrann i analysen och motivera sina tolkningar med materialet (ibid.).

Enligt Hirsjärvi och Hurme (2015) passar intervju som metod för sådana undersökningar där svaren har stor variation. I denna undersökning framhävs informanternas egna tankar, vilket stöder också valet av intervju som insamlingsmetod. Det är också bra att informanterna får berätta allt med sina egna ord utan några färdiga svarsalternativ, för då blir det mera intressanta och möjligen även mera rättvisande svar: när man samtalar med någon och svarar intuitivt utan att på förhand fundera på eller formulera sina svar så mycket, fås det troligen sådan information som inte skulle komma fram till exempel i en enkät.

Intervju är mycket flexibel som insamlingsmetod, vilket är en stor fördel med tanke på kvalitativa studier (Lagerholm 2005: 54; Hirsjärvi & Hurme 2015: 34). I intervjusituationen är det möjligt att till exempel upprepa frågor, rätta missförstånd och förklara vad som menas med en viss fråga, om informanten blir förvirrad (Hirsjärvi & Hurme 2015: 35). Dessutom är det troligen lättare att motivera lärarna att delta i undersökningen genom en intervju istället för en enkät, för lärarna är ganska upptagna och arbetar redan mycket med datorn och alla slags blanketter, så skulle en undersökningsblankett lätt försvinna bland alla dokument och e-postmeddelanden (ibid: 36).

De digitala studentskrivningarna i svenska är i stor utsträckning ett outforskat område, vilket betyder att det som forskare är ganska svårt att förutsäga hur resultaten kommer att se ut. Därför är intervju ett lämpligt val för insamlingsmetod: den ger stor mängd information och forskaren behöver inte veta i planeringsskedet vilka riktningar resultaten kommer att följa. Temat är också

mångfacetterat, vilket är också kännetecknande för intervjuundersökningar. (Hirsjärvi & Hurme 2015: 35)

Intervjun kan utnyttjas i undersökningar i flera olika former. Olika typer av intervjuer skiljer sig från varandra närmast rörande deras struktur. (Hirsjärvi & Hurme 2015: 43) I *en strukturerad intervju* har frågorna formulerats noggrant redan på förhand, och forskaren ställer frågorna i en viss bunden ordning. Motsatsen till detta är en *öppen intervju*, det vill säga *ostrukturerad intervju*, där forskaren inte har några färdiga frågor, utan intervjun framskrider i form av ett samtal. (ibid: 44–45) I denna studie används *en halvstrukturerad intervju*, som ligger emellan de två ovannämnda. Halvstrukturerad intervju har inte någon entydig definition, utan den kan ses som mellanform av de närmare definierade. I en halvstrukturerad intervju finns det mera friheter än i en strukturerad intervju, men den är inte så fri till formen än en ostrukturerad intervju: någon aspekt har bestämts i förväg, men inte alla. (ibid: 47) Enligt Hirsjärvi och Hurme (ibid.) kan en halvstrukturerad intervju till exempel innehålla färdigt formulerade frågor, men deras ordning kan variera mellan olika informanter. Även friheten att svara på frågor med egna ord är ett typiskt drag för en halvstrukturerad intervju (ibid.). I föreliggande studie har intervjufrågorna bestämts i förväg, men informanter har haft möjlighet att svara på frågorna med egna ord och det har också funnits rum för specificerande frågor. Även ordningen av frågorna har varierat mellan olika informanter och beroende på situationen.

## 6.2 Kvalitativ innehållsanalys

Materialet analyseras med *kvalitativ innehållsanalys*. Syftet med innehållsanalys är att beskriva ett visst fenomen i en kompakt och generell form. Innehållsanalys syftar till att betrakta olika fenomen i anseende till kontexten, d.v.s. studera de intresseväckande faktorerna i sitt specifika sammanhang. Kort och gott strävar innehållsanalys efter att beskriva och granska innehållet i ett visst dokumenterat material i sin kontext, och därför är den en av de mest använda analysmetoderna i kvalitativa undersökningar. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117–119, 103) Eftersom syftet med föreliggande studie är att beskriva svensklärarnas och abiturienternas erfarenheter av och uppfattningar om det digitala studentprovet i svenska, är kvalitativ innehållsanalys ett lämpligt val för metod. Fenomenet som granskas i denna studie är det digitala studentprovet i svenska, medan kontexten utformas av svensklärare och abiturienter i östra Finland.

Under analysen excerperas de uttryck som innefattar betydelser som informanterna ger till olika fenomen i de transkriberade intervjutexterna. I innehållsanalys tas i beaktande endast de aspekter som är relevanta för undersökningen. Av den anledningen måste undersökningens forskningsfrågor bilda grunden för analysen. Bearbetningen av materialet baserar sig på klassificeringar, sammanställningar och logiska slutledningar och tolkningar. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 122–127; Hirsjärvi & Hurme 2015: 147–153)

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2018: 108) kan innehållsanalysen indelas i tre olika analysätt: *materialbaserat*, *teoriledande* och *teoribaserat*. I denna studie tillämpas både det materialbaserade analysättet och den teoriledande analysen. Tyngdpunkten ligger dock på materialet, men teorin står som stöd till analysen och tolkningar. Denna kombination av analysätten passar bra för föreliggande studie, eftersom det inte finns mycket tidigare information om temat, men ändå har fenomenet i sig redan utforskats ur olika synvinklar. Således finns det redan vissa teoretiska utgångspunkter för temat, speciellt ur digitaliseringens synvinkel. Meningen med analysen är att med hjälp av sammanställningen av intervjuer och teori bilda nya synpunkter på fenomenet i en ny och utforskad kontext.

Materialbaserad innehållsanalys strävar efter att utforma undersökningsmaterial till teoretisk helhet (Tuomi & Sarajärvi 2018: 108). Denna helhet bildas genom att förenkla, klassificera och abstrahera materialet. Först excerperas de uttryck ur materialet som besvarar undersökningens forskningsfrågor. Sedan sammanställs dessa uttryck genom att finna likheter mellan dem. Dessa sammanställda uttryck organiseras därefter enligt olika övre klassificeringar, därav forskaren kan göra sina tolkningar och dra slutsatser. (ibid: 122–127) Ett exempel på detta i denna studie är begreppet ”mångsidiga uppgifter” (ett uttryck ur materialet) som senare klassificeras under den övre klassen ”det positiva i provet enligt lärarna” (eget exempel). I denna avhandling har jag använt även teori som stöd till analysen genom att anknyta de olika övre begrepp som formats ur materialet med begrepp eller teman som återspeglar studiens forskningsfrågor och teoretiska utgångspunkter. Forskningsfrågorna har styrt analysen från början till slut. I denna teoriledande analys utnyttjas de teoretiska utgångspunkterna som stöd till analysen, men analysen baserar sig inte direkt till något större teoretiskt ramverk, utan det är materialet som utgör grunden för analysen. Denna typ av analys skapar framför allt nya idéer och uppfattningar om temat, vilket är det huvudsakliga syftet med kvalitativa undersökningar. (Tuomi & Sarajärvi



2018: 109) Själva analysprocessen i denna studie och redovisning av resultat av kategoriseringen och abstraheringen presenteras i avsnitt 7.2.

I samband med den kvalitativa analysen tas det ofta fram indelningen i *induktiv*, *deduktiv* och *abduktiv* analys eller ett så kallat förhållningsätt till materialet. Den induktiva analysen utgår från materialet, medan den deduktiva baserar sig på teorin. Den abduktiva analysen kan däremot anses vara en mellanform av dessa två; när forskaren förhåller sig abduktivt till analysen, har hen några färdiga teoretiska utgångspunkter, som hen försöker bevisa med hjälp av materialet. (Hirsjärvi & Hurme 2015: 136) Tuomi och Sarajärvi (2018:107) konstaterar att det inte är möjligt att utföra en rent induktiv analys, eftersom forskaren alltid har några förhandsuppfattningar om temat. Därtill är det forskaren som bestämmer vilka uttryck och metoder som används i analysen och gör tolkningar, som bygger på forskarens subjektiva uppfattningar och tankar. Allt detta påverkar undersökningens resultat. (Dufva 2011: 134; Tuomi & Sarajärvi 2018: 109) I denna studie tillämpas både det induktiva och det abduktiva sättet att närma sig materialet, men tyngdpunkten ligger ändå på den induktiva analysen. Därför måste jag som forskare ta problematiken i induktiv analys i beaktande under analysen: jag försöker förhålla mig till materialet så objektivt som möjligt och först i slutskedet i analysen anknyta analysen till teorin. Eftersom teorin används som stöd till analysen, förekommer det även abduktiva drag i analysen.

I denna avhandling syftar jag till att ta reda på hur informanterna förhåller sig till det digitala studentprovet i svenska. Meningen är således att lyfta fram informanternas egen röst och egna tankar. Det är fråga om att belysa tankar inom en liten grupp och meningen är inte att generalisera resultaten till större skala. Därför är innehållsanalys ett adekvat val för metod: genom den kan det fås detaljerad information om ett begränsat tema med ett begränsat antal informanter och lyftas fram informanternas egna uppfattningar. Kombinationen av den induktiva och den abduktiva analysen, det vill säga sammanställningen av materialet och teorin, möjliggör även diskussionen om likheter och skillnader samt skapar nya synpunkter på fenomenet.

### 6.3 Forskningsetik

Denna avhandling följer de etiska principerna för humanforskning publicerade av Forskningsetiska delegationen (2019). De allmänna etiska principerna för humanforskning i Finland betonar bland annat de undersökta personernas rättigheter och integritetsskydd (Forskningsetiska delegationen 2019: 28, 33). Deltagarnas anonymitet är viktigt speciellt i sådana undersökningar, som har få informanter från ett begränsat område, där människorna känner varandra ganska bra. I denna undersökning har informanternas anonymitet förstärkts med användning av pseudonymer (se avsnitt 7.1), som gömmer både informanternas egen identitet och kön, så att läsaren inte kan igenkänna informanterna. Även alla ortnamn och andra lokala identifierbara faktorer har bytts ut eller raderats från materialet.

Forskaren måste också informera deltagaren om undersökningens syfte, metoder och möjliga risker. Deltagandet ska vara frivilligt och deltagaren kan avbryta eller annullera sitt deltagande när som helst utan något särskilt skäl. (Forskningsetiska delegationen 2019: 29) När jag började insamlingsprocessen, skickade jag först e-post till möjliga informanter och informerade dem om undersökningens syfte och metoder. Därtill bad jag om ett skriftligt samtycke om att de ville delta i undersökningen antingen via e-post eller på intervjuplatsen före intervjuns början. Alla informanter var myndiga och således behövde jag inte samtycke från abiturienternas vårdnadshavare. Enligt Forskningsetiska delegationen (2019: 29) ska deltagaren också få information och möjlighet till att ställa frågor till forskaren. All väsentlig information gällande studien står i informationsbrevet, som skickades till informanterna via e-post före intervjun (se Bilaga 3). Även deltagandets frivillighet och möjlighet att annullera sitt deltagande betonades i brevet. Allt detta togs även fram i intervjusituationen före själva intervjun. Därtill innehöll informationsbrevet forskarens kontaktuppgifter för möjliga frågor och andra kontakt gällande studien. Det var även möjligt för informanterna att ställa frågor öga mot öga före intervjun och hela tiden under intervjuns gång.

Gällande behandling av personuppgifter i forskning är de viktigaste principerna *systematik*, *ansvarsfullhet* och *lagenlighet* (Forskningsetiska delegationen 2019: 32). Det allra viktigaste är att informanterna blir informerade om hur deras personuppgifter behandlas och vem som bär ansvaret (ibid: 33). Det är viktigt att tillgången till forskningsmaterialet endast ges till personer ”som har en relevant grund för att behandla uppgifterna”. Därutöver ska personuppgifter

raderas när de inte längre behövs i analysen. (ibid.) Gällande denna studie, ska intervjumaterialet användas endast i denna pro gradu-avhandling och inte delas till utomstående. Tillgång till data kräver alltid ett lösenord som bara jag känner till. Dessutom kommer alla inspelningar att förstöras efter utsatt tid (i enlighet med Bilaga 4). Integritetsskyddet måste tas i beaktande i alla faser av forskningen och under hela tiden när forskningen pågår (Forskningsetiska delegationen 2019: 33). Därför har alla informanter fått mina kontaktuppgifter för möjliga fortsatta frågor eller oklarheter gällande studien.

## 7 ANALYS OCH RESULTAT

I detta kapitel presenteras undersökningens analys och resultat genom att anknyta dem till forskningsfrågorna (se kapitel 2). Först presenteras undersökningens informanter och några bakgrundsfaktorer gällande dem. Därefter genomgås analysprocessen steg för steg i avsnitt 7.2. Efter detta betraktas resultaten i ljuset av varje forskningsfråga. Som stöd till presentationen används representativa citat från intervjuerna som jag har översatt fritt till svenska.

### 7.1 Informanter

Undersökningens informanter är finskspråkiga abiturienter och svensklärare från östra Finlands region. Abiturienterna har deltagit i studentprovet i svenska under hösten 2019. Alla svensklärare arbetar huvudsakligen på gymnasium och har därigenom haft erfarenhet av det digitala studentprovet i form av förberedelsen till och korrigeringen av provet.

Svensklärarna har olika lärarbakgrunder: fyra av lärarna har arbetat cirka 20–25 år som svensklärare på gymnasienivå, medan en av lärarna har en lite kortare erfarenhet på tio år från lärararbetet på gymnasienivån. Alla lärare har börjat sin lärarkarriär direkt efter utexaminering och har arbetat i olika skolstadier mellan lågstadiet och universitet. Lärarna har således en bred och långtgående erfarenhet av arbetet som svensklärare. Därtill har alla lärare arbetat såväl med pappersprov som med digitala prov, vilket är väsentligt med tanke på föreliggande studie.

Under analysen har alla informanter anonymiserats genom att använda pseudonymer. Med tanke på läsaren är det lättare att följa med analysen, om informanterna har riktiga namn istället för bara numrering eller enskilda bokstäver, såsom 'Informant A'. Jag har valt att använda bara kvinnonamn för att skydda informanternas identitet ännu mer (i enlighet med avsnitt 6.3). Könet är dessutom inte en relevant faktor i denna studie, för jag vill ta reda på lärarnas och abiturienternas erfarenheter i allmänhet oavsett kön eller någon annan bakgrundsfaktor. Däremot är meningen att i någon mån jämföra abiturienternas och lärarnas erfarenheter samt hitta likheter mellan deras åsikter. Därför är det lämpligt att skilja abiturienternas pseudonymer från lärarnas genom att använda titlar 'abiturient' och 'lärare'. De tre abiturienterna heter i

denna studie Abiturient Anna, Abiturient Laura och Abiturient Silja. Lärarnas pseudonymer är Lärare Lotta, Lärare Sara, Lärare Eila, Lärare Pirjo och Lärare Raija.

## **7.2 Analysprocess – resultat av kategoriseringen och abstraheringen av materialet**

Efter transkriberingen av alla intervjuer hade jag sammanlagt cirka 30 sidor transkriberade texter. Tuomi och Sarajärvi (2018: 122) konstaterar att materialbaserad innehållsanalys kan grovt delas in i tre faser: 1) utgällring av materialet, 2) gruppering av materialet och 3) abstrahering av materialet. Först läste jag noggrant igenom intervjutexterna flera gånger, strök under och färgkodade allt som hade anknytning till forskningsfrågorna och utelämnade oväsentliga textbitar. Ur understrykningarna skapade jag sedan förenklade uttryck, som beskriver materialets innehåll. Dessa uttryck lyder som till exempel ”mångsidiga uppgifter”, ”informationsteknologi är mer bra än skada”, ”operativsystemet är fortfarande dålig” och ”användning av mångsidiga digitala läromedel i klassrummet”. Jag flyttade också alla citat som hör till dessa uttryck och kommer att vara med i analysen under uttrycken så att jag sedan kan använda dem i senare fas.

Efter första fasen började jag leta efter likheterna mellan olika uttryck och gruppera och klassificera material till olika teman, som beskriver en så kallad typisk berättelse i materialet. I denna fas ingår de enskilda faktorerna i mer generella begrepp. Olika klasser kombineras därefter med varandra så att underkategorierna sammanställs ytterligare till vidare huvudkategorier. Denna klassificering fortsätter så länge det är ändamålsenligt och det går att hitta likheter mellan olika uttryck. Genom klassificeringen skapas det redan preliminära beskrivningar av fenomenet. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 124) Efter grupperingen hade jag sammanlagt 10 huvudkategorier, därav ”lärarnas åsikter om det digitala provet”, ”det digitala provets bedömningsprocess” och ”det digitala provets påverkan på studerandenas provresultat” kan nämnas som exempel.

I den tredje fasen i analysen, abstraheringen, skapade jag teoretiska begrepp och slutsatser på basis av informationen från materialet. Under analysen försökte jag skapa en förståelse av vad vissa saker betyder för informanterna enligt de principer som denna analysmetod innebär. (jfr Tuomi & Sarajärvi 2018: 125–127) Genom abstraheringen skapade jag sammanlagt fem övre begrepp eller teman som baserar sig på de tidigare grupperingarna och forskningsfrågorna. Jag

valde att analysera abiturienternas och svensklärarnas intervjuer separat, eftersom det på det sättet är lättare att jämföra deras uppfattningar med varandra. Ur abiturienternas intervjuer skapades två övre teman: (1) abiturienternas erfarenheter av framgång med det digitala studentprovet i svenska och (2) abiturienternas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på undervisningen (se Tabell 3). På basis av lärarnas intervjuer skapades tre övre klasser: (1) lärarnas erfarenheter av och åsikter om det digitala studentprovet i svenska, (2) lärarnas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på lärararbetet och undervisning samt (3) lärarnas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på studerandenas provresultat (se Tabell 4). Slutligen har dessa övre klasser kombinerats med en allra överst, förenande klass som beskriver studiens syfte: abiturienternas och svensklärarnas erfarenheter av och åsikter om det digitala studentprovet i svenska. Innehållet i alla dessa uttryck presenteras närmare i samband med resultaten i avsnitt 7.3.

I följande exempeltabeller (Tabell 3 & Tabell 4) sammanfattas och illustreras innehållsanalysens gång med exempel från analysen.

Tabell 3. Den digitala studentexamen ur abiturienternas synvinkel. Egen tabell.

<b>Exempel på förenklade uttryck</b>	<b>Exempel på underkategori/huvudkategori</b>	<b>Övre teman</b>
Inga problem med informationsteknologin	Informationsteknologins funktionalitet i provet	1. Abiturienternas erfarenheter av framgång med det digitala studentprovet i svenska
Digitala kursprov	Förberedande uppgifter inför studentprovet	2. Abiturienternas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på undervisningen

Tabell 3 ovan representerar analysprocessen av abiturienternas intervjuer. I tabellens första kolumn till vänster visas ett exempel på förenklade uttryck, d.v.s. den första fasen i analysen. Mellankolumnen illustrerar grupperingsfasen med exempel på underkategorier eller huvudkategorier, som har skapats genom klassificering av de förenklade uttrycken och de tidigare kategorierna. Till höger finns de sammanfattande övre begrepp eller klasser som

skapats genom abstrahering av materialet. Således hör det förenklade uttryck ”digitala kursprov” under kategorin ”förberedande uppgifter för studentprovet”, som vidare hör under övre klassen ”abiturienternas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på undervisningen”.

I Tabell 4 nedanför presenteras analysen av svensklärarnas intervjuer enligt samma principer som i abiturienternas fall i Tabell 3 ovan.

Tabell 4. Den digitala studentexamen ur svensklärarnas synvinkel. Egen tabell.

<b>Exempel på förenklade uttryck</b>	<b>Exempel på underkategori/huvudkategori</b>	<b>Övre begrepp/klasser</b>
Mångsidiga uppgifter	Provets mångsidighet	1. Lärarnas erfarenheter av och åsikter om det digitala studentprovet i svenska
Automatisk korrigerig av flervalsuppgifter	Digitala provets fördelar i bedömningsprocess	2. Lärarnas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på lärarbetet och undervisning
Ökade skrivfel/stavfel	Fel som orsakats av det digitala provet	3. Lärarnas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på studerandenas provresultat

### 7.3 Resultat av intervjuerna

I detta avsnitt presenteras undersökningens resultat i ljuset av forskningsfrågorna och de fem övre klasser som utformades i analysen (se Tabell 3 & 4). Resultaten gällande abiturienter och svensklärarna presenteras separat för att möjliggöra jämförelsen mellan dessa två informantgrupper.

Som stöd till presentationen och argumenteringen används representativa citat från intervjumaterialet. Eftersom intervjuerna genomfördes på finska, presenteras citaten både på finska och på svenska. Citaten har inte översatts ordagrant med alla talspråkliga uttryck, utan genom att använda ledig svenska så att det ursprungliga innehållet i citatet ändå bibehållits. De översatta citaten står inom enklacitatecken under originalcitaten.

### **7.3.1 Abiturienternas erfarenheter av framgång med det digitala studentprovet i svenska**

I det följande presenteras abiturienternas erfarenheter av och åsikter om det digitala studentprovet i svenska. Resultaten betraktas ur två olika synvinklar som framkommer ur analysen: fördelarna med det digitala studentprovet och utmaningar som abiturienterna har upplevt gällande studentprovet i svenska.

#### **7.3.1.1 Fördelarna med det digitala studentprovet**

Resultatet som präglar alla abiturienternas intervjuer är en relativ positiv inställning till det digitala studentprovet i svenska. Informanternas svar visar att gymnasisterna i allmänhet har en positiv syn på de digitala proven, att de anser provet behagligt och att de gärna gör studentprovet digitalt istället för traditionellt med papper och penna.

(1) ”Miusta on tosi hyvä, että ne on, että en kyllä ikinä oo tehnyt mitään paperista yo-koetta, mutta kyllä ne on tosi selkeät tehdä ne sähköiset ja itse tekisin ne mieluiten kaikista aineista sähköisenä.”

’Jag tycker att det är jättebra att de finns, jag har dock inte gjort något studentprov i pappersform, men de digitala är jättetydliga att göra och jag skulle själv helst göra provet digitalt i alla ämnen.’ (Abiturient Anna)

(2) ”No miusta ne on kyllä ihan hyvät silleen. (---) Ihan se kaikinpuolin oli hyvä.”

’Nå jag tycker att de är väl helt bra på det viset. (---) Det var alldeles bra helt och hållet’ (Abiturient Laura)



Den positiva inställningen syns även i form av saknad av negativitet. Abiturienterna nämner inga negativa sidor i det digitala studentprovet i svenska, utan det kommer tydligt fram att de anser provet som välgjort med inga tydliga negativa sidor.

(3) ”No ei ole kyllä negatiivista oikein mitään.”

‘Nå det finns inget negativt egentligen.’ (Abiturient Anna)

(4) ”Tai kun jotkut on silleen, että sähköiset kokeet on hankalia, mutta ei miun mielestä ollu mitään mikä ois silleen hankalampaa tai niin kuin mikä paperikokeessa ois ollu parempaa.”

’Några tycker att de digitala proven är besvärliga, men jag tycker att det inte har funnits något svårare eller något som skulle ha varit bättre i pappersprovet.’ (Abiturient Silja)

Med tanke på orsakerna till den positiva inställningen, visar resultaten att de digitala studentproven erbjuder många fördelar, som gör att det är enklare och snabbare för abiturienter att genomföra provet, vilket naturligtvis påverkar utformningen av den positiva bilden av provet. En tydlig fördel med det digitala studentprovet i svenska, enligt informanterna, är att det är lättare att skriva uppsatser i digital form, eftersom man med datorn kan lätt bearbeta texten (cit 5). Även införandet av det integrerade provet (se avsnitt 3.3.3) och möjligheten att göra hörförståelsedelen i sin egen takt kommer fram som en fördel i det digitala provet i abiturienternas svar (se citat 5 & 6).

(5) ”Esimerkiksi esseet on kivempi kirjoittaa sähköisesti kuin siinä pystyy just muokkaamaan sitä tekstiä paremmin kuin paperilla ja samaten miun mielestä kuullunymmärtäminen on helpompi kun sie saat omassa rauhasa kuunnella ne.”

’Till exempel essäer är trevligare att skriva digitalt, eftersom det är då bättre att bearbeta texten än i papper och likaledes hörförståelse är lättare när du kan lyssna på den i din egen frid.’ (Abiturient Silja)

(6) ”Ja sitten se on myöskin hyvä, että voi kuunnella omaan tahtiin, että ei tarvitse sitten kiireellä niiden muiden mukana mennä.”

’Och det är också bra att man kan lyssna i sin egen takt att man inte behöver skynda sig med alla andra.’ (Abiturient Anna)

Resultaten visar att informanterna inte har haft några större problem med informationsteknologin i studentprovet i svenska (cit 7 & 8). Det är ändå viktigt att påpeka

att det ändå kan finnas abiturienter som upplevt problem med det digitala provet. Detta kommer till exempel fram i abiturient Siljas tidigare kommentar om de andra studerandenas mera negativa inställning till provet som visar att det ändå kan finnas delade meningar om teknologins funktionalitet i provet (se citat 4). Detta kommer också fram i abiturient Lauras yttrande: det finns en viss osäkerhet gällande teknologins funktionalitet i provet, fast hon inte har själv haft några problem med det (se citat 7 & 9).

(7) ”Ei ollu mitään ongelmia tietotekniikan kanssa.”

’Jag hade inga problem med informationsteknologin.’ (Abiturient Laura)

(8) ”Ei [ongelmia tietotekniikan kanssa], kaikki toimi ihan hyvin.”

’Nej [problem med informationsteknologin], allt fungerade helt bra.’ (Abiturient Silja)

(9) ”Ei miun mielestä oo huonoja puolia; jos ne toimii, nii sitten se on ihan hyvä.”

’Det finns inga negativa sidor enligt min åsikt; om de fungerar, så är det bra.’ (Abiturient Laura)

Abiturienternas kommentarer ovan visar att även andra personers åsikter kan påverka i någon mån deras eget tankesätt. Informanterna har börjat tvivla på teknologins funktionalitet och deras åsikt om det på basis av någon annans åsikt eller dåliga erfarenhet.

Med tanke på provets innehåll och struktur tycker informanterna att det fanns bra uppgifter och delar i provet. En informant nämner specifikt uppgifter om strukturer som angenäma, eftersom de har en tydlig förbindelse med de tidigare strukturella uppgifterna i pappersprov, som har övats under gymnasietiden (citat 10). En abiturient tar fram även autenticitet i ljudspåren som behaglig (citat 11). I allmänhet tycker informanterna att provets innehåll och uppgifter i sig fungerade bra.

(10) ”Oikeastaan aika hyvät, oli hyviä tehtäviä ja tykkäsin. (...) Mie tykkäsin niistä rakennetehtävistä, ne on oikeestaan ollut aika kivoja, oon tehnyt niitä vanhojakin, niin se oli nyt tässä kokeessakin mieleinen.”

’Egentligen ganska bra, det fanns bra uppgifter och jag gillade det. (...) Jag tyckte om dessa strukturella uppgifter, de har egentligen varit ganska trevliga, jag har gjort några gamla också, så jag tycker att det var trevligt även i detta prov.’ (Abiturient Anna)

- (11) ”Miusta on kiva, että ne ääniraidat on semmoisia, mitä oikeassa elämässä voisi olla.”  
’Jag tycker att det är kul att de där ljudspåren är sådana som kunde finnas i det verkliga livet.’ (Abiturient Silja)
- (12) ”Joo, ihan mukavia osioita.”  
’Ja, helt trevliga delar.’ (Abiturient Laura)

Som helhet visar abiturienternas svar att deras allmänna förhållning till det digitala studentprovet i svenska är relativt positiv och att de inte kan hitta några tydliga nackdelar med provet. Det digitala provet medför konkreta fördelar för examinanderna speciellt gällande uppsatser och hörförståelsedelen, vilket för sin del påverkar positivt informanternas syn på och erfarenhet av provet i sin helhet. Därtill upplever informanterna det digitala studentprovet i svenska som fungerande helhet och relativt praktiskt gällande teknologins funktionalitet och provets innehållsliga faktorer. Resultaten visar att det ändå kan påträffas en viss osäkerhet med teknologin i provet bland abiturienterna. Som helhet verkar abiturienterna dock vara relativt nöjda med såväl studentprovets funktionalitet som bekvämlighet.

### 7.3.1.1 Utmaningar med studentprovet

Informanterna har även stött på vissa utmaningar i det digitala studentprovet i svenska. Speciellt hörförståelsedelen har orsakat problem för informanterna. Alla informanter tar fram att särskilt hörförståelsen kändes svår i provet. Som förklaringar till detta nämner informanterna bland annat bakgrundsljud, konstigheter i själva hörförståelsedelen och oklara svarsalternativ.

- (13) ”No kuullun ymmärtämiset oli osa aika hankalia, kun niissä oli sitten jotain taustahälyä tai vähän erikoisia ne.”  
’Några av hörförståelserna var ganska svåra, eftersom det fanns något slags bakgrundsljud eller de var lite konstiga.’ (Abiturient Silja)
- (14) ”No jotkut niistä kuunteluista oli kyllä vähän semmosia epäselviä ja sit ne vastausvaihtoehdot oli silleen, että ei oikein ymmärtäny mitä niissä halutaan.”  
’Några av hörförståelserna var lite oklara och svarsalternativen var sådana att jag inte riktigt förstod vad man var ute efter med dem.’ (Abiturient Anna)

Informanterna berättar också att de kände sig osäkra i provtillfället. Alla informanter tar fram att de var spända före provet, vilket gjorde att de kände sig osäkra. Informanterna betonar ändå att nervositeten inte påverkade särskilt mycket på själva provprestationen, utan det är något som ”hör till pjäsen”. Informanterna var framför allt nervösa och oroade sig för hur de skulle klara sig i själva provet och uppgifterna och om de hade förberett sig tillräckligt mångsidigt.

(15) ”No tietysti, jännittihän se. En mie tiiä, jotenki se koetilanne ylipäättään vaan.”

’Förstås spände jag mig. Jag vet inte [varför], kanske det var bara det där provtillfället överhuvudtaget.’ (Abiturient Laura)

(16) ”No varmaan se, että onko valmistautunu oikein että onks siitä sitte hyötyy siinä kokeessa. Ettei sitte oo mitenkään niinku turhaan vaan opiskellu. Et semmonen pelotti eniten.

’Troligen det att om man har förberett sig på rätt sätt att om det är till nytta i provet eller inte. Att man inte bara har studerat i onödan då. Sådant oroade mig mest.’ (Abiturient Anna)

(17) ”No ehkä vähän semmoinen epävarma olo jäi.”

’Nå kanske jag kände mig lite osäker, så att säga.’ (Abiturient Silja)

Abiturient Silja tar fram att hon inte lyckades så bra i provet som hon vanligen brukade göra. Denna typ av underprestation kan också antas bero på nervositet och känslor av osäkerhet.

(18) ”Miulla on menny ruotsissa muuten ihan hyvin, mutta sitten ehkä vähän alisuoriuduin.”

’Jag har klarat mig ganska bra i svenska, men då underpresterade jag kanske lite.’  
(Abiturient Silja)

Även den allmänna uppfattningen kan påverka abiturienternas osäkerhet på samma sätt som den kan påverka deras åsikter (se avsnitt 7.3.1.2). Såsom citat 4 visar var åtminstone abiturient Silja medveten om de andra studerandenas negativt präglade inställningar, vilket kan återspeglas i hennes känslor av osäkerhet eller nervositet. Detta kan vara en förklarande faktor även till underprestationen i provet.

När abiturienterna beskriver utmaningar som de har haft i det digitala studentprovet i svenska kommer det närmast fram enskilda faktorer i provet, såsom vissa utmanande uppgifter i provet. Därtill verkar informanternas känslor av osäkerhet och nervositet utformas till utmanande

faktorer i provtillfället. I detta fall har nervositet inte orsakat några större problem för abiturienter, utan de uppfattar det som en naturlig del av provprestationen.

### **7.3.2 Abiturienternas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på undervisningen**

I detta avsnitt presenteras abiturienternas erfarenheter av hur det digitala studentprovet har påverkat svenskundervisningen på gymnasiet. I abiturienternas intervjuer förekommer två olika delområden gällande temat: stödet från skolan och förberedande uppgifter inför studentprovet. I det följande ska resultaten betraktas enligt dessa två kategorier.

#### **7.3.2.1 Stödet från skolan**

Alla informanter anser att de har fått tillräckligt stöd från skolan till förberedelser till det digitala studentprovet i svenska. De anser att det är viktigt att få hjälp och stöd även när det gäller det digitala provsystemet under gymnasiestudierna så att den digitala miljön inte kommer som något nytt i själva studentprovet, utan känns snarare som något rutinmässigt (se citat 20 & 21).

(19) ”Joo, oon kyllä saanut tarpeeksi apua.”

’Ja, jag har fått tillräckligt med hjälp.’ (Abiturient Anna)

(20) ”Joo kyllä, kun myö ollaan tehty kurssikokeista suurin osa sähköisesti, niin se meni ihan rutiinilla.”

’Ja, för vi har gjort största delen av kursproven digitalt, så det gick helt rutinmässigt.’  
(Abiturient Laura)

(21) ”Varmaan siinäki ku Abitissa on omat juttunsa, mitkä pitää tietää, että sitten ku sitä on käyttäny tarpeeks paljon niin sitten se menee.”

’Det är troligen det att Abitti har sina egna grejer som man måste känna till. Sen när man har använt det tillräckligt mycket så går det.’ (Abiturient Silja)

Abiturient Anna tar ändå fram att hon kände sig lite orolig för om hon hade förberett sig tillräckligt inför provet. Det är skolan som huvudsakligen ansvarar för att abiturienterna har tillräckliga kunskaper för att delta i studentprovet (se avsnitt 3.1.3). Ändå vilar ansvaret också

på examinanden själv, för när allt kommer omkring ansvarar var och en själv för sin egen inläring och sina kunskaper, vilket framhävs även i abiturient Annas kommentar:

(22) ”Onko valmistautunut oikein, että onko siitä sitten hyötyä siinä kokeessa.”

’Att om man har förberett sig på rätt sätt att om det är till nytta i provet eller inte.’

(Abiturient Anna)

### 7.3.2.2 Förberedande uppgifter för studentprovet

Gymnasisterna förbereder sig till studentprovet redan under gymnasiestudierna med hjälp av olika uppgifter och övningsprov. Två av informanterna tar fram de digitala kursproven som en av de mest betydelsefulla förberedande faktorerna för studentprovet (se citat 20 & 23).

(23) ”Joo, että myö tehään aika paljon just sähköisiä kokeita ja näitä muita tommosia.”

’Ja, vi gör ganska mycket just digitala prov och sådana.’ (Abiturient Silja)

Även preliminärprov, det vill säga en så kallad övningsprov för studentprovet publicerat av Svensklärarna i Finland, har varit betydande för abiturienternas förberedelse till studentprovet.

(24) ”Ja sitten olihan meillä preli ja muuta, mitkä oli sitten niinku Abitissa kanssa.”

’Och sen hade vi ju preli och annat, som gjordes också i Abitti.’ (Abiturient Silja)

Abiturienterna anser således övning av motsvarande uppgifter som finns i själva studentprovet som mest betydelsefulla och effektiva med tanke på förberedande faktorer inför studentprovet i svenska. De digitala proven är viktiga rörande utformning av rutin, vilket kommer fram i abiturient Lauras tanke tidigare (citat 20).

Enligt informanterna finns det ändå faktorer i undervisningen som inte svarar på studentprovets behov. Abiturient Anna berättar att det i hennes gymnasium alltid skrevs uppsatser på papper, och därför blev det som överraskning för henne i studentprovet hur lätt och enkelt det är att skriva uppsatsen digitalt (citat 25). Abiturient Silja påpekar i sin tur att hörförståelserna på lektionerna inte var så autentiska som i studentprovet, utan de lät såsom någon skulle läsa text direkt från papper utan några autentiska toner (citat 26).

(25) ”Mutta kirjoittamistehtäviä ei tehty sähköisesti ikinä, että ne on ollut aina paperille, mutta se kyllä yllätti sitten että miten helppo se oli kuitenkin siinä kokeessa tehdä sähköisesti.”

’Men uppsatserna gjordes aldrig digitalt att de alltid har gjorts på papper. Men det som var överraskande var hur lätt det ändå var att göra den digitalt i själva studentprovet.’  
(Abiturient Anna)

(26) ”Kun ennen ne oli semmoisia, mitä nyt tunnilla vaikka on tehty, just semmoisia, että joku vaan lukee paperista ilman mitään äänenpainoja ja semmoisia.”

’Tidigare var de sådana som vi har gjort till exempel på lektionerna att någon bara läser från papper utan några tonfall eller sådana.’ (Abiturient Silja)

Det kan resoneras hurdana effekter dessa bristfälliga förberedelser kan ha på abiturienternas provresultat. Speciellt hörförståelserna i det digitala provet är annorlunda och betydligt mera autentiska än tidigare, eftersom det nya provet möjliggör till exempel autentiskt videomaterial i hörförståelseuppgifterna (se avsnitt 4.3.4). Dessa uppgifter är sådana som kräver ganska mycket koncentration av examinandena, och därför kan det orsaka problem om motsvarande uppgifter inte har övats före provet. Som abiturient Laura nämner i citat 20 är det viktigt att få rutin till provet, och uppgifterna som motsvarar studentprovet verkar vara det som skapar denna rutin för studerandena (se citat 23 & 24). Således kan dessa brister i undervisningen som abiturienterna nämner ovan anses som negativa gällande förberedelser och skolans stöd inför studentprovet. I detta fall har det digitala studentprovet alltså inte haft någon påverkan på undervisningen, utan uppsatserna och hörförståelserna har förblivit desamma som tidigare.

Enligt informanterna har det digitala studentprovet påverkat undervisningen i form av införandet av digitala kursprov och övningsprov, vilket har gjort att abiturienterna blivit rutinerade i det digitala provet. Abiturienterna känner att de har fått tillräckligt med stöd från skolan när det gäller deras introduktion och övergången till det digitala provsystemet. Informanterna känner ändå viss osäkerhet gällande förberedelsen till studentprovet: till exempel hörförståelsen och uppsatser har inte alltid övats på motsvarande sätt på lektionerna, vilket har förorsakat osäkerhet hos vissa informanter. I sin helhet har det digitala studentprovet haft någon slags påverkan på undervisningen, enligt informanterna, men det finns ändå faktorer som kunde förbättras så att undervisningen bättre skulle motsvara studentprovets krav.

### 7.3.3 Lärarnas erfarenheter av och åsikter om det digitala studentprovet i svenska

I det följande presenteras svensklärarnas erfarenheter av och åsikter om det digitala studentprovet i svenska. Resultaten diskuteras med hjälp av tre olika kategorier som bildades under analysen: 1) lärarnas åsikter om det digitala provet, 2) lärarnas uppfattningar om studerandenas inställning till det digitala provet och 3) lärarnas uppfattningar om informationsteknologins roll i det digitala studentprovet.

#### 7.3.3.1 Lärarnas åsikter om det digitala provet

Svensklärarnas allmänna åsikter om det digitala studentprovet i svenska är tämligen positiva. Informanterna anser provet som relativt lyckat i sin helhet, och speciellt digitaliseringen av provet värderas som något positivt och naturligt.

(27) ”Miusta tää on ihan hyvä näin.”

’Jag tycker att det är alldeles bra så.’ (Lärare Lotta)

(28) ”Mun mielestä ne on ollut ihan hyvä juttu ja tavallaan luonnollinen jatkumo sille, että siirrytään sähköisempään ja ehkä luontoystävällisempään, että ei niin paljon niitä papereita tarvitse kopioida ja lähettää.”

’Jag tycker att de har varit en alldeles bra sak och på sätt och vis ett naturligt kontinuum för det att man övergår till mera digitalt och kanske mera naturvänligt att man inte behöver kopiera och skicka papper så mycket.’ (Lärare Eila)

(29) ”Sähköisyys on ihan ok, ei ole mitään valittamista sen asian suhteen.”

’Digitalisering är helt OK, inget att klaga på gällande den saken.’ (Lärare Pirjo)

Lärare Sara är lite oenig med de andra gällande den allmänna bilden av det digitala provet (cit. 30). Hon har några underliggande faktorer som tycks påverka negativt på hennes allmänna bild av provet. Dessa faktorer betraktas närmare senare i detta avsnitt. Ändå ligger även Saras inställning mera på den positiva sidan.

(30) ” No mie antaisin ehkä semmoisen 8-, jos nyt mennään näihin arvosanoihin.”

’Nå jag skulle kanske ge typ 8-, om vi nu använder dessa vitsord.’ (Lärare Sara)



När informanterna frågas om vilka saker de anser som positiva i det digitala studentprovet i svenska, nämner två informanter att det har lyckats i sådana uppgifter som mäter examinandernas kommunikativa kunskaper (se citat 31 & 32). Även uppgiftstyperna och mångsidiga teman har uppfattats som det digitala provets fördelar bland lärarna (se citat 33 & 34).

(31) ”Että siellä on niitä rakenteita ja myöskin vähän simuloidaan sit sitä vapaata, tällasta niin kuin dialogityyppistä versiota.”

’Att det finns de där strukturerna där och stimuleras också lite den där fria dialogliknande versionen.’ (Lärare Eila)

(32) ”Niissä [suullista kielitaitoa mittaavissa tehtävissä] ehkä on onnistuttukin, että ne on aika lähellä jo sitä, mikä on kivaa. Että on tilanteita ravintolassa tai vastaavassa.”

’I de där [uppgifter som mäter muntliga språkkunskaper] har man kanske lyckats, de är redan ganska nära det som är trevligt. Att det finns situationer på restaurang eller liknande.’ (Lärare Sara)

(33) ”Miusta nuo tehtävätyypit ja muut siellä itsessään toimii ihan hyvin.”

’Jag tycker att de där uppgiftstyperna i sig har fungerat helt bra.’ (Lärare Pirjo)

(34) ”Ja sitten ehkä myöskin se, että siellä on aika paljon enemmän aihepiirejä. Että nyt tämmöinen lyhyemmät tekstit ja enemmän aihepiirejä mukana niin se on varmasti yksi tämmöinen etu sitten.”

’Och sen kanske att det finns mycket mera teman med. Att nu finns det kortare texter och flera teman med, vilket är säkert en fördel.’ (Lärare Raija)

Såsom Lärare Raija konstaterar har till exempel texterna i det digitala studentprovet förkortats, vilket kan ses som fördel för examinander, som har vant sig vid kortvarigt arbetande och som inte vant sig vid att koncentrera sig på samma sak så länge (citat 34). Detta kommer fram även i Lärare Pirjos kommentar om provets fördelar för studerandena (citat 35), som betraktas närmare i följande avsnitt.

(35) ”On muuttunu semmoisiksi lyhyemmiksi ne tehtävät (...) Että se saattaa, kuitenkin nämä nykyopiskelijat on tottuneet semmoiseen lyhyempikestoiseen, niin se toimii heille hyvin.”

’Uppgifterna har blivit kortare (...) att det kan vara att det fungerar bra för dagens studerande eftersom de ändå har vant sig vid ett sådant mera kortvarigt.’ (Lärare Pirjo)

Provets mångsidighet värderas som en av det digitala provets mest betydande fördelar av alla informanter. Informanterna anser att speciellt med tanke på att få en omfattande bild av examinandernas språkkunskaper verkar det digitala studentprovet vara bättre just på grund av dess mångsidiga uppgifter och material (se citat 36 & 37). Detta värderas högt bland informanterna och även i GGL 2015 (se avsnitt 3.1.2). På denna punkt verkar det digitala provet förverkliga även den nya läroplanens målsättningar för mångsidig kompetens (se avsnitt 3.1.5).

(36) ”Erilaisia tekstityyppejä ja tuonu monipuolisuutta ja siihen taustamateriaaleihin myöskin, että kielissä on aika hyvin käytetty nyt niinku esimerkiks kirjoitelmiin taustana voi olla video tai tekstipohja.”

’Olika texttyper och har medfört mångsidighet och även till bakgrundsmaterialet att i språkprov har man använt ganska mycket till exempel videor eller textbas som bakgrund för uppsatser.’ (Lärare Lotta)

(37) ”Se että on tehtävyytyypit monipuolistunu, se on hyvä ainakin kokelaan kannalta. (...) Mutta se on siinä hyvää selkeästi, että on vaihtelevampaa testaustapaa.”

’Att uppgiftstyperna har blivit mångsidigare är bra åtminstone för examinanden. (...) Men det är tydligt bra att det finns mera varierande testningsmetoder.’ (Lärare Pirjo)

En annan stor fördel i det digitala studentprovet i svenska är autenticitet. Informanterna anser att det är viktigt att det finns till exempel autentiska videor, bilder och texter i provet: det livar upp provet och tar det till år 2020 och svarar på det verkliga livets behov, vilket är den grundläggande meningen i all språktestning (se avsnitt 4.2).

(38) ”Autenttista videota, ylipäättänsä videota, kuvia. Et minusta se elävöittää.”

’Autentiska videor, videor överhuvudtaget, bilder. Jag tycker att det livar upp provet.’ (Lärare Sara)

(39) ”No ehkä ainakin se, että siellä on nyt paljon enemmän autenttisuutta kuin aikaisemmin. Ja tietysti onhan se elävämpää kun on värikuvia ja videota ja tämmöstä. Eli on se tavallaan muuttunut.”

’Kanske det åtminstone att det finns nu mycket mer autenticitet där än tidigare. Och det är ju mera livligare med färgbilder och videor och sånt. Alltså har det på sätt och vis förändrats.’ (Lärare Raija)

Det har diskuterats mycket om införande av det muntliga provet till studentprovet och Undervisnings- och kulturministeriet har även planerat att tillägga den muntliga delen till provet

i framtiden. Gällande möjligheten till det muntliga provet i det digitala studentprovet delar informanterna sig i två läger: några skulle definitivt vilja ha även den muntliga delen till provet, medan de andra är mera skeptiska till den. Den största orsaken till den mera negativa inställningen verkar vara det att lärarna inte vet hur det muntliga provet skulle genomföras i praktiken och hur resurserna skulle räcka till (se citat 41 & 42).

(40) ”Ja no tietysti ainahan se on se suullinen kielitaito sitten, mitä nyt ei oo pystytty kunnolla testaamaan eli ehkä sitä suullisuutta voisi olla siellä kokeessa myöskin mukana sitten. Koska sitähan sitä arkipäivän viestinnässä kumminkin kaikista eniten käytetään sitä suullista. Että sen mukaan tuleminen yo-kokeeseenkin olisi ihan tärkeä juttu.”

’Förstås finns det också de muntliga språkkunskaperna, som inte har kunnat testas på riktigt att kanske det kunde också finnas något muntligt med i provet. För det är ju det muntliga som man mest använder i vardagens kommunikation. Så jag tycker att införandet av det muntliga provet också till studentprovet skulle vara en ganska viktig sak.’ (Lärare Raija)

(41) ”Se on mielenkiintoinen, sen järjestäminen on mielenkiintoinen. Se vaatii paljon resurssia, se ei ole noin vaan.”

’Det är intressant, dess organisering är intressant. Det kräver mycket resurser, det är inte bara så där.’ (Lärare Sara)

(42) ”Sekin on kaksiteräinen miekka sekin asia. Enkä nyt sitten tiedä haluanko välttämättä sitäkään siihen, että en ehkä sitäkään ottaisi.”

’Det är också ett tveeggat svärd. Och jag vet inte om jag nödvändigtvis vill ha det med i provet, jag skulle kanske inte ta det heller.’ (Lärare Pirjo)

Informanterna nämner också vissa saker som skulle kunna vara bättre i provet. Gällande provets innehåll anser lärarna att temana och uppgiftstyperna i provet inte är helt fungerande. Enligt informanterna finns det till exempel mycket sådant som examinanderna inte har någon aning om och som inte rör deras vardagliga liv (se citat 43 & 44). Lärarna konstaterar att det finns även uppgifter som inte är optimala för att mäta språkkunskaper och den kommunikativa kompetensen, som i studentprovet strävas efter (citat 45; se också avsnitt 3.3.3).

(43) ”Minua ihmetyttää ne aihepiirit, mitä sinne on valittu. Ruotsin kokeessa tuntuu painottuvan aika paljon biologia ja eläinmaailma.”

’Det förvånar mig hurdana teman det har valts till provet. I provet i svenska verkar biologi och djurvärld betonas ganska mycket.’ (Lärare Sara)

(44) ”Sitten sellaisia tehtävätyyppejä, mitä ei olla pystytty etukäteen harjoittelemaan, että ne on vähän tullut niin kuin yllätyksenä opiskelijoille, että joskus on sanottu, että ahaa ruotsi oli taas koekaniinina, että katsotaan toimiiko tällainen tehtävätyyppi.

’Sen finns det sådana uppgiftstyper som vi inte har kunnat öva på förhand att de har kommit som en överraskning för studerandena. Man har ibland sagt att aha svenskan åter fick agera försökskanin, att man provar om någon uppgiftstyp fungerar eller inte.’ (Lärare Eila)

(45) ”Ja toki tietysti tehtävätyypeissä välillä on semmoista, jotka minun mielestä ei nyt niin mittaa kielitaitoa. Tyyliin, että kuunnellaan jonkun biisin sanoja ja yritetään kirjaimelleen kuunnella se sieltä, että se ei ehkä niin mittaa kielitaitoa, vaan enemmänkin auditiivista erottelukykä.”

’Och förstås finns det ibland sådana uppgiftstyper som enligt min åsikt inte mäter språkkunskaper. Typ att man lyssnar på någon låt och försöker höra alla bokstäver därifrån. Det mäter kanske inte språkkunskaper så mycket utan mera auditiv urskiljningsförmåga.’ (Lärare Raija)

Även i provets struktur skulle det, enligt informanterna, finnas utrymme för förbättring. Lärarna anser att faktumet att hela provet inklusive hörförståelse genomförs på ett och samma examenstillfälle har inverkat negativt på provets belastning (cit. 46). Gällande hörförståelsen tycker informanterna att det skulle vara bättre att det skulle finnas möjlighet att lyssna på ljudbandet flera gånger (cit. 47).

(46) ”Silloin luvattiin kun tuli digikoe, että sitä huomioidaan, että kuuntelu siirtyy tänne ja näin, mutta mun mielestä se koe on yhtä pitkä ja raskas, mutta se on vaan kaikki samana päivänä. Että se on se kaikista päällimmäisin ongelma, mikä miun mielestä on.”

’När det digitala provet kom, lovade man att det skulle tas i beaktande att hörförståelsen överförs hit, men jag tycker att provet är lika långt och tungt som tidigare, men allt bara görs på samma dag. Att det är det allra främsta problemet som finns enligt min åsikt.’ (Lärare Pirjo)

(47) ”Sitten toisaalta ehkä voisi olla niissä kuunteluissakin, että saisi enemmän kuunnella. Että siellä olisi mahdollisuus, niin kuin oikeassakin elämässä voi sanoa, että ”anteeksi kuinka” eli nyt kun se on rajattu yhteen tai kahteen kertaan, niin sitten että siellä olisi kenties joissakin kohdissa, että vois jopa vaikka sen kolmannenkin kerran kuunnella.”

’Å andra sidan kunde det kanske vara så att man skulle kunna lyssna mer. Att det skulle finnas en möjlighet där, såsom i det verkliga livet att säga ’ursäkta, jag hörde inte’, så nu

när det har begränsat till en eller två gånger, så att det kanske skulle kunna vara i några punkter att man kunde lyssna till och med tre gånger.’ (Lärare Raija)

Lärare Lotta poängterar också att provets struktur och uppgifternas ordning även har en psykologisk påverkan på studerandena, vilket inte alltid har tagits i beaktande när studentprovet har konstruerats. Detta kan påverka stort examinandernas provresultat och är därför värt att ses över.

- (48) ”Ja sitten tällanen ihan psykologinen vaikutus, että miten vaikean tehtävän laitat alkuun. Jos eka kuuntelu on ihan hurja ja menee kaikilla yli hilseen, niin motivaatio voi olla sen jälkeen ihan että äää en tajua mistään mitään. Niin tämmöset harmittaa, jos jonain vuonna on ollu.”
- ’Och sedan en slags psykologisk påverkan att hur svår uppgift placeras i början. Om den första hörförståelsen är helt vansinnig och övergår allas förstånd, så kan motivationen vara helt ’äää jag fattar ingenting’ efter det. Sådana saker förargar mig, när de har funnits någon gång.’ (Lärare Lotta)

Gällande teman önskar informanterna att det skulle finnas teman som ligger närmare ungdomarnas vardag och saker som är viktiga för dem (citat 49). Tre av informanterna hoppas även på att det skulle vara lite färre teman i provet för att bilda en mera enhetlig helhet (citat 50). Att tillägna sig bredare helheter är även en av de allmänna målsättningarna för gymnasieutbildning i den nya läroplanen (se avsnitt 3.1.5).

- (49) Siitä pitäisi saada semmonen nuorten elämää lähempänä oleva aihepiireiltään.
- ’Det borde finnas närmare ungdomarnas liv gällande sina teman.’ (Lärare Sara)
- (50) ”No ehkä se, että pikkasen vähemmäksi sitä sirpaleisuutta sieltä eli ei ihan niin paljon niitä lyhkäisiä tehtäviä siellä, että vähän ehkä laajempia tehtäviä, mutta ei niin pitkiä kun ne oli silloin kirjallisella kaudella.
- ’Kanske det att lite mindre fragmentering att det inte skulle finnas så många korta uppgifter där, att lite bredare uppgifter, men inte så långa som de var i pappersperioden.’ (Lärare Raija)

Den allra största negativa sidan med det digitala studentprovet nämnd av varje informant är språket i provet. Alla informanter anser att språket i provet är för svårt och motsvarar inte B1-nivån, vilket är målnivån i den medellånga lärokursen i svenska (se avsnitt 4.2.4). När språket är för svårt påverkar det allt i studerandens provprestation, men framför allt har det negativa

effekter på motivationen (citrat 51). Provets kravnivå är en faktor som har mest förargat svensklärarna och som alla önskar att det i framtiden kommer att förändras framför allt på grund av det minskande antalet examinander som väljer att delta i studentprovet i svenska (se citat 52 & 53).

(51) ”Mutta tämä ongelma, kuten sanoin, että se menee yli se kieli siellä niin, että se sitten vesittää vähän koko hommaa.”

’Men problemet är, som sagt, att språket övergår förståndet så det förflackar sedan hela saken.’ (Lärare Pirjo)

(52) ”Ehkä siellä joinaki vuosina on ollu sellasta sanastoo, että mikä ei keskipitkään ruotsiin kuulu välttämättä, et joskus aina mietityttää, että onko he miten perillä, että minkälaista sanastoo täällä esimerkiksi opiskellaan.”

’Det har kanske funnits några år sådant ordförråd som nödvändigtvis inte hör till den medellånga svenskan att jag ibland funderar över hur väl de vet hurdant ordförråd man studerar här till exempel.’ (Lärare Lotta)

(53) ”Ja moni ei kirjoita ruotsia sen takia, että kun he kuitenkin vähän ottavat selville, että minkälainen se on, niin moni saattaa jättää ihan senkin takia kirjoittamatta, että näyttäytyy jo etukäteen, että en mie selviä tällaisista. Että ne on liian vaativia.”

’Och många skriver inte svenskan på grund av att de tar lite reda på vilka slags prov det är fråga om, och många skriver inte svenskan på grund av att det redan på förhand visar sig som sådant de inte kommer att klara sig av. Att de är för krävande.’ (Lärare Sara)

Som helhet förhåller svensklärarna sig någorlunda positivt till det digitala studentprovet i svenska. Speciellt provets mångsidighet och autenticitet anses som betydande fördelar. Enligt informanterna finns det redan sådana delar i provet som mäter examinandernas kommunikativa kunskaper, men i stort sett hälften av informanterna väntar ännu på införandet av det muntliga provet till studentprovet. Den andra hälften är däremot inte så säker på den muntliga delens funktionalitet och har därför misstankar om det. Som nackdelar och utvecklingsmål anses teman i provet och provets språk som tycks vara för svårt med tanke på examinandernas färdighetsnivå. Temana önskas ligga närmare ungdomarnas liv och bilda en mera enhetlig helhet. Därtill nämner informanterna att det integrerade provet i vilket även hörförståelsen ingår är tungt för examinanderna. De anser detta som en av de negativa sidorna i det nya digitala studentprovet i svenska.

### 7.3.3.2 Lärarnas uppfattningar om studerandenas inställning till det digitala provet

Svensklärarna berättar att det digitala provet har medfört många fördelar för studerandena. De alla nämner att det är lättare och enklare för studerandena att skriva uppsatser digitalt på grund av att det är lättare att bearbeta texten med datorn (cit. 54). Detta sammanhänger även med abiturienternas egna erfarenheter av saken (se citat 5 & 6 i avsnitt 7.3.1.1). Ett annat samband mellan lärarnas och abiturienternas svar gällande provets fördelar för studerandena ansluter sig till hörförståelsen. Enligt informanterna är det bättre att varje examinand kan lyssna på hörförståelserna i sin egen takt (cit. 55). Enligt lärarna är detta en fördel även med tanke på examinandernas nervositet: när man själv kan bestämma till exempel om pauserna och i vilken ordning man lyssnar på uppgifterna och således själv har kontroll över provprestationen, underlättar det troligen även spänningen (cit. 56).

(54) ”Koska onhan paljon helpompaa vaikka kirjoittaa joku kirjoitustehtävä sähköisesti kuin sitten käsin ja pyyhkiä sieltä ja aloittaa taas alusta. Että kyllähän se on niin kuin helpottanut sen opiskelijankin osuutta siellä, että on helpompi muokata niitä omia vastauksia.”

’Eftersom det ju är mycket lättare att skriva någon uppsats digitalt än för hand och stryka därifrån och börja om igen. Att det ju har underlättat även studerandenas del där, att det är lättare att bearbeta sina egna svar.’ (Lärare Raija)

(55) ”Kuuntelut saa tehdä ommaan tahtiin, mikä on hyvä asia.”

’Hörförståelserna får göras i sin egen takt, vilket är en bra sak.’ (Lärare Lotta)

(56) ”(...) kun ne saa ite säännöstellä niitä taukojansa ja sehän on tietysti toisaalta hyvä asia, että sie et sitten tarvii jännittää sitä (...).

’(...) för de får själva reglera sina pauser och de är ju förstås å ena sidan en bra sak, att du inte behöver vara nervös för det (...).’ (Lärare Pirjo)

Gällande uppsatser nämner Lärare Pirjo även en teknisk fördel för studerandena: datorn räknar antalet ord i texten automatiskt. Detta underlättar och forcerar studerandenas provprestation (cit. 57). Lärare Eila tar fram att det digitala provet möjliggör även att examinanderna kan flytta från en uppgift till en annan i lugn och ro (cit. 58). Examinanden kan således snabbt och lätt kolla hurdana uppgifter provet innehåller och välja ordningen i vilken hen gör dem. Detta förverkligas ändå bara om provet inte är för långt.

(57) ”Sitten semmoisia entiseen verrattuna teknisiä seikkoja on hyvä, että siinä kun nyt koko ajan tehdään koneella niin ei tarvitse laskea sanoja niin kuin paperilla ennen vanhaan niitä takuttelivat siellä tiks tiks tiks tiks. Niin se tietysti tavalla sitten nopeuttaa sitä suoritusta.”

’Sedan sådana tekniska saker jämfört med det tidigare provet är bra att nu när man arbetar hela tiden med datorn så behöver man inte räkna orden såsom de förr i världen gjorde i papper tiks tiks tiks tiks. Så det forcerar på sätt och vis den där provprestationen.’ (Lärare Pirjo)

(58) ”Ehkä hyvää se, että jos se on sopivan mittanen se koe, niin siinä pystyy sitten rauhassa surffailemaan osiosta toiseen.”

’Kanske det är bra att om provet är lagom långt så kan man sen i lugn och ro surfa från en del till en annan.’ (Lärare Eila)

Som nackdelar med det digitala provet för studerandena nämner svensklärarna sådana faktorer som gör provet tungt och utmanande för studerandena. Lärare Raija anser att provet innehåller så många olika teman att det gör provet lite fragmentariskt och därmed ansträngande för studerandena (citrat 59). Även lärare Pirjo tar fram faktumet att provet är tungt för studerandena och tröttar ut examinanderna rätt i början (citrat 60). Hon anser att orsaken till detta är det integrerade provet som görs under ett och samma examenstillfälle (se avsnitt 3.3.3).

(59) ”No ehkä tietysti toisaalta tuo, että on paljon aihepiirejä mukana, niin siitä tulee semmoinen sirpaleinen koe eli se tuntuu opiskelijoiden mielestä aika raskaalta, että koko ajan vaihtuu.”

’Nå kanske å andra sidan det att det finns många teman med, så blir det ett fragmentariskt prov och det känns enligt studerandena ganska tungt att de skiftar helat tiden.’ (Lärare Raija)

(60) ”Se on mun mielestä huonompi nyt, että koko koe on yhtenä koepäivänä, myös se kuuntelu. Mie olen nyt huomannut ihan selkeästi sen näissä kokelaissa, että he väsyvät.”

’Enligt min åsikt är det sämre nu att hela provet görs under ett examenstillfälle, även den där hörförståelsen. Jag har nu tydligt märkt i dessa examinander att de blir trötta.’ (Lärare Pirjo)

Enligt Lärare Raija stressar studerandena det digitala provet lite mer än det traditionella provet. Speciellt IKT:s funktionalitet i provet gör abiturienterna betänksamma. Därtill påpekar lärare



Raija att alla studerande inte är mycket nöjda med att skaffa alla sorters tekniska apparater som behövs för att delta i det digitala provet.

(61) ”Kyllä se tietysti sitten jonkin verran abeja väittäisin että enemmän jännittää. Just että toimiiko tekniikka, toimiiko kaikki laitteet ja tietysti kyllä heitä keljuttaa se, että joutuu hankkimaan kaikennäköisiä lisälaitteita myöskin. Että sen huomaa, että se on yksi tämmöinen haittapuoli.”

’Jag skulle påstå att abiturienterna spänner sig lite mer. Just det om teknologin fungerar, om alla apparater fungerar och förstås det retar dem att de också måste skaffa allt slags tilläggsutrustning. Att det märks att det är en sån här nackdel.’ (Lärare Raija)

Även Lärare Sara anser att det digitala provet inte alltid är något positivt ur studerandenas synvinkel. Hon betonar att det digitala provet inte passar för alla.

(62) ”Mutta se ei tietysti se verkko-opetus ja tämä, niin ei se kaikille sovi. (---) Yhä edelleen näkee niin kuin kurssien tiimoilta, että joillakin on hankalaa nää sähköiset jutut toteuttaa ja onnistua niissä ja niin poispäin.”

’Men den där nätundervisningen och liknande passar inte för alla. (---) Man ser fortfarande i kurserna att några har det svårt med dessa digitala grejer och att lyckas i dem och så vidare.’ (Lärare Sara)

Enligt informanterna medför det digitala studentprovet flera svårigheter för studerande med särskilda behov än det tidigare pappersprovet. Speciellt studerande med läs- och skrivsvårigheter anses vara i svagare position i det digitala provet. Enligt lärarnas erfarenheter har dessa studerande haft svårigheter att läsa text från bildskärmen och att skriva korrekt med datorn (se citat 63 & 65). Studerandena har även frågat råd och tips från lärarna till att klara av provet (citat 64).

(63) ”No välillä tuntuu, että ne lukipulmaiset on päinvastoin sanonut sitä, että helpommin tulee näppihäiriöitä.”

’Ibland känns det att studerandena med läs- och skrivsvårigheter tvärtom har sagt att det lättare kommer slagfel.’ (Lärare Eila)

(64) ”Juurikin lukivaikeuksiset opiskelijat ovat ottaneet yhteyttä, että oisko miulla antaa jotakin vinkkejä, että miten selvitä [kokeesta], koska vaihtoehtoja ei ole, että se on se sähköinen koe ja se on tehtävä.”

'Just studerandena med läs- och skrivsvårigheter har kontaktat mig att om jag har några tips för hur man klarar av [provet], eftersom det inte finns några alternativ, att det är det där digitala provet och det måste man göra.' (Lärare Sara)

(65) ”Että kyllä se tämmöisiä hahmotushäiriöisiä ja esimerkiksi lukivaikeuksisia varmaan hankaloittaa, apuvälineet on nyt sitten vähän hankalammin saatavissa siellä sähköisessä kokeessa.”

'Att det troligen försvårar sådana studerande med gestaltningsproblem och till exempel läs- och skrivsvårigheter, hjälpmedel är nu lite svårare att komma åt i det där digitala provet.'  
(Lärare Raija)

Lärare Lotta tar även fram studerandena med hälsoproblem och deras utmaningar i det digitala provet. Enligt henne är det inte passande för alla att sitta sex timmar i sträck framför bildskärmen. Hon nämner ändå att sådana hälsomässiga faktorer är relativt ovanliga, men ibland stöter man även på sådana problem.

(66) ”No siis sellasia opiskelijoita tietenkin on, joilla on ihan jottain terveydellisiä juttuja, että se ei ois hyvä tuijottaa sitä ruutuu se kuus tuntii, mutta tuota ehkä se on vähän harvinaisempaa kuitenkin.”

'Det finns förstås sådana studerande som har några hälsoproblem att det inte är bra att stirra på den där bildskärmen sex timmar, men kanske det är ändå lite ovanligare.' (Lärare Lotta)

Lärare Eila påpekar ändå att studerandena har många olika slags svårigheter, som påverkar provprestationen på olika sätt. Hon berättar att det digitala provet är för några studerande bättre än det traditionella pappersprovet tack vare dess nya möjligheter till bearbetning av text.

(67) ”Mutta tietysti vähän riippuu siitä pulman laadusta, että osa on taas ollut sitä mieltä, että siinä tavallaan pystyy helpommin muokkaamaan ja korjaamaan sitä sitten ja lukemaan uudestaan ja uudestaan, että jos olisi käsin kirjoitettu, niin se olisi vähän että okei, ei välttämättä jaksaisi niin paljon korjata.”

'Men det beror förstås på svårighetens kvalitet. Att några har å sin sida varit av den åsikten att det är lättare att bearbeta och korrigera den [sin text] och läsa om och om igen. Att om den var handskriven, skulle det vara lite sådär att okej, man skulle nödvändigtvis inte orka korrigera så mycket.' (Lärare Eila)

Av lärarnas erfarenheter av studerandenas allmänna inställning till det digitala provet sticker den positiva attityden och den digitala vardagen tydligt ut. Lärarna anser att abiturienterna

förhåller sig relativt positivt till det digitala provet och att digitalisering har blivit vardag för dem (se citat 68 & 69). Enligt lärarnas erfarenheter var studerandena i början lite skeptiska till förändringen, men nuförtiden ifrågasätter de det inte längre (se citat 70). Även studerandenas känslor av rädsla och oro har enligt lärarna minskats under de senaste åren.

(68) ”En mie nyt semmosta suurempaa protestimielialaa oo havainnu. Tai sit ne vaan alistuu kohtaloonsa.”

’Jag har inte märkt något större protesterande. Eller sen underkastar de bara sig sitt öde.’  
(Lärare Lotta)

(69) ”Abit, ketkä tuli taloon, niin he on niiden sähköisten kokeiden kanssa ekavuodesta lähtien jo touhunneet. Että siitä on tullut niin kuin arki, et se ei ole enää semmonen peikko.”

’Abiturienterna som kom till gymnasiet, så de har sysslat med de där digitala proven ända från första året. Det har blivit som vardag, det är inte längre ett sånt där spöke.’ (Lärare Sara)

(70) ”Oikeastaan nykyisellään aika positiivinen. Nykyisin ei enää kukaan sano, että apua apua tai yäk yäk, että se on vähän just että kun se on pakko niin se on pakko ja ei ne enää kommentoi siitä, että voisko tehdä paperisena. ”

’Egentligen ganska positiv nuförtiden. Numera säger ingen längre att hjälp hjälp eller usch usch, att det är så att ett måste är ett måste och de kommenterar inte längre det att om man kunde göra det i pappersform.’ (Lärare Eila)

Lärarna har ändå stött även på studerandenas negativa tankar om digitalisering och det digitala studentprovet. Enligt lärare Pirjo har studerandena vanligen inget emot till exempel ordprov i pappersform, eftersom de inte orkar kämpa med att få tekniken att fungera (citat 71). Lärare Raija poängterar att studerandenas inställningar varierar och beror på studerandenas egna attityder och även personlighet (citat 72).

(71) ”Mutta sen huomaa, että monet esim. itse sanoo, että joo kuule voidaan tehdä sanakokeet ihan paperilla, niin ei mene siihen tekniikan kanssa säätämiseen. (---) se ei ole aukottoman positiivinen se suhtautuminen, sitä tarkoitan sanoa. Että se ei ole itsestäänselvää, että kaikki olisi että jipii, jipii, hip hip hurraa sen kanssa.”

’Men det märks att många till exempel säger själv att ’ja hör du vi kan göra ordproven i pappersform så slösar vi inte tid till att justera tekniken’. (---) den är inte fullständigt positiv den där inställningen, menar jag. Att det inte är självklart att alla skulle vara helt jipii jipii, hip hip hurra med det.’ (Lärare Pirjo)

(72) ”Osa tykkää sähköisistä tosi paljon, osa taas haluaisi mieluummin tehdä paperilla. Että se on tietysti ehkä persoonastakin riippuvainen juttu, että miten se opiskelija sitten asennoituu.”

’Några tycker jättemycket om de digitala, medan andra hellre skulle vilja göra det i pappersform. Det beror förstås även på personligheten att hur studeranden ställer sig in till det.’ (Lärare Raija)

Informanterna frågades även om den digitala studentexamens påverkan på studerandenas fortsatta studier. Fyra av informanterna anser att det digitala studentprovet förbereder studerandena bättre för fortsatta studier (se citat 73 & 74). Genom digitalisering och det digitala studentprovet utvecklas studerandenas digitala kompetens (se avsnitt 4.1.2), vilket även behövs i högskolestudier. Även framtidens arbetsliv kräver digitala kunskaper (se avsnitt 4.1.2) och det digitala studentprovets påverkan anses som positiv rörande förberedelser även inför arbetslivet. Framtid och arbetslivets behov framhävs även i läroplanen (se avsnitt 3.1.1) och enligt lärarna uppfyller det digitala provet detta mål med gymnasieutbildningen.

(73) ”No kyllähän se siinä mielessä valmistaa, että he tekevät jako-opinnoissa, ainakin yliopistossa, paljon sillä tavalla etänä ja tarvitsevat niitä tietoteknisiä taitoja, niin onhan ne nyt siellä pohjalla valmiina.”

’Det förbereder nog i det avseendet att de gör mycket på distans i fortsatta studier, åtminstone vid universitet, och behöver de där digitala kunskaperna, så de finns ju där redan som bas.’ (Lärare Pirjo)

(74) ”No kyllä miun mielestä joo. Koska nykyisin osa työnantajista pitää jo digitaaitoja itsestäänselvyytenä, että oletus on, että meiltä pompsahtaa diginatiiveja ulos, jotka osaa käyttää useita ohjelmia ja tarvittaessa tehdä itsestään videoesittelyn, videoportfoliot että kyllä.”

’Ja, det tycker jag. Eftersom arbetsgivare nuförtiden tar de digitala kunskaperna som en självklarhet, att de antar att det kommer diginativa ur gymnasiet, som kan använda flera program och vid behov göra en videopresentation av sig själva, videoportföljer, så ja.’ (Lärare Eila)

Lärare Sara påpekar ändå att faktumet att det digitala arbetet inte passar för alla (se citat 62) väcker oro om studerandenas färdigheter för fortsatta studier och arbetslivet. Enligt henne kommer några studerande ha svårigheter med att avlägga högskoleexamen på grund av allt

digitalt arbete. Hon anser att det kommer att bli så kallade avhoppare i framtiden angående detta.

(75) ”Että kyllä on huoli myös siitä, että kun kaikki ei selviä tämmöisen laitteen kanssa työskentelyn tiimoilta, että he saattaisivat paljon paremmin selvitä jatko-opinnoistaan myös jos olisi se vanha perinteinen lähiopetus/materiaali se perinteinen. Luulen, että on paljon semmosia pudokkaita myös sen tiimoilta.”

’Att det finns en viss oro över det att alla inte klarar sig med att arbeta med datorn, att de skulle kunna klara sig mycket bättre i sina fortsatta studier om det skulle finnas den där gamla traditionella närundervisningen eller material. Jag tror att det finns många sådana avhoppare också på grund av detta.’ (Lärare Sara)

I sin helhet bevisar lärarnas erfarenheter att studerandena nuförtiden förhåller sig ganska positivt till det digitala studentprovet i svenska. Detta överensstämmer med abiturienternas egna svar gällande deras förhållningssätt till provet (se avsnitt 7.3.1.1). Lärarna nämner också flera fördelar för studerandena med provet som möjligen även påverkar studerandenas positiva åsikter om provet. De största fördelarna anses vara de nya möjligheterna för bearbetning av text i provet och att examinanden får göra hörförståelsen i sin egen takt. Dessa två fördelar förekommer även i abiturienternas svar (se avsnitt 7.3.1.1), vilket bevisar ett tydligt samband mellan lärarnas och abiturienternas erfarenheter och åsikter. Som provets nackdelar för studerande framhäver lärarna provets påfrestningar. Även studerande med särskilda behov och deras ökande svårigheter i provet anses som en negativ sida med det digitala provet. Största delen av lärarna anser att det digitala studentprovet och därmed digitaliseringen generellt förbereder studerandena bättre för fortsatta studier och arbetslivet genom att utveckla deras digitala kompetens. I det stora hela uppfattar lärarna att både de själva och studerandena nuförtiden anser det digitala provet som vardag, och därför ifrågasätts det varken av lärare eller studerande.

### **7.3.3.3 Lärarnas uppfattningar om IKT:s roll i det digitala studentprovet**

Fyra av lärarna anser IKT:s roll i det digitala studentprovet som något relativt positivt och ingen av dem har haft några större problem med teknologin i själva provet (citatt 76). Informanterna påpekar ändå att det i början var svårt att agera med teknologin och att det fanns mycket nervositet och till och med motstånd gällande den både hos lärare och studerande (citatt 77).

Numera upplever informanterna ändå att de redan har vant sig vid användning av teknologi och det har blivit vardag såväl för lärarna som studerandena (citrat 78).

(76) ”Yllättävän niinku kivuttomasti menny kaikin puolin, että ei mitään suurempia hässäköitä oo tuonu se tekniikka tullessaan, että enemmän niinku hyötyjä eottomasti.”

’Det har gått förvånansvärt smärtfritt i alla avseenden, att teknologin inte har medfört något större virrvarr, att definitivt fler fördelar.’ (Lärare Lotta)

(77) “No silloin alussa, kun ne tuli niin kyllähän se oli... (...) ehkä se johtui siitä, että ei oltu osattu niiden ekojen kanssa niitä tehtävämutoja silleen, että oi tuleeko sieltä nyt hyvin erilaisia tehtäviä ja muuta, kun ei niitä tiennyt, eikä niitä saanut sillä tavalla tai he luuli ettei näitä oo ikään kuin harjoiteltu, vaikka onhan sellasia periaatteessa tehty ja näin. Niin alussa oli se vastustus.”

’I början när de digitala proven kom så var det... (...) kanske det berodde på det att man inte hade kunnat de där uppgiftstyperna på det sättet med de första att oj ska det nu komma helt annorlunda uppgifter, för man visste inte dem och kunde inte få tag på dem eller studerandena trodde att vi inte liksom har övat dem, fast vi i princip har gjort sådana. Så i början fanns det där motståndet.’ (Lärare Pirjo)

(78) ”Nyt on kehittynyt siihen, että kyllä me kaikki opitaan nää asiat ja näin.”

’Nu har man utvecklats till det, att vi alla ju lär oss dessa saker.’ (Lärare Sara)

Enligt lärare Pirjo finns det inget speciellt komplicerat i IKT i det digitala studentprovet i svenska jämfört med till exempel matematik, där man måste kunna använda flera olika digitala program. I svenskan räcker det bara med standardkunskaper, såsom att kunna använda hörlurar och textbehandlingsprogram, och därför upplever lärare Pirjo det digitala studentprovet i svenska som relativt lätt att göra.

(79) ”Eihän kielissä sen kokelaan tarvii kun osata perus tekstinkäsittely tai jonkin libre officen käyttö, että saa aineensa väännettyä sinne ja käyttää pudotusvalikkoja ja näin edelleen. Ja saada kuulokkeensa kuulumaan.”

’I språkproven behöver examinanden bara kunna de baskunskaperna såsom textbehandling eller att använda libre office att man kan göra sin uppsats och att använda rullgardinsmeny och så vidare. Och att få sina hörlurar att fungera.’ (Lärare Pirjo)

Lärarna anser också att studerandena har ganska goda digitala kunskaper i det skedet när de deltar i studentprovet. Enligt lärarna har studerandena upplevt bara små tekniska problem under provet och vanligen klarar de av dem själva utan någon hjälp av läraren (cit. 80). Lärare Raija nämner att studerande redan kan använda teknologin i studentprovet, eftersom de har övat det i tre år (cit. 81). Problemet ligger ändå i början av gymnasiet när studerandena ännu inte har så breda digitala kunskaper.

(80) ”Ei miun mielestä kielen kokeessa ketään tarvii ihan kädestä pitäen lähtee tyyliin ekassa abitti-kokeessakaan lähteä neuvomaan, ne suunnilleen osaavat sen tehdä teknisesti, että ei siinä niin kuin sen ihmeellisempää oo. Joskus kuulokkeiden kanssa säädetään ja muuta, mutta ei silleen isompaa.

’Jag tycker att man inte ens behöver visa någon de tekniska sakerna i provet handgripligen i det första abitti-provet, de kan det ungefär tekniskt, att det inte finns något konstigt med det. Ibland justerar man med hörlurarna och annat sånt, men ingenting större på det sättet.’

(Lärare Pirjo)

(81) ”Mutta tietysti yo-maailmassa, niin siinä vaiheessa opiskelijat on yleensä jo osaa ne jutut, eli silloinhan se on paljon helpompaa, mutta nimenomaan ekaluokkalaisten kanssa se aloittaminen on aikalailla haasteellista.”

’Men förstås i studentvärlden kan studerandena redan i det skedet vanligen de där sakerna att då är det lättare, men speciellt med elever i första klassen är början ganska utmanande.’

(Lärare Raija)

Alla lärare är ändå inte helt eniga om IKT:s positiva roll i det digitala studentprovet i svenska. Lärare Sara har i allmänhet en mera negativ ställning till användning av teknologi i studentprovet (se cit. 82 & 83). Hon konstaterar att hon fortfarande inte tycker om att agera med teknologin, fast det redan har varit vardag på gymnasier i flera år. Den största nackdelen i användning av teknologi i studentprovet är enligt henne svårigheten att uppfatta helheten i provet. Hon poängterar också att hon själv troligen inte skulle klara sig i det digitala provet utan att bli irriterad av alla tekniska grejer och problem.

(82) ”Mulle ainakin henk.kohtasesti se kokeen kokonaisuuden hahmottaminen on tosi vaikeaa. (---) Nyt se on niin tuo sähkönen, mikä syö minun tätä kykyä, että jos multa kysytään, että minkälaisia tehtäviä, niin... en pysty sanomaan.

'För mig personligen är det jättesvårt att uppfatta helheten i provet. (---) Nu är det så mycket det där digitalt som äter min förmåga, att om man frågar mig hurdana uppgifter det fanns, så... jag kan inte säga.' (Lärare Sara)

(83) ”Kyllä monesti oon miettinyt, että jos minun pitäisi tämmöinen uudenlainen yo-koe suorittaa ja vaikka kuinka olisi se ruotsi tuttu aine itelle ja jota mielestäni myös osaan, niin näinköhän mie selviäisin. Tai että milläköhän arvosanalla mie selviäisin? Ihan tietoteknisten näitten kikkailuitten takia, että kuinka mulla siellä hermo leviäis.

'Jag har många gånger funderat på att om jag borde göra ett sådant här nytt studentprov och hur bekant ämne svenskan än är för mig och något som jag tycker att jag kan, så undrar jag om jag skulle klara mig. Eller att med vilket vitsord skulle jag få? Helt enkelt på grund av detta tekniska tricksande att hur jag skulle tappa nerverna där.' (Lärare Sara)

Lärare Eila nämner det bristfälliga provsystemet som en nackdel i IKT:s roll i det digitala studentprovet i svenska. Hon anser att provsystemet kunde förbättras så att det skulle vara lättare för läraren att till exempel skapa prov i Abitti (se avsnitt 3.3.4). Hon påpekar att det redan finns bättre system och program till hands till exempel i läroboksförlag, som möjliggör till exempel bättre bearbetning av uppgifterna.

(84) ”No ehkä nyt katotaan mihin suuntaan se käyttöliittymä siellä kehitty, että varsinkin sitten näin opettajan näkökulmasta niin sehän on vielä aika kökkö systeemi, kun lähtee niitä uusia kokeita luomaan [Abitissa]. Että noilla kustantamoilla on ehkä parempiakin, jos vertaa nyt vaikka Sanomaprohon, niin kyllä niitä tyhjiä tehtäväpohjia ja semmoisia kivenmin muokattavia on kuin mitä tämä meidän Abitti.”

'Nu ser man kanske på vilken riktning det där provsystemet utvecklas. Speciellt ur lärarens synvinkel är det ju fortfarande ett ganska dåligt system, när man börjar skapa de där nya proven [i Abitti]. Att de där bokförlagen har kanske bättre, om man nu jämför till exempel med Sanomapro, så finns det sådana tomma uppgiftsbakgrunder och trevligare bearbetbara system än det här vårt Abitti.' (Lärare Eila)

Även lärarna Pirjo och Raija anser att det skulle vara utrymme för förbättring i Abitti-provsystemet (se citat 85 & 86). De upplever provsystemet och allt som är förknippat med det som jobbigt, och de känner sig ofta stressade på grund av det. Lärare Raija nämner även att Studentexamensnämndens system inte håller sig i takt med utvecklingen, vilket förorsakar problem i genomförande av proven i Abitti.



(85) ”Mutta sitten jos ajatellaan abitti-ympäristössä näiden harjoituskokeiden tekemistä, niin siellä on aina ihan jumalaton sääto siinä alussa, että paperiaikana kun aloitin kokeen, niin tiesi, että viiden minuutin päästä on rauha maassa ja kaikki tekee koetta, mutta nyt kun aloitetaan koe, niin ainakin puoli tuntia menee juostessa hiki hatussa ympäri luokkaa, että joku ei oo päässyt järjestelmään tai jotain tällaista.”

’Men sen om man tänker på Abitti-provmiljön och att göra de där övningsproven där, så är det alltid en förskräcklig justering i början, att i papperstid när jag började provet, så visste jag att det om fem minuter är lugnt och alla gör provet, men nu när vi börjar provet, går åtminstone en halv timme till att jag får springa omkring i klassrummet när någon inte har kommit in till provsystemet eller något liknande.’ (Lärare Pirjo)

(86) ”No ensinnäkin tietysti tietotekniikka, just tämä Abitti-tikkuhärdelli, (...) niin se on ihan kamala. Ne YTL:n järjestelmät ei kestä perässä, niin nyt on taas suuria vaikeuksia siinä, että saadaan langattomaan abittiin kaikki ekaluokkalaiset.”

’För det första är det förstås den här teknologin, just det där Abitti-minnespinnekrånglet, (...) så det är helt förskräckligt. Studentexamensnämndens system kommer på efterkälke, så det finns igen stora problem med att vi får alla förstaklassare till det trådlösa Abitti-systemet.’ (Lärare Raija)

I sin helhet anser lärarna att användning av IKT i studentprovet i svenska är en positiv sak, och enligt lärarnas erfarenheter har teknologin fungerat relativt bra i själva studentprovet. Provsystemet i Abitti anses ändå lite bristfälligt och önskas bli bättre i framtiden. En av lärarna uppfattar teknologins roll som mera negativ, närmast på grund av att teknologin försvårar uppfattningen av helheten i provet. Lärarna anser också att studerandena redan har ganska goda digitala kunskaper i det skedet när de deltar i studentprovet, men i början av gymnasiet har studerandena fortfarande problem med teknologin. Detta visar att studerandena lär sig de viktigaste sakerna under gymnasiets gång och på det sättet kan klara sig i studentprovet även rörande hanteringen av de tekniska faktorerna.

#### **7.3.4 Lärarnas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på lärararbetet och undervisningen**

I detta avsnitt presenteras svensklärarnas erfarenheter av hur det digitala studentprovet har påverkat deras arbete som svensklärare och hurdana effekter det har haft på undervisningen.

Dessa frågor betraktas ur tre olika synvinklar som framkommer ur analysen: 1) lärararbetet och undervisning, 2) det digitala provets bedömningsprocess och 3) lärarnas inskolning.

#### 7.3.4.1 Lärararbetet och undervisning

Lärarnas åsikter och erfarenheter gällande det digitala studentprovets påverkan på undervisningen varierar relativt mycket. Två av lärarna anser att det digitala provet inte i hög grad har påverkat undervisningen, utan förändringarna beror mera på den nya läroplanen och den allmänna digitaliseringen som framhävs där (se avsnitt 3.1.4). Enligt lärare Raija har det digitala studentprovet inte påverkat innehållet i undervisningen, utan dess effekter syns mest på undervisningsmaterialet (citrat 88).

(87) ”No ei oikeastaan. Koska sitten tavallaan kun vaihtui tämä edellinen lukion uusi OPS, niin sitä myötä siirryttiin sitten sähköisyyteen muutenkin.”

’Egentligen inte. Eftersom när denna tidigare nya läroplan för gymnasiet infördes, så gick vi ändå till digital era.’ (Lärare Eila)

(88) ”Mutta periaatteessa niin kuin samantyylliset tehtävät, sanastoa, rakenteita, kielioppia, lukemista, kuuntelua, kaikkea näitähän edelleenkin on mukana, että ei se tiettyssä mielessä siihen sisältöön ole vaikuttanut.”

’Men i princip finns det samma slags uppgifter, ordförråd, strukturer, grammatik, läsande, lyssnande, allt detta finns fortfarande med, att det inte har påverkat innehållet på det sättet.’ (Lärare Raija)

Även lärare Pirjo anser att det digitala provets påverkan på svenskundervisningen har varit liten åtminstone i hennes fall. Hon uppfattar de digitala materialen och applikationerna som arbets- och tidskrävande och har därför inte så mycket digitalt med i undervisningen. Det syns i hennes kommentar att hon skulle vilja göra mera och försöker sitt bästa, men är ändå av den åsikten att det inte finns så mycket digitalt innehåll på hennes lektioner som det kunde finnas.

(89) ”No jos aloitaisi siitä, että liian vähän. Koska siis ainainen ongelma on se, että kun miulla ainakin menee henk.koht. jonkun digipläjäyksen tekemiseen tunneille, jota ehkä siellä sitten 5–10 minuuttia vietetään sen parissa, niin sen tekemiseen saattaa mennä tunti-kaksi. (...) Että yritän sinne tänne ripotella, mutta aivan liian vähän sellaista digiasiaa. Se on semmoinen ikuisuusprojekti varmaan sitten.”

'Om man nu börjar med det att alltför lite. Eftersom det ständiga problemet är att det personligen för mig kan ta en eller två timmar att göra något digitalt material till lektionen, som vi sedan sysslar med under 5 eller 10 minuter. (...) Att jag försöker ha det med här och där, men det finns alltför lite sådant digitalt. Det är troligen en sådan där evighetsprojekt.'  
(Lärare Pirjo)

Tre av informanterna tycker ändå att det digitala studentprovet i allmänhet har medfört positiva saker till svenskundervisningen (se citat 90). Enligt lärare Pirjo är målet att få teknologin och de digitala sakerna med i vardagen så att det skulle vara dagligt och inte bara slumpmässigt (citat 91).

(90) "On ollu positiivinen vaikutus kyllä."

'Ja, påverkan har visst varit positiv.' (Lärare Lotta)

(91) "Kyllä se [vaikutus] positiivinen on ollu, että se on kuitenkin sitten että sais sellasta, joka ois vähän enemmän jokapäiväisempää eikä sellaista, että siellä olisi vaan jotain paperihommaa, niin ehkä se siinä on se positiivisin asia. Että olisi niin kuin tutummat ympäristöt opiskelijalle, missä sitä opiskelua on."

'Ja, den [påverkan] har visst varit positiv att det ändå är det att man skulle få med sådant som skulle vara lite mer dagligt och inte sådant att det bara skulle finnas några pappersgrejer, så det är kanske den mest positiva saken. Att de där läromiljöerna, där studierna genomförs skulle vara mera bekanta för studerandena.' (Lärare Pirjo)

Det betonas i lärarnas kommentarer att man försöker använda så mångsidiga digitala verktyg i undervisningen som möjligt. Enligt informanterna har det digitala studentprovet således påverkat undervisningen i form av införande av mångsidigare digitalt material.

(92) "No totta kai se on vaikuttanut siinä suhteessa, että yrittää nyt sitten kaikenlaista digiä sinne enemmän ympätä mukaan."

'Förstås har det påverkat i det avseendet att man nu försöker blanda in mera allt slags digitalt.' (Lärare Pirjo)

(93) "No tietysti treenataan monipuolisemmin just niitä sähköisiä juttuja Abitreeneissä (---)."

'Förstås tränar vi de där digitala sakerna på ett mångsidigare sätt i Abitreenit.' (Lärare Lotta)

Den mest betydande påverkan av det digitala studentprovet på undervisningen har, enligt lärarna, varit införande av de digitala kurs- och ordproven. Alla informanter nämner de digitala kursproven som den tydligaste effekten som syns i gymnasiets vardag, och enligt dem görs majoriteten av kurs- och ordproven numera digitalt. Detta är i enighet även med abiturienternas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på svenskundervisningen (se citat 23 & 24 i avsnitt 7.3.2.2).

(94) ”Sen verran toki, että se digitaalisuus on otettu mukaan jo niin kuin sanakokeista ja kurssikokeista lähtien.”

’Så mycket förstås att digitalisering redan har tagits med i ordproven och kursproven.’  
(Lärare Eila)

(95) ”No ehkä se on vaikuttanut tietenkin sillä tavalla, että meillä kokeetkin tehdään sähköisesti. Eli oppimateriaalit tai kustantajat on myöskin tarjonnut sähköisiä kokeita, että muutama sanakoe tehdään paperilla, mutta kaikki kurssikokeet tehdään sähköisesti joko kustantajan tarjoamassa järjestelmässä tai sitten Abitti-järjestelmässä.”

’Kanske det har påverkat på det sättet att vi även gör proven digitalt. Så läromedel eller förlag har också erbjudit digitala prov, att några ordprov görs på papper, men alla kursproven görs digitalt antingen i förlagets system eller i Abitti-systemet.’ (Lärare Raija)

Lärarna upplever att även material utanför läroböcker nuförtiden är i större roll än under pappersprovtid. Lärare Lotta nämner bland annat *Abitreenit* i sin tidigare kommentar som exempel på sådana material (se citat 93). Enligt lärare Pirjo har även studerandena börjat använda detta material till och med utanför skoltiden i och med de digitala studentproven.

(96) ”Jopa osan opiskelijoita on varmaan sitten kaikkien näitten vuoksi saanut vähän enempi sitä muutakin kuin oppikirjan materiaalia sieltä sitten hyödyntämään, että jos vaikka ite laittaa linkkejä, niin nyt on jopa jotkut sanonu, että he ovat niitä katsoneet. Että ennen ei ehkä niin paljoa.”

’Jag har fått till och med en del av studerandena att utnyttja även annat än lärobokens material, att om man nu själv sätter länkar till exempel, så har några sagt att de har tittat på dem. Att tidigare fanns detta inte så mycket.’ (Lärare Pirjo)

Informanterna tar speciellt fram mångsidigare användning av musik och videor som en av de mest betydande och synliga effekter som det digitala studentprovet har haft på deras

undervisning. Detta är också ett bevis på införandet av mångsidigare material utanför läroböcker, som verkar kännetecknas dagens undervisning på flera olika sätt.

(97) ”Musiikkii mie käytän aika monipuolisesti niinku sovelluksia tai nettisivuja, Lyricstraining.com esim. ja sitten oon tehny kyllä ihan niinku itekki sen tyyppisiä harjoituksia.”

’Musik använder jag ganska mångsidigt, d.v.s. applikationer och webbsidor, Lyricstraining.com till exempel. Och sen har jag också gjort själv denna typ av övningar.’  
(Lärare Lotta)

(98) ”Ja sitten tietysti ehkä vähän enemmän on tullut mukaan videoita.”

’Och förstås har det införts lite mera videor.’ (Lärare Raija)

I lärarnas intervjuer förekommer det även en väsentlig, men ändå relativt naturlig påverkan av det digitala studentprovet i undervisningen: att öva själva det digitala provet. Enligt lärarna är det ytterst viktigt för studerandena att få öva det riktiga provet, eftersom det är viktigt att skapa en viss slags rutin inför provprestationen. Detta underlättar stress och på det sättet hjälper examinanderna att nå sin bästa nivå i själva studentprovet. Detta kommer fram som en viktig faktor även i abiturienternas intervjuer (se avsnitt 7.3.2.1 & 7.3.2.2).

(99) ”Kyllä me periaatteessa harjoitellaan, että nythän on tosi hyvä, kun vanhat kokeet kaikki on Abitreeneissä saatavilla ja sielläkin Yleisradio on koko ajan kehittänyt sitä systeemiä parempaan suuntaan. Että sieltä pystyy omin päin harjoittelemaan (...) Ja kyllähän tietysti Abittia pystyy harjoittelemaan sitten täällä koulussakin.”

’I princip övar vi det, att nu är det ju jättebra när de gamla proven finns alla till hands i Abitreenit, och Rundradion har hela tiden utvecklat systemet där mot det bättre. Att man där kan öva på egen hand (...) Och förstås kan man ju öva Abitti här i skolan också.’ (Lärare Raija)

(100) ”Joskus mie oon tehnyt ihan näytille kokeen, että mitä siellä voi olla, että tämmöistä tehtävää. Että ihan konkreettisesti tehnyt jonkun leikkikokeen heille näytille. Tai sitten kokeen, jonka oon jakanu ja sitten tietysti tämä meidän sähköisten sanakokeiden käyttö niin siinä ne näkee, että minkätyyppistä tehtävää löytyy.”

’Ibland har jag gjort ett prov för studerandena så att de kan se vad som kan finnas där att sådana här uppgifter. Att helt konkret gjort något lekprov för dem. Eller sen ett prov som jag har delat ut till dem, och sedan användning av digitala ordprov visar dem vilka typer av övningar det finns.’ (Lärare Sara)

(101) ”Ja tietysti sitten Suomen ruotsinopettajat on tehnyt sen preliminäärikokeen, että sitten sitä voi hyödyntää myöskin, koska sehän on just yo-kokeen tyyppinen koe. Niin sitä käytetään sen sähköisen oppimateriaalin rinnalla sitten myöskin valmistautumisessa.”  
'Och förstås har Svenkslärarna i Finland gjort det där preliminärprovet, som också kan utnyttjas, eftersom det liknar studentprovet. Så det används bredvid det digitala läromedlet i förberedelsen.' (Lärare Raija)

Lärare Sara påpekar att den viktigaste saken som påverkar undervisningen är kännedomen av det digitala provet och dess krav. Enligt henne syns det i undervisningen när läraren har haft erfarenhet av det digitala provet och redan vet på något sätt hurdana uppgiftstyper eller delar det kommer att finnas i det följande provet. Denna kännedom har förstärkts under åren och genom att använda de tidigare proven som övning i lektioner.

(102) ”Että nyt kun tietää sen, on jo nähnyt sen skaalan, että mitä kaikkea siellä voi tulla vastaan, niin sitten osaa noista uusista kirjasarjoistakin bongata juuri niitä, että hei viime vuonna oli tämän tyyppinen siellä mukana. Että semmonen tietämys siitä kokeesta, että mitä siellä on niin on tietysti vaikuttanut.”  
'Att nu när man vet det, att man redan har sett den där skalan, att vad som kan finnas där, så kan man från de där nya läroböckerna få syn på just dem att hej det fanns en sån här uppgift med i provet förra året. Att en sån kännedom av provet, att vad som finns där, har förstås påverkat.' (Lärare Sara)

Lärarna poängterar också att det ändå är viktigt att ha en bra balans mellan de digitala och de traditionella materialen. Enligt lärare Lotta är det således viktigt att även ha något annat än bara digitala moment på lektionerna, eftersom allt digitalt tröttar ut studerandena (cit. 103). Lärare Pirjo nämner att hon brukar använda de digitala sakerna som hemläxor och fokuserar mera på de muntliga uppgifterna under lektionerna (cit. 104). Enligt informanterna använder majoriteten av studerandena fortfarande traditionella pappersläroböcker, vilket för sin del balanserar förhållandet mellan det digitala och traditionella i undervisningen.

(103) ”Miusta aika sopivassa suhteessa meillä käytetään sit sähköisiä alustoja, Classroom mulla on käytössä, mihin palautellaan kirjoitelmia. Et ei pelkkää sähköistä, kun miettii heijän opiskelupäiviä, työpäiviä niin ei se oo hyvä sielläkään pelkästään ruutua tuijotella.”  
'Jag tycker att vi använder de där digitala plattformarna i lämpligt förhållande, jag använder Classroom, dit man lämnar in uppsatser. Att inte bara det digitala, när man tänker på deras studiedagar, arbetsdagar så är det inte bra att bara stirra på skärmen.' (Lärare Lotta)

(104) ”Mie koen enemmän, että ne sais tehdä sitten niitä tiettyjä juttuja vähän niin kuin läksynä tavallaan. Että en tuhlaisi siltä tunnilta ja siitä suullisesta puhumisesta aikaa sinne [digitaaliseen] sitten niin paljon.”

’Jag känner mera så att de skulle få göra vissa saker som hemläxa på sätt och vis. Att jag inte skulle slösa tid från lektionen och muntlig framställning på det [digitala] så mycket.’ (Lärare Pirjo)

Angående undervisningsmaterialet berättar informanterna att de nya läroböckerna innehåller mycket relevanta färdiga uppgifter och material som förbereder studerandena för det digitala studentprovet. Lärarna anser att detta betydligt underlättar deras arbete, eftersom de inte behöver skapa så mycket eget material (citrat 105). Lärare Raija nämner också att det även finns den fördelen med de digitala kursmaterialen eller läroböckerna att läraren inte behöver kopiera så mycket och att läraren kan se allt möjligt gällande studerandenas prestationer i själva läromaterialet (citrat 106).

(105) ”No uusissa kirjasarjoissa on otettu aika hyvin huomioon se, että ei oo silleen ite tarvinnu keksii oikeestaan hirveesti. (...) että siellä on tuota kaikennäköstä harjoitusta yo-tyyppistä myöskin.”

’I de där nya läroböckerna har det tagits ganska bra i beaktande, att man inte egentligen själv har behövt komma på något material. (...) Att det finns alla slags övningar, även övningar som liknar studentprovet.’ (Lärare Lotta)

(106) ”Nyt on vain sähköinen oppimateriaali, digikirja käytössä ja opiskelijat tekee tehtäviä sinne. Aikaisemmin opettaja teki tehtäviä tai monisti tehtäviä ja jakoi niitä, että tietyissä mielessä se on helpottanutkin, että ei tarvitse tämmöistä monistusrumbaa tehdä, kun pääsee sitten siihen oppimateriaaliin ja sieltä suoraan näkee myös kaikki opiskelijoiden tuotoksetkin sitten tästä uudesta digikirjaversiosta.

’Nu är det bara det digitala läromedlet, digibok, och studerandena gör uppgifter där. Tidigare gjorde läraren uppgifter eller kopierade och delade ut dem, att det på ett visst sätt har blivit lättare att man inte behöver kopiera så mycket, när man direkt kan se alla studerandenas produktioner i den där nya digiboksversionen.’ (Lärare Raija)

I allmänhet varierar lärarnas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på undervisningen: några tycker att det inte anmärkningsvärt har påverkat svenskundervisningen, medan andra anser dess påverkan som något positivt. Det kommer fram i informanternas kommentarer att det i alla fall finns försök att ha med de digitala materialen som en del av

gymnasiets vardag. Det digitala studentprovet har medfört mångsidigare digitala material och verktyg till lektioner, och även material utanför läroböcker har fått större roll i undervisningen. Speciellt användning av musik och videor har ökat. Den mest synliga förändringen i undervisningen, enligt lärarna, är införandet av de digitala kurs- och ordproven samt övandet av själva det digitala studentprovet. Detta överensstämmer även med abiturienternas erfarenheter (se avsnitt 7.3.2.2). Lärarna anser även de nya läroböckerna som välgjorda och förberedande inför studentprovet. Ändå betonar lärarna att det är viktigt att hålla balansen mellan det digitala och det traditionella: att ha lagom av båda verkar vara kärnan i dagens undervisning.

#### 7.3.4.2 Det digitala provets bedömningsprocess

När informanterna beskriver det digitala studentprovets bedömningsprocess, kommer det fram att bedömningsprocessen delar åsikter mellan informanterna beroende på synvinkeln på processen. Några lärare anser förändringarna i processen huvudsakligen som positiva, medan de övriga kommer på flera nackdelar och förbättringsidéer gällande dem.

Den stora variationen mellan lärarnas åsikter syns tydligast i den allmänna bilden som lärarna har på bedömningsprocessen. Lärare Sara anser de tidigare pappersproven som mera behagliga att korrigera, medan lärare Lotta tycker mera om de digitala (se citat 107 & 108). Lärare Eila anser däremot att bedömning inte har förändrats särskilt mycket i och med de digitala studentproven, utan förändringen gäller bara att korrigeringen nu görs med datorn (citat 109).

(107) ”Mie tykkäsin enemmän paperisista [korjauksessa]. (---) Silloin ku se oli se vihkoversio niin mie saatoin ite tehdä koko vihkon myös ittelleni kokeena, et luin sen läpi. (...) niin tietämys oli silloin ennen aikanaan suurempi siitä, että mitä siellä kysytään.”

’Jag tyckte mera om de där pappersproven [i bedömningen]. (---) När det fanns det där häftet så brukade jag göra också själv hela häftet som prov, att jag läste igenom det. (...) så kännedomen av att vad som frågas där var större då tidigare.’ (Lärare Sara)

(108) ”Mie tykkään. (---)”

’Jag gillar. (---)’ (Lärare Lotta)

(109) ”Jotenkin tuntuu, että ei oikeastaan mitenkään [muuttunut] tavallaan, että samalla tavalla kuin ennenkin korjataan, mutta nyt se vaan tehdään koneella.”



'På något sätt känns det att ingenting egentligen på sätt och vis [har förändrats], att man korrigerar på samma sätt som tidigare, men nu görs det bara med datorn.' (Lärare Eila)

Som fördelar med det digitala provets bedömningsprocess nämner lärarna speciellt automatisk korrigerings och behändighet med korrigeringsystemet (citat 110). Enligt informanterna är det nu lättare att gå över från en uppgift till en annan och på det sättet blir korrigeringen inte bara enklare och snabbare utan också jämligare mellan studerandena, vilket är en av de viktigaste reglerna i språktestning och bedömning (se avsnitt 4.2.3).

(110) "Mie tykkään, siis sen verran helpottaa, että monivalinnathan se korjaa automaattisesti ja sitten miusta ne [sähköiset kokeet] on niinku selkeet, että sieltä saa katottuu paremmin ehkä yks tehtävä kerrallaan jokaiselta opiskelijalta ja sitten saa ehkä tasasemmin silleen arvioituu."

'Jag gillar, alltså på det sättet är det lättare att flervalsfrågorna korrigeras automatiskt och jag tycker också att de [digitala proven] är tydliga att man bättre kan kolla en uppgift åt gången från varje studerande, och på det sättet blir det kanske en mer jämlig bedömning.'

(Lärare Lotta)

Jämfört med de tidigare pappersproven och beträffande de rent praktiska faktorerna i bedömningsprocessen uppfattar lärarna det digitala provets bedömning som mindre stressande och lättare än i pappersprovet. Lärarna konstaterar att man nu inte behöver tolka olika handstilar eller vara orolig för att man tappar bort provpappren, vilket var en stor anledning till bekymmer under tiden med pappersprov.

(111) "No jää pois se hieroglyfien tulkkaaminen, se käsiala, että se on monen osalta se, että nyt ei tarvitse arpoa, että onko se *or*, *ar* vai *er*, että saa selvän."

'Man slipper tolka hieroglyfer, den där handstilen, att det i många fall är det att man nu inte behöver gissa sig till om det är fråga om *or*, *ar* eller *er*, att man kan urskilja dem.'

(Lärare Eila)

(112) "Että en kaipaa sitä paperien pyörittelyä kyllä yhtään ja siinä oli niinku riskinsä muutenkin aina, että niitä ei uskaltanut lähtee niitä korjauspapereita koululta ees mihinkää viemään vaan suunnilleen siellä jossain kassakaapissa niitä uskals aina vähän vaan korjailla."

'Att jag inte alls längtar efter hanteringen av papper och det fanns alltid risker med det och man vågade inte ta med provpappren från skolan, utan man vågade bara korrigera dem lite där typ i något kassaskåp.' (Lärare Lotta)

Lärare Raija uppfattar däremot det digitala provet som tråkigare att korrigera än det tidigare pappersprovet på grund av att all text ser likadan ut. Detta beror troligen på individuella skillnader och preferenser och är ett bevis på lärarnas olika åsikter.

(113) ”Paperikokeissa miusta oli ihan mukava, että jokainen kokelas oli omalla käsialallaan kirjoittanut niitä juttuja, että sekin toi semmoista tiettyä vaihtelevuutta sinne sitten, että oli vähän erinäköistä tekstiä. Sähköisessä ne on kaikki samalla fontilla ja samalla fonttikoolla siellä, että se on vähän tylsempää.”

'I pappersproven tyckte jag om att varje examinand hade med sin egen handstil skrivit sakerna, att det medförde ett slags variation till det att det fanns lite annorlunda text. I det digitala provet finns de alla på samma font och fontstorlek, att det är lite tråkigare.' (Lärare Raija)

Lärarna tar också fram flera nackdelar eller förbättringsområden som finns i det digitala provets bedömningsprocess. Tre av lärarna anser att bedömning av de digitala proven allt som allt är mycket tidskrävande. Enligt informanternas svar beror detta bland annat på lärarnas osäkerhet och brist på verktyg för korrigeringen.

(114) ”Ja sitten käy hyvin monta kertaa, ihan mielettömän monta kertaa, epävarmuuden piikkiin meni kaikki, kävi läpi ne ja tarkisti ja sitten kun se on sitä pientä präänttiä siinä koneella, jota yrittää sihrustaa, että onko oikealla rivillä ja sit vielä tsekkaa sen kokelaan se tehtävä ja niin edelleen. Niin kyllä se vei ihan kauheasti aikaa alussa.”

'Och sen går man väldigt många gånger igenom, vansinnigt många gånger, allt detta berodde på osäkerhet, att man gick igenom dem och korrigerade och sen när det är så finstilt på datorskärmen, som man försöker titta på, att om man är på rätt rad och sen ännu kolla den examinandens uppgift och så vidare. Så det tog hemskt mycket tid i början.' (Lärare Sara)

(115) ”Sitten tietysti tuossa sähköisessä on ne työkalut, millä opettaja tekee korjausmerkintöjä, niin niitä on tietenkin vähemmän kun kynällä pystyi tekemään vaikka minkälaisia merkintöjä. (...) Että se ehkä on semmoinen, mikä hidastaa sitä korjaamista sitten, että joutuu näpertelemään tavallaan sen kursorin kanssa siellä.”

'Sen finns i det digitala provet färre verktyg som lärare gör korrigeringsmarkeringar med, för med pennan kunde man göra alla slags markeringar. (...) Att det kanske är det som gör korrigeringen långsammare, att man måste syssla med den där markören där.' (Lärare Raija)

Lärare Sara nämner också att hon inte ens kollar de uppgifter i proven som korrigeras av Studentexamensnämndens censorer, eftersom det inte finns tid för det längre på samma sätt som det fanns under pappersprovtiden (citrat 116). Även lärare Pirjo anser de digitala proven som mera tids- och arbetskrävande att korrigera på grund av att det inte finns så noggranna anvisningar för korrigeringen som det brukade finnas (citrat 117).

(116) "Mutta kun miullakin on se korjaaminen tänä päivänä, että ne tehtävät mihin miun ei tarvii puuttua, niin minun on tunnustettava, että mie en käy edes niitä läpi. Mie en aina ole edes kattonu, et mitä siel on kysytty."

'Men i mitt fall är korrigeringen numera sånt att de uppgifter som jag inte behöver ta del i, jag måste erkänna att jag inte ens går igenom dem. Jag har inte ens alltid kollat vad det har frågats i dem.' (Lärare Sara)

(117) "Ja sitten siinä neuvotellaan kuitenkin tuon ytl:n edustajankin kanssa, niin ei pysty enää niin monimuotoisia [ohjeistuksia] tekemään, että kyllähän se selkeästi tarkoittaa myös sitä, että joka ikisellä opettajalla on taatusti enemmän sitä korjaamista ja miettimistä, miten ne arvioidaan, kun aikaisemmin."

'Och sen förhandlar man med studentexamensnämndens representant, så man kan inte göra så mångsidiga [anvisningar], att det betyder också det att var och en av lärarna säkert har mera att korrigera och fundera på hur de utvärderas än tidigare.' (Lärare Pirjo)

Tre av informanterna nämner flera olika faktorer i det digitala provets bedömningsprocess som gör att bedömningen är mera arbetskrävande för lärarna. Lärare Sara tar upp att det är jobbigt att behöva öppna flera flikar samtidigt och surfa mellan dem (citrat 118). Enligt lärare Pirjo finns det flera öppna frågor i provet än tidigare, vilket försvårar lärarnas korrigeringsarbete (citrat 119).

(118) "Kyllä se vaatii vieläkin sitä monen välilehden avaamista ja semmosta."

'Det kräver förstås fortfarande att öppna många flikar och sånt.' (Lärare Sara)"

(119) ”Sitten siitä korjausnäkökulmasta jos lähdetään katsomaan, niin se on paljon työläämpi korjata kuin se vanhamuotoinen koe, koska siellä on enemmän sellaisia arvostelullisesti avoimempia kysymyksiä.”

’Om man nu ser saken ur korrigeringsvinkel, så är det mycket mer arbetskrävande att korrigera än det gamla provet, eftersom det finns så många flera frågor som är öppnare med tanke på bedömning.’ (Lärare Pirjo)

Lärare Pirjo nämner även att ersättningen för bedömning inte har förändrats fast lärarna är tvungna att använda mera tid och arbete för bedömningsprocessen, vilket anses som en stor nackdel (citrat 120). Även lärare Sara tar upp ersättningen, och enligt henne har ersättningen förändrats på grund av att de digitala proven generellt anses som lättare och snabbare att korrigera. Det kommer fram i lärare Saras kommentar att hon inte är av samma åsikt om saken (citrat 121).

(120) ”No ne on työläämpiä korjata, niin se tietysti jonkin verran ärsyttää, kun se korvaushan on sama kuin ennenkin suurin piirtein. Kukaanhan ei maksa siitä sen enempää, että se on työläämpää.”

’De är mera arbetskrävande att korrigera, vilket irriterar lite, eftersom ersättningen i stort sett är densamma som tidigare. Ingen betalar mera för att det är mera arbetskrävande.’ (Lärare Pirjo)

(121) ”Tästä ollaan puhuttu ja tätä meidän korvausperiaatetta on myös muutettu, koska nyt koetaan, että nämä sähköiset kokeet olisi helpompi ja nopeampi arvioida. (---) Mutta kyllä mie sanon, että aika urakka on ollut ne korjata.”

’Detta har vi diskuterat och vår ersättningsprincip har förändrats, eftersom man nu tycker att dessa digitala prov skulle vara lättare och snabbare att utvärdera. (---) Men jag säger att det har varit ett stort företag att korrigera dem.’ (Lärare Sara)

Enligt informanternas svar förorsakar det digitala provets bedömning mera psykisk påfrestning och stress för lärarna. Speciellt i de första digitala studentproven var lärarna mycket stressade inför bedömningen och korrigerarna som skulle bli korrekta utan några slagfel.

(122) ”Ensimmäiset kokeet, siinä oli ensinnäkin se jännitys, ettet tee väärin, paina väärää tai laita väärää arviointia, koska sekin riski on olemassa, että sie laitat 20 pistettä jonnekin tai kirjoitustehtävää jos miettii, ja tarkoitus onkin laittaa 30 tai jotain.”

'De första proven, det fanns för det första den där spänningen att du inte gör det fel, inte trycker fel eller sätter fel bedömning, eftersom det finns en risk att du sätter 20 poäng någonstans eller om man tänker på uppsatsen, och meningen är att sätta 30 eller något.'

(Lärare Sara)

I lärarnas svar betonas även den digitala bedömningsprocessens negativa effekter på lärarnas välmående och hälsa. Informanterna nämner bland annat ansträngda ögon, dålig ergonomi och stor skärmtid som exempel på de hälsomässiga nackdelarna med det digitala provets bedömningsprocess.

(123) "Mie tykkäsin enemmän paperisista [korjauksessa], siksi koska miulla oikeastaan syy on siinä, että minun silmät rasittuu ihan mielettömästi. Että tämä on minun semmonen terveyteen liittyvä syy myös."

'Jag tyckte mera om de där pappersproven [i bedömningen], eftersom orsaken i mitt fall är att mina ögon blir väldigt ansträngda. Att denna orsak också har att göra med min hälsa.'

(Lärare Sara)

(124) "Huonoina puolina se, että siinä niin kuin oma olkapää ei kestä sitten sitä sähköistä tai koneella korjaamista ihan niin hyvin kuin mitä käsin korjaamista jostain kumman syystä. (...) Ja sitten niin kuin tavallaan kun sie joudut siinä alleviivaamaan ja merkkamaan niitä virheitä, niin se ei oo mitenkään ergonominen suoritus kyllä sitten aina."

'En av nackdelarna är att min axel inte står ut det digitala eller att korrigera med datorn lika bra som det står ut korrigeringen för hand av någon konstig anledning. (...) Och när du måste understryka och markera de där felaktigheterna där, så är det inte alltid något ergonomiskt genomförande.' (Lärare Eila)

(125) "Ja tietysti se vaatii sitä koneella istumista eli on aika paljon kiinni siinä läppärissä tai pöytäkoneessa sitten."

'Och förstås kräver det att sitta framför datorn, alltså är man ganska bunden till den där bärbara datorn eller bordsdatorn sen.' (Lärare Raija)

Lärarna har även haft dåliga erfarenheter av teknologins funktionalitet i bedömningsprocessen. Enligt informanterna finns det ibland nationella problem med att logga in i systemet, vilket gör att korrigeringen inte är möjligt i det ögonblicket (cit. 126). Det har även funnits problem med den automatiska registreringen (cit. 127). Lärare Raija påpekar också att korrigeringen alltid

kräver en dator och fungerande uppkopplingar, vilket på det sättet påverkar negativt på lärarnas arbete att de inte kan korrigera proven var eller när som helst (se citat 125 & 127).

(126) ”Ne [tietotekniset ongelmat] on sitten ollut näitä YTL:n omia jotakin, että on liikaa kuormitusta, että nyt oli tänä keväänä just sitä, että ei päässyt korjaamaan, vaikka olisi muuten ollut aika ja paikka ja fasilitetit muuten kunnossa, mutta heillä kaatui systeemit. Että osalla oli käynyt silleen, että ei ollut tallentunut sitten ne vaikka siinä pitäis olla koko ajan se automaattinen tallennus.”

’De [teknologiska problem] har varit Studentexamensnämndens egna sådana att det har funnits för mycket belastning, att nu på våren kunde man just inte korrigera, fast tiden och platsen och alla faciliteterna skulle ha varit i ordning, men deras system kraschade. Att några hade haft sådana problem att arbetet inte hade sparats, fast det hela tiden borde finnas en automatisk lagringsfunktion.’ (Lärare Eila)

(127) ”No korjaaminen aina vaatii tietysti, että tietotekniikka toimii. Että välillä on tullut aina esimerkiksi Suomi.fi tunnistautumispalvelussa ongelmia, niin sitten kun et pysty tunnistautumaan, niin etpä pääse korjaamaan. Että sitä ongelmaa on jonkin verran ollut.”

’Korrigeringen kräver förstås alltid att teknologin fungerar. Att man ibland har haft problem till exempel med Suomi.fi, så att man inte har kunnat identifiera sig och därför inte kunnat börja korrigera. Att dessa problem har funnits i någon mån.’ (Lärare Raija)

Generellt sett har lärarna delade åsikter om bedömningsprocessen: somliga tycker mera om att korrigera de traditionella proven, medan andra anser de digitala proven som mera bekväma att korrigera. Som fördelar med det digitala provet anses bland annat automatisk korrigering och att det digitala systemet möjliggör en mer jämlik bedömning. Även det att man inte behöver oroa sig över att man tappar bort provpappren anses som fördel i de digitala provens bedömning. Lärarna anser ändå de digitala proven som mera tids- och arbetskrävande att utvärdera, och arbetet framför datorn har således även medfört hälsomässiga nackdelar, såsom ansträngda ögon. Därutöver kräver korrigeringen nu en fungerande dator och uppkopplingar, vilket i vissa fall kan anses som försvårande faktor i bedömningsprocessen.

### **7.3.4.3 Lärarnas inskolning**

Rörande lärarnas inskolning och olika kompletterande utbildningar samt deras tillräcklighet har lärarna lite olika synpunkter på. Två av informanterna anser att skolans inskolning till de nya

digitala provsystemen har varit tillräcklig, medan de övriga känner att de skulle ha behövt mera råd och hjälp.

(128) ”Koululla on ollu ihan tarpeeks hyvät perehdytykset, että ei oo tarvinnu muuten.”

’Det har funnits tillräckligt bra inskolningar på skolan, att jag inte har behövt något annat.’

(Lärare Lotta)

(129) ”Että silloin kun ne tuli uutena niin meitä koulutettiin useampaan kertaan ja edelleen meillä on sitten joka vuosi ennen yllpäreitä sekä syksyllä että keväällä niin rehtori tai joku opettajakuntaan kuuluva pitää vielä tämmöisen niin kuin pikakertauksen, reilu tunti, että käydään läpi vielä se, että miten opiskelijan kone käynnistetään ja miten opiskelijat tunnustetaan ja missä saa auttaa ja missä ei saa auttaa sitten siinä koetilanteessa.”

’När de kom som nya så utbildades vi flera gånger, och fortfarande har vi varje år före studentskrivningar både på hösten och på våren så att rektorn eller någon av lärarkåren håller en slags snabb repetition, drygt en timme, att man går igenom hur man startar studerandenas datorer och hur studerandena identifieras och med vilka saker man får hjälpa och med vilka saker inte vid det där provtillfället.’ (Lärare Eila)

(130) ”Kyllä mie koin, että silloin alussa oli vähän silleen, että ois kiva, että olisi tätä koulutusta, että se tuli aika rytinällä, että se piti aika niin kuin naps sinun tietää ja osata ja näin.”

’Jag upplevde nog att i början var jag lite så att det skulle vara kul att ha inskolning, att det kom lite som en smäll, att man vips skulle veta och kunna och sånt.’ (Lärare Sara)

(131) ”Kyllä se tarve on totta kai.”

’Det finns förstås ett behov av det.’ (Lärare Pirjo)

Dessa erfarenheter avspeglas även i de allmänna åsikter om digitalisering och det digitala studentprovet bland lärarna som ovan har presenterats (se citat 27–30 i avsnitt 7.3.3.1). De nya digitala studentproven kräver förändring av lärarnas tankesätt, vilket för sin del kräver tillräcklig och omfattande kompletterande utbildning (se avsnitt 4.1.5). Om lärarna får tillräckligt med hjälp och råd, förhåller de sig generellt mera positivt till hela digitaliseringen, medan otillräckligt stöd verkar ha motsatta effekter.

Alla informanter påpekar ändå att de inte har stött på stora problem gällande sin kunnighet i själva studentexamenstillfällena, eftersom det alltid har funnits hjälp inom räckhåll där. Enligt lärarna finns det till exempel olika digigrupper eller IT-support-personer, som hjälper under

studentprovets gång vid behov (citrat 133). Två av informanterna uppger att de har något slags träning före den verkliga provsituationen, där möjliga problemlägen går igenom med vägledning av IT-support (citrat 132). Två av informanterna nämner också att Studentexamensnämnden har tydliga skriftliga anvisningar för provtillfällen, som hjälper lärarna att klara sig i själva provsituationen (citrat 134).

(132) ”Joo kyllä ne [yo-koejärjestelmät] käydään aina läpi, meillä on semmonen katastrofiharjoitus aina ennen ku alkaa sitten yo-valvonnat, että kaikki tietää siellä, mitä pitää tehdä.”

’Ja, man går alltid igenom dem [studentprovets system], vi har en sådan katastrofövning alltid innan övervakningar av studentproven börjar, att alla sedan vet där, vad som måste göras.’ (Lärare Lotta)

(133) ”No yo-kokeissa ei varsinaisesti kohtaa ongelmia siis ihan siinä suhteessa, että siellähän on ATK-ihmiset yleensä siis sillä tavalla, että me saadaan apua.”

’I studentproven stöter man egentligen inte på problem i det avseendet att det ju vanligen finns IT-support-personer där på det sättet att vi får hjälp.’ (Lärare Pirjo)

(134) ”Ja yo-kokeissa ei nyt suurempia ongelmia, jotain teknisiä on aina tullut, mutta yo näissä kirjallisissa ohjeissahan on aika selkeästi sanottu mitä saa tehdä ja mitä ei saa tehdä, että sekin on kehittynyt koko ajan ja muuttunut valvojan kannalta helpommaksi.”

’Och i studentproven finns det inga större problem, något med teknologin alltid, men det står ganska tydligt i Studentexamens skriftliga anvisningar vad som får göras och vad som inte får göras, att det också hela tiden har utvecklats och blivit lättare ur övervakarens synvinkel.’ (Lärare Raija)

Lärarna berättar att de har fått skolning särskilt gällande Abitti-provsystemet (se avsnitt 3.3.4). Därtill har Studentexamensnämnden gett olika anvisningar både för provsystemet och själva provtillfällena, som har hjälpt lärarna att agera med dessa två (citrat 136). Utöver de så kallade officiella skolningarna har lärarna fått mycket kollegial hjälp genom att använda olika nätsidor, såsom Facebook eller olika diskussionsforum (se citrat 136 & 137). Även kollegor som arbetar på samma gymnasium har varit ett betydande kollegialt stöd för lärarna: när någon är insatt i något, hjälper hen de andra. Kollegial hjälp tas upp av alla informanter och anses som mycket viktig och väsentlig.



(135) ”Kyllä, oma talo on kouluttanut meitä, Abitti-koulutuksia. Että ihan kokeen tekemispuoli ja sitten se toteutus.”

’Ja, vårt eget hus har utbildat oss, Abitti-utbildningar. Att skapandet av provet och sen det där genomförandet.’ (Lärare Eila)

(136) ”YTL:n sivuilla olihan sinne laitettu videoita. Mutta kyllä melkein on sanottava, että itse ja kollegoiden tuella ja avulla se koulutus on tullut.”

’I Studentexamennämndens webbsidor hade man lagt ut videor. Men jag måste nästan säga att utbildningen har kommit med hjälp och stöd av kollegor och en själv.’ (Lärare Sara)

(137) ”Itse olen jostakin Facebook-ryhmistä etsinyt apua ja kokeillut ja tietysti sitten tämmöistä kollegiaalista tukea täällä koulussa on ollut tarjolla, että yhdessä on niitä ratkottu. Joku kun oivaltaa jonkun niin neuvoo muille.”

’Jag har själv sökt hjälp från olika Facebook-grupper och provat och sen förstås kollegialt stöd har funnits här i skolan, att vi tillsammans har löst dessa problem.’ (Lärare Raija)

Utöver kollegial hjälp betonas det i lärarnas svar att en självständig fördjupning spelar en viktig roll i utvecklingen av lärarnas expertis. Enligt lärarna är det i stor utsträckning upp till dem själva att ta reda på saker och bekanta sig med de nya verktygen eller anvisningarna. För att klara sig med alla nya digitala verktygen och systemen måste man vara intresserad av dem och ägna tid åt att bli förtrogen med dem. Detta ökar lärarnas arbetsmängd, vilket lätt kan föranleda negativa inställningar till hela det digitala studentprovet.

(138) ”No kyllähän se on vaatinut aika paljon semmoista omaa paneutumista ja yrittää etsiä ratkaisuja niihin sitten.”

’Det har förstås krävt ganska mycket sådan egen fördjupning och försök att leta efter lösningar till dem sen.’ (Lärare Raija)

(139) ”Aika paljon itsestä kiinnihän se on, kannattaa vaan itse kokeilla. Miusta se on vähän sitten taas, että moni saattaa sanoa, kun ei vaan itse uskalla yrittää, että miusta se on parempi vaan itse yrittää ja harjoitella. (---) Miun mielestä sitä löytyy sitä aineistoa niin paljon, että sieltä kyllä saa jos jaksaa videoita katsella ja muuta.”

’Det är ganska mycket upp till en själv, det lönar sig att bara pröva. Jag tycker att det är lite så, att många säger att de själva inte bara vågar försöka, att jag tycker att det bara är bättre att försöka och öva. (---) Enligt min åsikt finns det så mycket material att man visst hittar där om man bara orkar titta på videor och sånt.’ (Lärare Pirjo)

I sin helhet varierar lärarnas erfarenheter av inskolning rörande det digitala studentprovet relativt mycket. Två av lärarna anser att de har fått tillräckligt med hjälp och skolning, medan de övriga är av motsatt åsikt. Alla informanter har dock haft tillräckligt med hjälp i själva provtillfällena i form av olika digigrupper eller IT-support. Lärarna har fått kompletterande utbildning rörande Abitti-provsystemet och de allmänna anvisningarna för provet. Därtill har lärarna bekantat sig själva med de olika aspekterna i det digitala provet med hjälp av olika nätsidor och kollegornas stöd. Enligt lärarna finns det fortfarande behov av olika kompletterande utbildningar, men sist och slutligen är det ändå upp till en själv att utveckla sin expertis.

### **7.3.5 Lärarnas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på studerandenas provresultat**

I detta avsnitt presenteras svensklärarnas erfarenheter av det digitala studentprovets påverkan på studerandenas provresultat. Detta betraktas genom att undersöka i viss mån det digitala studentprovet har påverkat studerandenas provresultat, hurdana påverkningar det har funnits och vad dessa påverkningar beror på. Resultatredovisningen har delats in i två kategorier: 1) påverkan på studerandenas provresultat och 2) förklarande faktorer till studerandenas provresultat.

#### **7.3.5.1 Påverkan på studerandenas provresultat**

Gällande det digitala studentprovets påverkan på studerandenas provresultat går informanternas åsikter isär: två av informanterna uppfattar det digitala provets påverkan som liten, medan tre av informanterna anser att studerandenas provresultat har försämrats i och med de digitala studentproven.

(140) ”No ei oikeestaan kyllä [ole vaikuttanut]. Vuosittain vaihtelee ja laidasta laitaa ollaan edelleen, että ei voi sanoa, että sähköisten [kokeiden] piikkiin menisi millään tavalla se.”  
’Egentligen inte [har påverkat]. Det varierar årligen och över hela skalan är man fortfarande, att man inte kan säga att det skulle bero på de digitala [proven] på något sätt.’  
(Lärare Eila)

(141) ”Itse asiassa joo [vaikuttanut], en tiedä mistä se johtuu se heikompi tulos.”

'I själva verket ja [har påverkat], jag vet inte vad det beror på det där svagare resultatet.'  
(Lärare Sara)

(142) "Eli ei se ainakaan se digikoe ole auttanut näitä tuloksia parantumaan, jos sanotaan näin."  
'Alltså har det där digitala provet åtminstone inte bidragit till att förbättra dessa resultat, om man nu säger så.' (Lärare Pirjo)

Enligt lärarnas erfarenheter syns det digitala studentprovets negativa påverkan mest i poängantalet som fås av uppsatser (citrat 143). Lärarna poängterar också att det har förekommit betydligt flera fel i proven i och med de digitala proven (citrat 144). Alla informanter anser att stavfel i synnerhet har blivit vanligare. Därtill påpekar lärare Raija att det numera förekommer flera sådana "dumma" fel i studerandenas prov, som inte representerar studerandenas verkliga färdighetsnivå, utan snarare är ett bevis på slarvighet (citrat 145).

(143) "Että mun mielestä esimerkiksi kirjoitustehtävistä saatavat pistemäärät on huomattavasti tai siis jonkun verran ainakin alempia kuin mitä silloin siellä kirjallisessa maailmassa."  
'Att jag tycker att poängantalet som fås av uppsatserna till exempel har betydligt eller åtminstone i någon mån lägre än då i den skriftliga världen.' (Lärare Raija)

(144) "Opettajana näen, että tänä päivänä tehdään paljon semmosia virheitä, mitkä ei ehkä aikasemmin ollu, et niinku nopeasti kirjoitetaan tai koneella kirjoitetaan, niin sitten herkemmin tulee tietyn tyyppisiä virheitä mukaan, joita ehkä kynän kanssa ei tekisi."  
'Som lärare ser jag att man i dag gör många sådana fel som kanske inte fanns tidigare, att man snabbt skriver eller skriver med datorn, så blir det lättare viss slags fel med, som kanske inte skulle komma med pennan.' (Lärare Sara)

(145) "Ja nimenomaan miusta tulee hölmöjä virheitä, että tietää, että tämä opiskelija osaa tämän asian, mutta sitten se mokailee siellä."  
'Och uttryckligen blir det dumma fel, tycker jag, att man vet att denna studerande kan denna sak, men sen dabbar hen sig där.' (Lärare Raija)

På en mera generell nivå nämner lärarna att det digitala provet har haft negativa effekter på poänggränserna i studentprovet i svenska. Poänggränserna har sjunkit systematiskt i och med de digitala proven, vilket även syns i Studentexamensnämndens statistiker (se avsnitt 3.3.3).

(146) ”No se varmaan liittyy ihan ylipäätään tähän sähköiseen yo-kokeeseen, että kyllähän pisterajat on tullut alaspäin siitä, mitä ne oli kirjallisessa maailmassa vielä.”

’Det beror troligen på det här digitala studentprovet överhuvudtaget, att poänggränserna ju har sjunkit jämfört med den skriftliga världen.’ (Lärare Rajja)

Allt som allt har lärarna olika synpunkter på och erfarenheter av hur mycket det digitala studentprovet har påverkat studerandenas provresultat; några tycker att de har haft effekter på provresultaten, medan de andra är av annan åsikt. Enligt lärarna har det i alla fall förekommit flera fel i proven än tidigare och speciellt poängantalen av uppsatserna har sjunkit. Även de allmänna poänggränserna i studentprovet i svenska har sjunkit i och med de digitala studentproven.

### **7.3.5.2 Förklarande faktorer till studerandenas provresultat**

Enligt informanterna kan det finnas flera olika orsaker till förändringarna i studerandenas provresultat. Även på denna punkt skiljer sig informanternas svar från varandra gällande deras syn på om de anser de digitala studentproven som påverkande faktor eller inte. Lärarna som anser att det digitala studentprovet inte har påverkat studerandenas provresultat förklarar förändringarna i provresultat med andra faktorer såsom förberedelser eller undervisningen (cit. 147). Lärare Eila tar även fram den nya läroplanen som en möjlig framtidens påverkande faktor på provresultat, när de nya studerandena, som har studerat i grundskolan enligt den nya läroplanen kommer till gymnasiet (cit. 148).

(147) ”Ihan jostain muusta johtuvaa, valmistautumisesta tai opettajasta tai en tiiä, mutta en mie usko, että sillä [sähköisellä kokeella] ois suurta merkitystä.”

’Det beror på något helt annat, förberedandet eller läraren eller jag vet inte, men jag tror inte att det [digitala provet] skulle ha så stor påverkan.’ (Lärare Lotta)

(148) ”Jännityksellä odotamme, kun nämä uuden opsin lukeneet ysit nyt siirtyy lukion ykköselle, että se voi vaikuttaa paljon enemmän sitten tämä tuntimäärien siirtäminen alakouluun kuin se, että minkälaiset kokeet sitten on.”

’Med spänning väntar vi, när dessa niondeklassare som studerar enligt den nya läroplanen kommer till gymnasiet, att det kan påverka mycket mera det där att man har flyttat över lektioner till lågstadiet än det hurdana proven är.’ (Lärare Eila)

Lärare Sara tycker att likgiltighet är en påverkande faktor i studerandenas sämre provresultat. Enligt hennes erfarenhet koncentrerar sig studerandena inte längre på själva studerandet under lektionerna, utan datorn och alla digitala verktyg används till allt annat. Hon konstaterar också att studierna inte längre är så betydelsefulla för studerandena, utan det räcker för dem att bli godkända. Hon påpekar ändå att detta är relativt naturligt när det är fråga om svenska som skolämne.

(149) ”(...) niin oppimistulokset on heikentyneet ja mie kyllä sanon, että syy on siinä, että toi kone on niin houkutus, että siellä istutaan tunnilla, mutta siellä tehdään kaikkea muuta, kun mitä pitäisi tehdä. Niin sen takia tulokset jäävät heikoksi. (---) on vähän semmonen olo, että ei keskitytä enää, että kaikki tehdään vain tuolleen niin kuin toisella kädellä. Että siellä alkaa entistä enemmän olla semmoista joukkoa, että kunhan läpi. (...) Ja sen nyt ymmärtää tietysti, että eihän tää aineena todellakaan ole kaikkien se herkkuaine.”

’(...) så inlärningsresultaten har försämrats och jag säger att orsaken är att datorn är en så stor lockelse att man sitter på lektionerna, men gör något helt annat än vad man borde. Så därför blir resultaten så svaga. (---) Jag känner att man inte längre koncentrerar sig, utan allt bara görs med vänster hand. Att det börjar vara mera än tidigare sådana som bara vill bli godkända. (...) Och jag förstår det förstås att detta verkligen inte är allas favoritämne.’

(Lärare Sara)

De lärare som anser att det digitala studentprovet har haft negativa effekter på studerandenas provresultat nämner bland annat provets komplexitet med tanke på teman och ordförrådet som negativt påverkande faktorer i provresultaten. Enligt deras erfarenhet har studerandena haft svårigheter att uppfatta helheten i provet och att hålla tidtabellen.

(150) ”Jotkut, jotka meinaa jäähä jumiin, niin en tiä onks tuo sitten vähän kuitenkin monitahonen ja semmonen ehkä joittenkin mielestä hankalampi hahmottaa, kun se selkee vihko aiemmin. (---) mut se niinku aikataulutus saattaa joillekki olla haastava.”

’Några som är nära att bli fastna, så jag vet inte om det ändå är lite komplex och svårare att uppfatta än det där tydliga häftet tidigare. (---) men det där att sätta en tidtabell kan vara svårt för några.’ (Lärare Lotta)

(151) ”Että onko se sitten, kun se on niin paljon eri alojen sanastoa testataan siellä, niin se varmaan sitten tietysä mielessä vaatii opiskelijoiltakin laajempaa osaamista.”

’Att är det sen det att det testas ordförråd från så många olika områden att det på ett visst sätt kräver bredare kunnande av studerandena.’ (Lärare Raija)

Enligt lärare Raijas och lärare Pirjos erfarenhet har det integrerade provet, där även hörförståelsedelen ingår i (se avsnitt 3.3.3), en av de största negativt påverkande faktorerna i studerandenas provprestation och provresultat. De anser att studerandena blir så trötta av den intensiva hörförståelsedelen att de inte orkar koncentrera sig på resten av uppgifterna så noggrant, vilket syns negativt i slutresultatet.

(152) ”Ja sitten ehkä se, että kun tehdään kuuntelu ja koko muu koe samana päivänä, niin sen huomaa, että kuuntelun jälkeen moni tai ainakin ovat sanoneet, että ovat sen verran väsyneitä, että sitten ei oikein jaksakaan enää keskittyä niihin muihin.”

’Och sen kanske det att när man gör hörförståelsen och hela övriga provet samma dag, så det märks att många är efter hörförståelsen, eller har åtminstone sagt att de är så trötta att de inte längre orkar koncentrera sig på de andra.’ (Lärare Raija)

(153) ”Aineitten virheet on esimerkiksi lisääntynyt ihan selkeästi miusta nyt näissä kuvioissa kun kuunnellaan samana päivänä. Ja väittäisin itse, että yksi syistä ainakin on se, että väsymys iskee niin pahasti päälle, kun on intensiivisesti kuunneltu (...).”

’Fel i uppsatser har till exempel ökat tydligt, tycker jag, nu när man lyssnar på hörförståelsen samma dag. Och jag skulle påstå att åtminstone en orsak till detta är att de blir så trötta efter att ha lyssnat så intensivt.’ (Lärare Pirjo)

Lärarna tar ändå fram även positivt påverkande faktorer i studerandenas provresultat. Enligt lärare Lotta kan en klok periodindelning och tidtabell för studentskrivningar ha positiva effekter på studerandenas provresultat i studentprovet i svenska. När studerandena har tillräckligt med tid att förbereda sig till provet och inte har för många ämnen att skriva på samma examenstillfälle, kan det underlätta nervositet och lugna ner provprestationen.

(154) ”Meil on tuota miusta järkevästi jaksotettu kielten kirjottaminen, miten se on mahdollista tai miten sitä suositellaan, että ruotsi kirjoitetaan jo syksyllä, abivuoden syksyllä. Kaikki kurssit kerkee käydä siihen mennessä ja sitten monet alottaa sillä, et se on eka kirjoitettava aine, että ehkä joku toinen reaali siihen lisäksi syksyllä ja tuota sitten jättävät muut kielet ja muita sinne keväälle. Niin miusta se toimii silleen.”

’Vi har indelat studentskrivningarna i språk klokt, tycker jag, att hur det är möjligt eller hur det rekommenderas att svenskan redan skrivs på hösten. Man hinner genomföra alla kurser före det, och sen börjar många med det att det är deras första ämne som de skriver [och]

kanske också något realämne på hösten, och sen lämnas de andra språken och andra ämnen till våren. Så jag tycker att det fungerar bra så.' (Lärare Lotta)

Lärare Pirjo påpekar att det att poänggränserna har sjunkit möjliggör på sätt och vis bättre provresultat. Enligt henne är detta inte så positivt, eftersom provresultaten då inte beskriver den verkliga färdighetsnivån. Detta kan för sin del förorsaka problem till exempel i studerandenas fortsatta studier.

(155) ”Mie ajattelen sen enempi niin päin, että miusta on hirvittävä surullista, jos tyyliin niin sanotusti kurssikokeen kasin tasoinen kirjoittaa laudaturin, niin miusta se ei ole ihan oikein periaatteessa. Siis toki olen iloinen heidän puolestaan, mutta tuota sillä tavalla se ei korreloi ihan niin kuin muissa aineissa tekee.”

'Jag tänker det mera så att jag tycker att det är väldigt sorgligt om man nu typ skriver laudatur med färdigheter som motsvarar vitsordet åtta, så jag tycker att det i princip inte är helt korrekt. Förstås är jag glad för dem, men på det sättet korrelerar det inte såsom det gör i andra ämnen.' (Lärare Pirjo)

De största påverkande faktorerna i studerandenas provresultat, enligt lärarna, verkar vara själva studentprovets innehållsliga saker såsom provets komplexitet och det integrerade provet, som tröttar ut studerandena. Även användning av IKT påverkar studerandenas koncentration under lektionerna och på det sättet återspeglas det negativt i provresultaten. Lärare Lotta påpekar ändå att det även är möjligt att skapa positivt påverkande faktorer i provresultaten, till exempel i form av möjliggörande av rimlig tidtabell för studentskrivningarna inom skolan. Ur studerandenas synvinkel påverkar de lägre poänggränserna positivt på deras provresultat i form av högre betyg. Detta kan ändå ha även negativa effekter senare i studerandenas liv och fortsatta studier på grund av att betygen inte helt korrelerar studerandenas verkliga färdighetsnivå.

## 8 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I denna undersökning har utrett och beskrivit svensklärarnas och abiturienternas erfarenheter av och åsikter om det digitala studentprovet i medellång svenska. Undersökningsmaterialet består av individuella intervjuer av tre abiturienter och fem svensklärare. Med hjälp av intervjuerna har jag undersökt 1) hurdana uppfattningar och erfarenheter svensklärarna och abiturienterna har av det digitala studentprovet i svenska och IKT:s roll i det, 2) om det digitala studentprovet har påverkat svenskundervisningen och svensklärarnas arbete och 3) om det digitala studentprovet har haft någon slags påverkan på abiturienternas provresultat. Även skillnader och likheter mellan abiturienternas och svensklärarnas uppfattningar har tagits i beaktande.

I det följande sammanfattas och diskuteras undersökningens resultat genom att anknyta dem till undersökningens forskningsfrågor och teori. Därtill ska resultaten jämföras med tidigare undersökningar om temat (se kapitel 5). Till slut förs även diskussion kring undersökningens metod (avsnitt 8.4).

### 8.1 Svensklärarnas och abiturienternas uppfattningar och erfarenheter av det digitala studentprovet i svenska och IKT:s roll i det

Den första forskningsfrågan relaterar till hurdana uppfattningar och erfarenheter undersökningens informanter har om det digitala studentprovet i svenska. Meningen med denna forskningsfråga har varit att kartlägga svensklärarnas och abiturienternas individuella åsikter om det digitala studentprovet och även om IKT:s roll i det, samt att ta reda på om lärarnas och abiturienternas erfarenheter och åsikter motsvarar varandra.

Resultaten visar att både abiturienter och svensklärare förhåller sig relativt positivt till det digitala studentprovet i svenska. Såväl svensklärarna som abiturienterna anser de nya möjligheterna för bearbetning av text i provet och att examinanden får göra hörförståelsedelen i sin egen takt som tydliga fördelar i det digitala provet. Enligt svensklärarna är det digitala studentprovet även betydligt mångsidigare och mera autentiskt än det tidigare pappersprovet, vilket anses som något positivt. Av resultatet att döma motsvarar provet nu även den nya



läroplanen för gymnasiet, GGL 2019, som träder i kraft på gymnasier år 2021: mångsidig kompetens, digital kompetens och behärskning av större helheter är exempel på läroplanens centrala mål för gymnasieutbildningen (se avsnitt 3.1.5). Mångsidigare prov gör det möjligt för studerandena att visa sina kunskaper allsidigt, men kräver också bredare kunskaper. Därför är det viktigt att behärskning av större helheter betonas i undervisningen, såsom det står i GGL 2019. Utöver provets mångsidighet tas provets autenticitet fram även i Studentexamennämndens rapport om det digitala studentprovet som en av de nya betydande möjligheterna av det digitala provet (Studentexamensnämnden 2020b: 8), och enligt lärarnas svar har detta förverkligats även i praktiken.

Enligt Sitras (2020) megatrender digitaliseras vårt samhälle alltmer hela tiden (se avsnitt 4.1.1), och den digitala kompetensen framhävs även i Europeiska rådets nyckelkompetenser för livslångt lärande (2018: 9). Därför är det viktigt att studerandenas digitala kunskaper utvecklas redan i skolvärlden och utvecklingen är möjlig för alla. Såsom lärare Eila påpekar är det digitala studentprovet ett naturligt kontinuum för samhällets digitalisering (se citat 28 i avsnitt 7.3.3.1), som hjälper både studerande och lärare att anpassa sig till den alltid föränderliga världens behov. Således står det digitala studentprovet i spetsen för digitalisering. Därtill hjälper de digitala kunskaperna i internationalisering, som ofta är viktigt bland ungdomar och speciellt i dagens arbetsliv (se kapitel 4.1.1).

Angående IKT:s roll i det digitala studentprovet anser majoriteten av svensklärarna att användning av IKT i studentprovet i svenska har medfört flera fördelar än nackdelar, och enligt lärarnas erfarenheter har teknologin fungerat relativt bra i själva studentprovet. De problem som lärarna har haft relaterar till provsystemet i Abitti (se avsnitt 3.3.4), som anses lite bristfälligt och önskas bli bättre i framtiden. Lärarnas positiva inställning till IKT och problemlöshet kan anses vara lite oväntat om man jämför detta resultat med de tidigare undersökningarna om temat. Enligt Lakkalas och Ilomäkis (2013) studie har lärarna mycket varierande färdighetsnivåer gällande användning av teknologi, vilket kunde antas framkomma som flera problem och som en mera skeptisk attityd till IKT. Detta stämmer ändå inte helt i föreliggande studie, vilket falsifierar min hypotes om att lärarna skulle förhålla sig mera negativt till IKT (se kapitel 2). Lakkalas och Ilomäkis (2013) studie är redan relativt gammal, vilket å sin sida kan synas i skillnaden mellan deras och mina resultat. Det måste dock påpekas att det alltid finns undantagsfall, såsom även i denna studie: lärare Sara uppfattar teknologins roll som mera

negativ närmast på grund av att teknologin försvårar uppfattningen av helheten i provet (se citat 82 i avsnitt 7.3.3.3). Detta bekräftar å andra sidan min hypotes om att uppfattningarna varierar mellan olika lärare (se kapitel 2).

I abiturienternas svar syns den allmänna positiva attityden även mera tydligt än i svensklärarnas svar, där det också finns några negativt präglade åsikter. Abiturienterna nämner inga tydliga nackdelar med provet, och de hade inte upplevt några problem med teknologin i provet, medan lärarna tar fram till exempel teman i provet som ett möjligt förbättringsområde. Detta bekräftar å sin sida min hypotes om att abiturienterna i allmänhet förhåller sig lite mera positivt än lärarna till det digitala studentprovet i svenska (se kapitel 2).

Det kan ändå förnimmas en viss osäkerhet även i abiturienternas svar: det finns också abiturienter som upplevt problem med det digitala provet, vilket återspeglas även i abiturienternas svar i denna studie. Dessa resultat är jämförbara med Lakkalas och Ilomäkis (2013) studie: både lärare och studerande har tvivel om IKT:s funktionalitet i det digitala provet, men studerande är mera självsäkra på att använda teknologi än lärare. I föreliggande studie kommer detta speciellt fram i lärarnas kommentarer. Lärarna anser att studerandena har relativt goda digitala kunskaper när de deltar i studentprovet, och att särskilt i början när provet och undervisningen var motstridiga på grund av brist på kännedom om innehållet i det nya digitala provet, förorsakade detta nervositet bland lärarna. Enligt Tornberg (2001: 151) är det vanligt att sådan här motstridighet förorsakar problem i språktestningssituationer (se avsnitt 4.2).

Enligt svensklärarna är språket i studentprovet för svårt för B1-svenskan (för närmare beskrivning se avsnitt 4.2.4). I *Lag om studentexamen (502/2019)* föreskrivs att efter att ha avlagt studentexamen har studerande tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som anges i gymnasiet läroplan. Således borde studentproven motsvara samma nivå som gymnasieutbildningen. Resultaten visar att lärarna anser att detta mål inte för tillfället förverkligas i studentprovet i svenska. De anser att den språkliga nivån och teman i det digitala studentprovet i medellång svenska inte motsvarar den färdighetsnivån som nås under gymnasiestudierna. Svensklärarna anser detta som mest oroväckande och som den största nackdelen med det digitala provet. Detta kan även synas negativt i lärarnas arbetsmotivation om de känner att de inte kan hjälpa studerandena tillräckligt med förberedelser till studentprovet.

En annan nackdel som lärarna nämner gäller det integrerade provet: att göra hela provet, även hörförståelsedelen, på samma dag tröttar ut examinanderna och de orkar inte koncentrera på resten av provet efter hörförståelsen. Detta har syns negativt i poängantalet av uppsatserna. Såsom tidigare nämnt har det integrerade provet medfört även fördelar för examinander i form av att man själv kan styra sin provprestation och välja i vilken ordning man gör uppgifterna. Enligt lärarna har detta minskat på nervositeten, och även abiturienterna anser detta som positivt.

Med tanke på studerande med särskilda behov har det digitala studentprovet medfört ojämlikhet, enligt svensklärarna. Enligt lärarnas erfarenheter finns det inte så mångsidiga hjälpmedel för studerande med särskilda behov i det digitala studentprovet som det fanns tidigare under pappersprovtid. Detta sätter studerandena i ojämlik position. Jämställdhetsfrågan förekommer även i Lakkalas och Iломäkis (2013) studie som oroväckande faktor i det digitala provet, så detta resultat är jämförbart med deras studie. Även Havas (2019: 30–31) studie visar att studerandena med annorlunda inlärningsätt har förhållit sig mera negativt till det digitala studentprovet. Enligt Studentexamensnämndens föreskrifter (2020b: 8) finns det möjlighet att använda papper som hjälp även i det digitala provet, vilket möjliggör någon slags individualisering och användning av varierande arbetssätt. McNamara (2000: 80) tar ändå fram att den datorbaserade testningen skulle möjliggöra ännu djupare differentiering, som bättre skulle beakta studerandenas individuella behov. Det är således möjligt att erbjuda likvärdiga möjligheter för alla examinander även i studentprovet, men enligt lärarna är denna aspekt i det digitala studentprovet fortfarande lite bristfällig.

Svensklärarna anser att det redan finns relativt välfungerande delar i provet som mäter examinandernas kommunikativa kunskaper, men i stort sett hälften av informanterna väntar ännu på införandet av det muntliga provet till studentprovet. Den andra hälften är däremot inte så säker på den muntliga delens funktionalitet och har därför misstankar om det. Den muntliga framställningen och dess betydelse i språkanvändning syns tydligt i läroplanen till exempel i form av användning av språket utanför skolan och nordiskt samarbete (GGL 2015: 101). Muntlig framställning anses även som en väsentlig del av språkkunskaperna, och den kommunikativa kompetensen nämns som den styrande faktorn i utformandet av det digitala studentprovet (Studentexamensnämnden 2020b: 4). I ljuset av det ovannämnda har lärarna rätt i att den muntliga delen skulle vara viktig även i studentprovet. Såsom lärare Raija poängterar

är vardagens språkanvändning mest verbalt (se citat 40 i avsnitt 7.3.3.1), och om studentprovet vill svara på det verkliga livets behov, skulle den muntliga delen göra provet ännu mera övergripande.

Största delen av lärarna anser att det digitala studentprovet och därmed digitaliseringen generellt bättre förbereder studerandena för fortsatta studier och arbetslivet genom att utveckla deras digitala kompetens. Även arbetslivet och högskolor blir alltmer digitala och den digitala kompetensen uppskattas och behövs i alla lägen. Framtidens kunskaper och arbetslivets behov framhävs även i GGL 2019 som mål för gymnasieutbildning. Det digitala studentprovet svarar således även i detta fall på den nya läroplanens målsättningar, och står i spetsen för skolans digitaliseringsprojekt.

## **8.2 Det digitala studentprovets påverkan på svenskundervisning och svensklärarnas arbete**

Den andra forskningsfrågan gäller det digitala studentprovets påverkan på svenskundervisningen på gymnasiet och på svensklärarnas arbete. Med denna fråga har det strävats efter att kartlägga såväl de mera abstrakta som de konkreta effekterna som det digitala studentprovet har haft på gymnasiets och lärarnas vardag rörande till exempel undervisningsmaterial och -metoder samt studentprovets bedömningsprocess. Det frågades även om svensklärarna har haft behov av några kompletterande utbildningar i och med de digitala studentproven, och om de har haft tillräckligt med stöd till hantering av provsystemet. Även abiturienterna fick berätta om stödet från skolan och dess tillräcklighet.

Såväl abiturienterna som svensklärarna nämner de digitala kurs- och ordproven samt övandet av själva det digitala studentprovet som de mest synliga förändringarna i undervisningen som det digitala studentprovet medfört. Alla informanter är eniga om att det är viktigt för studerandena att bilda en slags rutin till det digitala provsystemet för att klara sig bra i själva provprestationen. Enligt svensklärarna har det digitala studentprovet medfört mångsidigare digitala material och verktyg till lektionerna, och även material utanför läroböcker har fått större roll i undervisningen. Speciellt användning av musik och videor har ökat, vilket tillsammans med de ovannämnda faktorerna förbereder studerandena att klara av studentprovets krav. Detta

bekräftar min hypotes gällande det digitala studentprovets stora inverkan på undervisningsmaterial och -metoder (se kapitel 2).

Studentexamen nämns som ett grundläggande mål för gymnasieutbildningen både i GGL 2015 och GGL 2019, vilket betyder att all gymnasieutbildning sist och slutligen fokuserar på att avlägga studentexamen (se avsnitt 3.1.3). Därför är det viktigt att studentexamens krav tas i beaktande också i undervisningen. Informanternas svar visar att digitaliseringen alltmer kom med i gymnasiet vardag och undervisning i och med det digitala studentprovet. Detta utvecklar å sin sida studerandenas digitala kompetens, vilket nämns som ett av de grundläggande mål speciellt i den nya läroplanen, GGL 2019 (se avsnitt 3.1.4.). Med avseende på det ovannämnda verkar det digitala studentprovet och dess effekter på undervisningen motsvara även den nya läroplanens krav.

Enligt Järvelä m.fl. (2006: 63) medför användningen av IKT på lektioner många fördelar för studerandena (se avsnitt 4.1.4). Informanternas svar visar att studerandena kan i några fall bli mera motiverade när man använder olika digitala verktyg för språkinläring, vilket överensstämmer med Järveläs (2006: 42) teori. Till exempel lärare Pirjo berättar att studerandena frivilligt har börjat använda mera material utanför läroböcker, såsom olika länkar till webbsidor (se citat 96 i avsnitt 7.3.4.1). Även den bättre förståelsen i studiesituationen verkar förverkligas med hjälp av IKT: resultaten visar att de digitala verktygen möjliggör till exempel lättare korrigerings av uppsatser, vilket stöder förståelsen av strukturer.

Lärarna är ändå lite oeniga om hur mycket det digitala studentprovet egentligen har påverkat undervisningen. Några tycker att det inte anmärkningsvärt har påverkat svenskundervisningen, medan andra anser dess påverkan som något positivt. Detta falsifierar således delvis min hypotes om att det digitala studentprovet har haft stor inverkan på lärarnas vardag (se kapitel 2). Det kommer ändå fram i informanternas kommentarer att det i alla fall finns försök att ha de digitala materialen som en del av gymnasiet vardag.

Enligt lärarna använder största delen av studerandena fortfarande pappersläroböcker. Detta kan bero på flera saker, men det kommer fram i lärarnas svar att studerandena blir trötta på allt digitalt material, och kanske därför upplever pappersböcker som mera behagliga och som efterlängtat variation (se Mikkilä-Erdmann 2017: 21). Därför betonar även lärarna att det är

viktigt att hålla balansen mellan det digitala och det traditionella: att ha lagom med båda verkar vara kärnan i dagens undervisning.

Även abiturienterna känner ändå viss osäkerhet gällande förberedelsen till studentprovet: till exempel hörförståelsen och uppsatser har inte alltid övats på studentprovet motsvarande sätt på lektionerna, vilket har förorsakat osäkerhet hos vissa informanter. Enligt abiturienterna finns det således fortfarande faktorer i undervisningen som kunde förbättras så att undervisningen bättre skulle motsvara studentprovets krav.

Gällande bedömningsprocessen verkar lärarna ha mycket varierande åsikter: somliga tycker mera om att korrigerade de traditionella proven, medan andra anser de digitala proven som mera bekväma att korrigerade. Som fördelar med det digitala provet anses bland annat automatisk korrigerade och att det digitala systemet möjliggör jämligare bedömning. Dessa resultat visar att den digitala studentexamen redan har drag från kriteriebaserade bedömning, fast det fortfarande huvudsakligen följer den relativa bedömningens råd (se avsnitt 4.2.3). Resultaten visar ändå att det finns utrymme och möjligheter för ännu mera objektiv och jämlig bedömning i det digitala studentprovet. Detta kommer fram även i Juurakko-Paavolas och Takalas (2017: 44–45) studie om kriteriebaserade bedömning i studentproven (se avsnitt 4.2.4). Även faktumet att studentexamen baserar på gymnasiet läroplan, där det används GERS och de olika färdighetsnivåerna som stöd till målsättningarna och bedömningen, stöder införandet av kriteriebaserade bedömning och användning av GERS även i det digitala studentprovet (se avsnitt 4.2.4).

Lärarna anser ändå de digitala proven som mera tids- och arbetskrävande att bedöma, vilket bekräftar min hypotes om att det digitala provet har haft stor inverkan på bedömningsarbetet och lärarnas tidsanvändning (se kapitel 2). Därtill medför arbetet framför datorn även hälsomässiga nackdelar, såsom ansträngda ögon. Detta överensstämmer med de tidigare undersökningarna om temat (se t.ex. Hava 2019: 30; Mörsky 2017: 17–23). Därutöver kräver korrigerade nu en fungerande dator och uppkopplingar, vilket i vissa fall kan anses som försvärande faktor i bedömningsprocessen (se Mikkilä-Erdmann 2017: 21). Detta kan påverka negativt även lärarnas allmänna åsikter om det digitala provet (se avsnitt 7.3.3.1).

Såsom McNamara (2000: 81) påpekar är dator ändå bara en maskin, och ansvaret ligger alltid på bedömare. Detta kommer fram även i lärarnas kommentarer om bedömningsprocess. Lärare Sara nämner att det lätt kan bli fel i korrigeringen så att 20 poäng blir 2 poäng av misstag. Detta bevisar att ansvaret inte har försvunnit, fast man inte längre behöver hantera och skydda provpappren på samma sätt som tidigare, såsom lärare Lotta påpekar (se citat 112 i avsnitt 7.3.4.2). Ansvaret är en naturlig del av lärarbetet, men det ändå förorsakar stress för lärarna, vilket säkert påverkar negativt även lärarnas allmänna åsikter om digitalisering och det digitala studentprovet (se Ilomäki & Lakkala 2006: 195).

Enligt Ilomäki och Lakkala (2006: 185–186) kan IKT:s roll i undervisningen indelas i två olika kategorier: IKT kan vara ett pedagogiskt verktyg i klassrummet och ett verktyg för social gemenskap mellan elever och lärare. Lärarnas svar visar att dessa kategorier förverkligas i lärarbetet och undervisningen till exempel i form av olika digitala läromedel och studerandenas större motivation att använda material utanför läroböcker. Därtill förmedlas det i lärarnas kommentarer att lärarna och studerandena har diskuterat mycket om inlärningen och användningen av IKT och att det har påverkat positivt till kommunikationen mellan dem. Därför kan även den andra kategorin anses förverkligas i lärarnas arbete även i denna studie.

Lärarna har ett stort försök och vilja att sätta sig in i digital pedagogik, men resultaten visar att något förhindrar dem. Detta kan antas bero på motstridiga omedvetna och medvetna pedagogiska teorier (se Ilomäki & Lakkala 2006: 185), som styr lärarnas handlingar. I detta fall syns kanske de omedvetna teorierna i större utsträckning, och på det sättet förhindras de medvetna teoriernas funktionalitet. Detta kommer fram till exempel i lärare Pirjos kommentar om att digitalisering syns alltför lite i hennes undervisning, fast hon skulle vilja att det skulle vara i större roll (se citat 89 i avsnitt 7.3.4.1). Det kan ändå vara svårt att förändra sina omedvetna pedagogiska syner, och därför är det viktigt att få stöd till exempel i form av olika kompletterande utbildningar (se avsnitt 4.1.5).

Två av lärarna anser att de har fått tillräckligt med hjälp och inskolning gällande det digitala studentprovet, medan tre av lärarna känner att de skulle ha behövt mera stöd. Alla informanter har dock haft tillräckligt med hjälp i själva provtillfällena i form av olika digigrupper eller IT-support. Detta visar att de praktiska arrangemangen av det digitala studentprovet (se avsnitt

3.3.4) anses som komplicerade, och därför behövs det IT-support för att klara av provtillfällen utan några större problem.

När det gäller abiturienterna, anser alla informanter att de har fått tillräckligt med stöd från skolan när det gäller deras introduktion och övergången till det digitala provsystemet. Detta visar att lärarna ändå har lyckats att utbilda studerandena, fast de själva känner sig lite osäkra om sina kunskaper. Detta beror troligen på lärarnas självförvärvade kunskaper: alla informanter har bekantat sig själva med det digitala studentprovet till exempel med hjälp av olika nätsidor. Även kollegornas stöd anses här som betydande. Enligt lärarna finns det fortfarande behov av olika kompletterande utbildningar, vilket överensstämmer med Ilomäkis och Lakkalas (2006: 185) tankar. Ändå anser lärarna det sist och slutligen vara upp till sig själva att utveckla sin expertis, vilket är troligen verkligheten i den hektiska skolvärlden.

### **8.3 Det digitala studentprovets påverkan på abiturienternas provresultat**

Avhandlingens tredje forskningsfråga kartlägger det digitala studentprovets påverkan på abiturienternas provresultat. I intervjusituationen har svensklärarna frågats om i viss mån det digitala studentprovet har, enligt lärarnas erfarenheter, påverkat abiturienternas provresultat, och vilka saker som kan antas bidra till möjliga förändringarna i resultaten.

Lärarna har olika synpunkter på och erfarenheter av hur mycket det digitala studentprovet har påverkat studerandenas provresultat; somliga tycker att de har haft några effekter på provresultaten, medan de andra är av annan åsikt. Enligt lärarnas erfarenheter har det ändå förekommit flera fel i proven än tidigare, och speciellt poängantalen av uppsatserna har sjunkit. En möjlig förklaring för detta är det integrerade provet (se avsnitt 3.3.3), som verkar trötta ut studerandena så att de inte längre orkar koncentrera på uppsatsen. Speciellt lärare Pirjo och lärare Raija nämner detta som en av de märkvärdigaste bidragande faktorerna på denna punkt (se citat 152 & 153 i avsnitt 7.3.5.2).

Lärarna påpekar också att även de allmänna poänggränserna i studentprovet i svenska har sjunkit i och med de digitala studentproven, vilket visar att lärarnas erfarenheter och Studentexamensnämndens statistiker är parallella (se avsnitt 3.3.3). Ur studerandenas synvinkel påverkar de lägre poänggränserna positivt på deras provresultat i form av högre betyg, vilket



kan förorsaka problem senare i studerandenas liv, när betygen inte helt korrelerar studerandenas verkliga färdighetsnivå.

En betydande påverkande faktor i studerandenas provresultat är koncentration under lektionerna. För att inläringen skulle vara effektivt, måste man vara motiverad att lära sig (Tornberg 2001: 17). Användning av IKT på lektionerna kan vara en motiverande faktor, men dels också förhindra inläringen (Järvelä m.fl. 2006: 63), vilket syns även i lärarnas svar. Bland annat lärare Sara tar upp att studerandena koncentrerar sig inte längre på själva inläringen under lektionerna, utan de surfar på nätet och använder datorn och de olika digitala apparaterna för allt annat än inläringen, vilket syns sedan negativt i deras provresultat (se citat 149 i avsnitt 7.3.5.2). Frihet och eget ansvar ger många positiva möjligheter för studerandena, men kan också förekomma som något negativt. Detta syns säkert tydligt i skolans vardag och kan förorsaka känslor av otillräcklighet till lärarna.

Två av lärarna anser ändå att förändringarna i provresultat beror på samverkan av flera olika faktorer och inte bara det digitala studentprovet. De nämner till exempel förberedelser, läraren och förändringarna i läroplanen som påverkande faktorer i provresultaten (se citat 147 & 148 i avsnitt 7.3.5.2). Det kan även resoneras hurdana effekter det mindre antalet examinander i det digitala provet i svenska har haft på provresultaten (se avsnitt 3.2.2). Ju färre examinander det finns, desto bättre möjligheter finns det att få bättre betyg.

Med tanke på den tredje forskningsfrågan bekräftades min hypotes om att provresultaten påverkas av flera olika faktorer, och att det digitala studentprovet kan i viss mån ha effekter på dem (se kapitel 2). Det kan ändå diskuteras hur trovärdiga dessa resultat är: det är ju omöjligt att säkert säga vad förändringarna i provresultaten beror på. Lärarnas åsikter är subjektiva och baserar sig på antaganden. Det är ändå möjligt att fastslå att det finns en relativ stor möjlighet att de ovannämnda faktorerna kan ha någon slags påverkan i provresultat, antingen direkt eller indirekt.

#### **8.4 Metoddiskussion**

I detta avsnitt granskar jag kritiskt avhandlingens metod. Även eventuella svagheter och styrkor i avhandlingen diskuteras.

Avhandlingens material samlades in med individuella intervjuer av abiturienter och svensklärare. De potentiella informanterna kontaktades via e-post och sammanlagt tre abiturienter och fem svensklärare deltog i undersökningen. Jag tycker att antalet informanter i denna studie var relativt rimligt för en pro gradu-avhandling. Jag fick tillräckligt med material för att kunna analysera och beskriva både abiturienternas och svensklärarnas erfarenheter av det digitala studentprovet i svenska. Flera informanter skulle ha gjort transkriberingen ännu mera tidskrävande och minskat den tid jag kunde använda för analysen. Det kunde ändå ha varit bra att ha ett jämnt antal abiturienter och svensklärare för att möjliggöra bättre jämförelse och även en lite djupare beskrivning av abiturienternas åsikter och erfarenheter. Det huvudsakliga syftet med föreliggande studie var ändå att framför allt beskriva svensklärarnas erfarenheter och åsikter, där abiturienternas åsikter står som stöd och motvikt. Därför kan tre abiturienter anses vara ett tillräckligt antal i denna studie.

Det är viktigt att forskaren håller sig så objektiv som möjligt under undersökningens gång. I kvalitativa undersökningar är det ändå omöjligt att forskarens egna tankar och känslor helt läggs åt sidan, eftersom forskaren är den som skapar undersökningen och tolkar resultaten. (se t.ex. Tuomi & Sarajärvi 2018: 112) I denna undersökning kan mina egna erfarenheter som lärarstuderande och lärarvikariat ha påverkat min analys och mina tolkningar i någon mån. Jag har även flera släktingar som nyligen har blivit studenter, och jag har hört erfarenheter av det digitala studentprovet i svenska även genom dem. Jag har ändå försökt mitt bästa för att hålla mig så neutral som möjligt och tolka resultaten endast utifrån det material som jag har insamlat. Vanligen brukar man inte ha några färdiga hypoteser i sådana undersökningar, där analysen leds av själva materialet (Tuomi & Sarajärvi 2018: 79). Det finns ändå alltid några teorier i bakgrunden som mer eller mindre påverkar undersökningen, och därför valde jag att utforma hypoteser. Det är bättre att antagandena blir synliga, för då är det troligen lättare att förhålla sig neutralt till materialet, när antagandena inte finns omedvetna i huvudet (Tuomi & Sarajärvi 2018: 80).

Gällande intervjuer valde jag att informanterna inte får se intervjufrågorna på förhand för att svaren skulle bli mera trovärdiga och visa informanternas spontana åsikter. Detta kan ändå leda till att informanterna efteråt kommer på något som de skulle ha kunnat berätta i intervjun. Därför kan detta val ha påverkat negativt materialets omfattning och djup. Informanterna hade

ändå tillgång till mina kontaktuppgifter, så att de kunde ha kontaktat mig efter intervjun ifall de kom på något nytt eller om de hade några frågor gällande studien.

Intervjuerna hölls på finska, eftersom alla informanter var finskspråkiga. Detta ökar undersökningens validitet, eftersom det troligen blir mera rättvisande och mångsidigare svar när informanterna får berätta allt på sitt eget modersmål. I analysdelen finns informanternas kommentarer både på finska och på svenska, så att läsaren kan jämföra vad informanterna ursprungligen har sagt, vilket å sin sida ökar tillförlitligheten i undersökningen.

Intervjufrågorna formulerades i enlighet med undersökningens forskningsfrågor och de fungerade relativt bra. Om jag nu skulle göra om undersökningen, skulle jag ändå begränsa frågorna lite, så att det inte skulle bli så mycket material som inte svarar på undersökningens behov. Några frågor kunde även lämnas bort eller omformuleras, så att informanterna inte skulle ta upp samma saker i flera frågor. Vidare tycker jag att jag skulle ha kunnat fråga mera djupgående om det digitala studentprovets påverkan på studerandenas provresultat, eftersom materialet i denna forskningsfråga var lite mindre omfattande. Som helhet är jag ändå nöjd med materialet som jag fick: det möjliggjorde en omfattande analys och även jämförelse mellan abiturienter och svensklärare, vilket var meningen med undersökningen.

Kvalitativa undersökningar kritiseras ofta för att undersökningen gäller bara en liten, begränsad grupp informanter, och kan därför inte generaliseras att gälla större mängder till exempel nationellt (se t.ex. Kalaja m.fl. 2011: 21–22). Detta påverkar undersökningens validitet. Meningen med denna undersökning är inte att generalisera resultaten att gälla alla svensklärare eller abiturienter i Finland eller ens i östra Finland, utan här beskrivs hurdana erfarenheter en viss mindre grupp av lärare och studerande har. Resultaten visar exempel på lärarnas och abiturienternas kommentarer, men allt som materialet innehöll kunde inte presenteras i denna avhandling, utan jag var tvungen att nöja mig med att välja de mest belysande exemplen för att hålla mig inom ramen för en pro gradu-avhandling.

## 9 SLUTORD

Med hjälp av intervjumaterialet har jag svarat på mina forskningsfrågor om abiturienternas och svensklärarnas erfarenheter av och åsikter om det digitala studentprovet i svenska. Avhandlingens resultat visar att både abiturienter och svensklärare förhåller sig i allmänhet relativt positivt till det digitala studentprovet i svenska, men att det ändå finns variation speciellt i lärarnas åsikter. Särskilt språket i provet anses som för svårt. Därtill verkar abiturienterna förhålla sig lite mera positivt till provet än lärarna. Den mest synliga förändringen i undervisningen är införandet av de digitala kurs- och ordproven samt material utanför läroböcker. Gällande abiturienternas provresultat har resultaten blivit svagare, men enligt lärarna beror detta inte enbart på det digitala studentprovet, utan det finns flera olika faktorer som tillsammans påverkar provresultaten.

Med tanke på den språkliga nivån i studentprovet i medellång svenska, kunde Studentexamensnämnden ta lärarnas kommentarer i beaktande i framtiden. Om språket skulle motsvara den nivån som i verkligheten finns i svenskundervisningen på gymnasier, kunde det vara mera motiverande för både lärare och speciellt studerande. Detta kunde troligen påverka positivt även antalet examinander, som deltar i provet i medellång svenska. Oron för svenska språkets framtid i finska skolor är närvarande överallt och speciellt bland svensklärarna. Med en liten justering av den språkliga nivån i provet, kunde man för sin del påverka framtiden av studentskrivningarna i svenska och genom det förstärka kunnandet av det andra inhemska språket i Finland.

Även möjligheten till differentiering i studentprovet är ett intressant tema, som man närmare skulle behöva fördjupa sig i. Lärarna nämner att studerandena med särskilda behov verkar vara i orättvis ställning i de nuvarande digitala studentproven. Differentiering skulle förbättra även dessa studerandes möjligheter och på det sättet skapa även mera rättvisande studentprov för alla examinander. Detta blir ännu mer aktuellt i och med det möjliga utvidgandet av läroplikten år 2021 (se t.ex. OAJ 2020a).

Under våren 2020 var alla skolor tvungna att ta ett nytt digitalt språng i form av riksomfattande distansundervisning medförd av Coronaviruspandemin (se t.ex. OAJ 2020b). Lärarna lärde sig nya sätt att genomföra undervisningen och studerandena fick vänja sig vid nya sätt att lära sig.

Distansundervisningen har säkert medfört mycket sådant kunnande och material som kan utnyttjas även i närundervisningen i framtiden. Coronapandemin har haft effekter även på studentskrivningar: under våren 2020 krävde organisering av studentskrivningar specialarrangemang och mycket engagemang av rektorer och lärare (se t.ex. Studentexamensnämnden 2020c). Denna pandemisituation har ofrånkomligen haft effekter även på lärarnas och studerandenas inställningar till digitalisering. Om pandemin och distansundervisningen har påverkat deras inställningar till det digitala studentprovet, kan man bara spekulera i. Här kunde det således finnas utrymme för nya och vidare undersökningar i framtiden.

Såsom svensklärarna påpekar är digitalisering nuförtiden vardag i skolor (jfr Mörsky 2017: 17–23). Enligt Lipponen och Rönnholm (2006: 23) betyder digitalisering en ständig förändring och utveckling av hela kulturen, vilket syns även i dagens skolvärld. Såsom lärare Pirjo påpekar är digitalisering ett evighetsprojekt, som kräver tid och engagemang (se citat 89 i avsnitt 7.3.4.1). Digitalisering är i alla fall oundvikligt och man behöver bara vänja sig vid det, vilket man redan verkar ha gjort i finska skolor, såsom lärare Sara konstaterar: ”Det har blivit som vardag, det är inte längre ett sånt där spöke.”

## LITTERATUR

- Abitti. u.å. *Framsida*. [https://www.abitti.fi/?lang=sv\\_se](https://www.abitti.fi/?lang=sv_se) (Hämtad: 20.10.2020)
- Carrió-Pastor, M. L. 2016. *New challenges for language testing: towards mutual recognition of qualifications*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Delegationen för vardagens informationssamhälle. 2010. *Kansallinen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön suunnitelma*.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78193/Kansallinen\\_tieto- ja\\_viestint%C3%A4tekniikan\\_opetusk%C3%A4yt%C3%B6n\\_suunnitelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78193/Kansallinen_tieto- ja_viestint%C3%A4tekniikan_opetusk%C3%A4yt%C3%B6n_suunnitelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Hämtad: 20.1.2020)
- Digitaliseringsrådet. 2018. *En lägesbild av digital kompetens*.  
[https://digitaliseringsradet.se/media/1213/lagesbild\\_digitalkompetens\\_slutversion\\_uta\\_nappendix.pdf](https://digitaliseringsradet.se/media/1213/lagesbild_digitalkompetens_slutversion_uta_nappendix.pdf) (Hämtad: 20.1.2020)
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas*. Tammerfors: Finn Lectura. 131-146.
- Dufva, M. & Solowjev-Vartiovaara, A. 2020. *Megatrender 2020*. Jubileumsfonden för Finlands självständighet Sitra.  
<https://www.sitra.fi/sv/%C3%A4mnenn/megatrender/#kontakta-oss> (Hämtad: 15.1.2020)
- Europeiska unionens råd. 2018. *Rådets rekommendation av den 22 maj 2018 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*.  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (Hämtad: 15.1.2020)
- Finansministeriet. 2019. Ett digitalt Finland – Jämlikt för alla. Digi i vardagen – delegationens verksamhetsberättelse. *Finansministeriets publikationer 2019:24*.  
[http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161487/VM\\_2019\\_24\\_Det\\_digitala\\_Finland.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161487/VM_2019_24_Det_digitala_Finland.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Hämtad: 20.1.2020)
- Finlands grundlag 11.6.1999/731
- Forskningsetiska delegationen. 2019. *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland*. Forskningsetiska delegationens publikationer

- 3/2019. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_ettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_ettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf) (Hämtad: 2.10.2020)
- GERS 2007 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=2144> (Hämtad: 14.2.2020)
- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_v\\_erkkojulkaisu.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_v_erkkojulkaisu.pdf) (Hämtad: 20.1.2020)
- GGL 2015 = Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Utbildningsstyrelsen.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174853\\_grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf) (Hämtad: 20.2.2020)
- GGL 2019 = Grunderna för gymnasiets läroplan 2019. Utbildningsstyrelsen.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2019.pdf) (Hämtad: 20.1.2020)
- Gymnasielag (714/2018)
- Hava, K. 2019. *Lukiolaisten näkemyksiä lukiosta, digitaalisuudesta ja hyvinvoinnista*. Pro gradu- avhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Hotokka, M. 2016. Lupaava alku. I: *Opettaja*, 17, 18-22.  
<https://www.opettaja.fi/digilehti/17-2016/18-125> (Hämtad: 6.3.2020)
- Ilomäki, L. & Lakkala, M. 2006. Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma? I: Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (red.): *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Borgå: WSOY Oppimateriaalit. 184-212.
- Juonala, M. 2019. *HS: Enemmistö suomalaisista vastustaa ruotsin palauttamista yo-kirjoitusten pakolliseksi aineeksi*. YLE.  
<https://yle.fi/uutiset/3-10854607> (Hämtad: 3.10.2019)
- Juurakko-Paavola, T. 2015. *Vad berättar studentexamen om examinandernas kunskaper i svenska?* *Svenskan i Finland* 15. 117–137.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98070/svenskan\\_i\\_Finland\\_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98070/svenskan_i_Finland_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

- Juurakko-Paavola, T. 2016. *Skillnader mellan könen i studentprovet i medellång svenska. Svenskan i Finland*. 16.
- Juurakko-Paavola, T. & Takala, S. 2017. Kohti kriteeriperustaista arviointia ylioppilastutkinnon kielikokeissa. I: Britschgi, V. & Rautopuro, J. (red.): *Kriteerit puntarissa*. Åbo: Suomen kasvatustieteellinen seura. 41-62.
- Järvelä, S. m.fl. 2011. Miten opettajat ja oppilaat käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa koulun arjessa? Oppimisteoreettinen arviointi. I: Kankaanranta, M. & Vahtivuori-Hänninen, S. *Opetusteknologia koulun arjessa II*. 41-54.
- Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. 2006. *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Borgå: WSOY Oppimateriaalit.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. *Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas*. Tammerfors: Finn Lectura.
- Kalpio, A. 2014. *Digitalisoituva maantieteen opetus. Lukion maantieteen opetuksen sähköistäminen ja opettajien asenteet muutokseen*. Pro gradu-avhandling.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153115/Pro%20gradu2.pdf?sequence=2> (Hämtad: 3.10.2019)
- Kankaanranta, M. & Vahtivuori-Hänninen, S. 2011. *Opetusteknologia koulun arjessa II*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37469/978-951-39-4616-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hämtad: 15.1.2020)
- Kosola, L. 2016. *Sähköiset ylioppilaskokeet alkavat – tulevaisuuden kokeisiin suuria suunnitelmia, kuten avoin internet*. YLE.  
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/09/08/sahkoiset-ylioppilaskokeet-alkavat-tulevaisuuden-kokeisiin-suuria-suunnitelmia> (Hämtad: 9.3.2020)
- Lagerholm, P. 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om grundläggande utbildning (628/1998)
- Lag om studentexamen (502/2019)
- Laine, P. & Kiiski Kataja, E. 2016. *Megatrendit 2016 – Tulevaisuus tapahtuu nyt*. Jubileumsfonden för Finlands självständighet Sitra.  
[https://media.sitra.fi/2017/02/23211717/Megatrendit\\_2016.pdf](https://media.sitra.fi/2017/02/23211717/Megatrendit_2016.pdf) (Hämtad: 15.1.2020)
- Lakkala, M., & Ilomäki, L. 2013. *Lukioiden valmiudet siirtyä sähköiseen ylioppilastutkintoon: kahden lukion tapaustutkimus, Helsingin yliopisto*.



- [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39406/87368\\_Lukioiden\\_valmiudet\\_siiirtya\\_sahkoiseen\\_yo\\_tutkintoon.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39406/87368_Lukioiden_valmiudet_siiirtya_sahkoiseen_yo_tutkintoon.pdf?sequence=6&isAllowed=y) (Hämtad: 3.10.2019)
- Lipponen, P. & Rönholm, A. 2016. *Pulpetista tablettiin – suomalainen koulu edelläkävijäksi maailman muutoksessa*. Helsingfors: KAKS – Kunnallisan alan kehittämssäätiö.
- McNamara, T. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mikkilä-Erdmann, M. 2017. Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet. I: Savolainen, H., Vilkkö, R. & Vähäkylä, L. (red.): *Oppimisen tulevaisuus*. Helsingfors: Gaudeamus.17-26.
- Muftee, R. & Crnovrsanin, A. 2014. *Lärarens användning av IKT i klassrummet. En kvalitativ studie om lärares användning och kompetens inom IKT*. Linnéuniversitet.
- Mörsky, E. 2017. *DIGITALISERING – HOT ELLER MÖJLIGHET? Svensklärares erfarenheter av digitaliseringen på gymnasiet*. Pro gradu-avhandling.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53640/URN:NBN:fi:juu-201704202032.pdf?sequence=1> (Hämtad: 3.10.2019)
- Nationalencyklopedin. *Digitalisering*.  
<https://www.ne.se/upplagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/digitalisering> (Hämtad: 15.1.2020)
- Nationalencyklopedin. IT.  
<https://www.ne.se/upplagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/it> (Hämtad: 15.1.2020)
- OAJ. *Askelmerkit digiloikkaan*. OAJ:n julkaisusarja 3:2016.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2016/oajn-askelmerkit-digiloikkaan/> (Hämtad: 15.1.2020)
- OAJ. 2020a. *Läroplikten utvidgas i augusti 2021 – lagförslaget överlämnades till riksdagen*.  
<https://www.oaj.fi/sv/aktuellt/nyheter-och-pressmeddelanden/2020/laroplikten-utvidgas-lagforslaget-overlamnades-till-riksdagen/> (Hämtad: 25.11.2020)
- OAJ. 2020b. *Skolor och läroanstalter övergår till distansundervisning i en månad – lön betalas som normalt*. <https://www.oaj.fi/sv/aktuellt/nyheter-och-pressmeddelanden/2020/skolor-och-laroanstalter-overgar-till-distansundervisning/> (Hämtad: 25.11.2020)
- Rautopuro, J., Hildén, R. & Ouakrim-Soivio, N. 2017. Arvioinnin sudenkuoppia väistelemässä. I: Britschgi, V. & Rautopuro, J. (red.): *Kriteerit puntarissa*. Åbo: Suomen kasvatustieteellinen seura. 9-16.

- Rinta-Jouppi, A. 2019. *Laiteongelmat piinaavat yo-koejärjestelmää käyttäviä lukiolaisia – osalla langaton verkko ei löydy, hiiri ei toimi tai äänet eivät kuulu*. YLE.  
<https://yle.fi/uutiset/3-10970592> (Hämtad: 3.10.2019)
- Ronkainen, K. & Vainio, E. 2015. *Sähköisiin ylioppilaskirjoituksiin valmistautuminen. Case: Lahden Rudolf Steiner -koulu*. Pro gradu- avhandling.  
[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/100983/Vainio\\_Emmi.pdf;jsessionid=E57B2CA844A3E5E70A2DC8C867D97777?sequence=2](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/100983/Vainio_Emmi.pdf;jsessionid=E57B2CA844A3E5E70A2DC8C867D97777?sequence=2) (Hämtad: 3.10.2019)
- Savolainen, H., Vilkkö, R. & Vähäkylä, L. 2017. *Oppimisen tulevaisuus*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Selander, S. 2017. *På väg mot en digital lärmiljö. En lägesrapport om digitala lärresurser i svenska skolor i Finland*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Sin Yue, L. & Kheng Chow, H. 2017. Project work and language oral skills assessment: the Singapore experience. I: Britschgi, V. & Rautopuro, J. (red.): *Kriteerit puntarissa*. Åbo: Suomen kasvatustieteellinen seura. 17–40.
- Språklag (423/2003)
- Statsrådets förordning om studentexamen (612/2019)
- Stolt, S. 2016. *Vägen till vitsordet – En studie av värderande yttranden i bedömarkommentarer på studentexamensuppsatser i modersmål och litteratur*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Studentexamensnämnden. 2020a. *Anmälda till olika prov per examenstillfälle 2011–2020*.  
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/SS2020A2011T2010.pdf> (Hämtad: 14.2.2020)
- Studentexamensnämnden. 2020b. *Föreskrifter för proven i det andra inhemska språket och i främmande språk*.  
[https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/sprak\\_proven\\_foreskrifter\\_sv.pdf?v=040320](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/sprak_proven_foreskrifter_sv.pdf?v=040320) (Hämtad: 4.3.2020)
- Studentexamensnämnden. 2020c. *Studentexamen våren 2020 ordnades i exceptionella förhållanden*. [https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/aktuellt/nyheter-evenemang/10-utinen/933-studentexamen\\_varen\\_2020\\_ordnades\\_i\\_exceptionella\\_forh%C3%A5llanden](https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/aktuellt/nyheter-evenemang/10-utinen/933-studentexamen_varen_2020_ordnades_i_exceptionella_forh%C3%A5llanden) (Hämtad: 25.11.2020)
- Studentexamensnämnden. u.å. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/> (Hämtad: 14.2.2020)
- Studentexamensnämnden. u.å. *Allmän presentation om studentexamen*.

- <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/information-om-studentexamen/allmaen-presentation-om-studentexamen> (Hämtad: 14.2.2020)
- Studentexamensnämnden. u.å. *Den digitala studentexamen*.
- <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/studentexamen/den-digitala-studentexamen> (Hämtad: 9.3.2020)
- Studentexamensnämnden. u.å. *Historia*.
- <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/information-om-studentexamen/historia2> (Hämtad: 14.2.2020)
- Studentexamensnämnden. u.å. *Information till examinanderna - Kompensering*.
- <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/studentexamen/till-examinanderna> (Hämtad: 14.2.2020)
- Studentexamensnämnden. u.å. *Nämndens ordinarie medlemmar*.
- <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/information-om-studentexamen/naemndens-ordinarie-medlemmar> (Hämtad: 14.2.2020)
- Studentexamensnämnden. u.å. *Poänggränser och bedömning av vitsord*.
- <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/studentexamen/poenggraenser> (Hämtad: 14.2.2020)
- Svenska Akademiens ordbok. 2009. IT. <https://svenska.se/so/?id=23249&pz=7> (Hämtad: 15.1.2020)
- Svenska Akademiens ordbok. 2009. Språktest.
- <https://svenska.se/so/?id=50213&pz=7> (Hämtad: 12.2.2020)
- Tikkanen, T. 2017. Sähköiset askeleet vaativat opettelua. *Opettaja*, 8, 8-9.
- <https://www.opettaja.fi/digilehti/8-2017/8-138> (Hämtad: 6.3.2020)
- Tornberg, U. 2001. *Språkdiraktik*. 2. uppl., 2. tr. Malmö: Gleerups.
- Undervisnings- och kulturministeriet. 2010. *Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020 – Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta*. Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2010:12.
- <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75547/okmtr12.pdf> (Hämtad: 20.1.2020)
- Undervisnings- och kulturministeriet. 2017. *Gaudeamus igitur – ylioppilastutkinnon kehittäminen*. Undervisnings- och kulturministeriets utredningar 2017:16.

- <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/information-om-studentexamen/historia2> (Hämtad: 14.2.2020)
- Undervisnings- och kulturministeriet. 2019. *Vanliga frågor om högskoleantagningsreformen*.  
<https://minedu.fi/sv/vanliga-fragor-studerandeurval> (Hämtad: 3.10.2019)
- Utbildningsstyrelsen. 2011. *Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä - välineet, vaikuttavuus ja hyödyt*. Muistiot 2011:2.  
<https://docplayer.fi/97635-Tieto-ja-viestintateknikka-opetuskaytossa.html> (Hämtad: 20.1.2020)
- Utbildningsstyrelsen. 2018. *Den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning. Kompletterande del och tilläggsdeskriptorer*.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/evk\\_companion\\_volume\\_sammanfattning.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/evk_companion_volume_sammanfattning.pdf) (Hämtad: 14.2.2020)
- Utbildningsstyrelsen. 2019. *Grunderna för gymnasiets läroplan i ett nötskal*.  
<https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/grunderna-gymnasiets-laroplan-i-ett-notskal> (Hämtad: 28.2.2020)
- Utbildningsstyrelsen. u.å. *Vad är gymnasieutbildning?*  
<https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/vad-ar-gymnasieutbildning> (Hämtad: 24.2.2020)
- Veivo, O. 2014. Mitä kielitaito on. I: Pietilä, P. & Lintunen, P. (red.): *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsingfors: Gaudeamus. 26–44.
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. 2017. *Aineistonhallinnan käsikirja - Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely*. Tammerfors: Tammerfors universitet.  
<https://www.fsd.tuni.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html> (Hämtad: 2.4.2020)

## BILAGOR

### **BILAGA 1. Intervjufrågorna till abiturienter**

Vastaa kysymyksiin vapaasti omin sanoin omien kokemustesi pohjalta.

1. Millaiset fiilikset/tuntemukset sinulle jäi ruotsin sähköisestä ylioppilaskokeesta?
2. Miten koetilanne oli mielestäsi järjestetty?
3. Jännittikö koetilanne sinua? Jos kyllä, mikä siihen vaikutti? Esim. oma valmistautuminen, kokeen kysymykset/rakenne tai laitteiden toimivuus?
4. Mikä/mitkä osiot kokeessa olivat mielestäsi onnistuneita?
5. Mikä/mitkä osiot aiheuttivat sinulle vaikeuksia?
6. Koitko ongelmia tietotekniikan kanssa kokeen aikana? Jos kyllä, millaisia ja miten se vaikutti kokeessa suoriutumiseesi?
7. Koetko saaneesi tarpeeksi apua ja harjoitusta sähköiseen kokeeseen lukion aikana?
8. Mitä mieltä olet kielten sähköisistä ylioppilaskokeista ylipäätään? Mitä positiivista/negatiivista niissä mielestäsi on?

Kiitos haastattelusta!

## **BILAGA 2. Intervjufrågorna till lärare**

Vastaa kysymyksiin vapaasti omin sanoin omien kokemustesi pohjalta.

### Taustatiedot

- Kerro lyhyesti urapolustasi: Kuinka kauan olet toiminut ruotsinopettajana? Entä kuinka kauan olet opettanut ruotsia lukiossa?

### Kokeesta yleisesti

- Mitkä asiat ovat mielestäsi hyvin ruotsin sähköisissä yo-kirjoituksissa?
- Mitkä asiat ovat mielestäsi huonosti ruotsin sähköisissä yo-kirjoituksissa?
- Ovatko sähköiset yo-kirjoitukset vaikuttaneet työhösi ruotsin kielen opettajana? Miten? Onko vaikutus ollut mielestäsi positiivinen vai negatiivinen?

### Tietotekniikka

- Miten koet tietotekniikan roolin ruotsin ylioppilaskirjoituksissa? Mitä positiivisia/negatiivisia puolia sen käytössä mielestäsi on?
- Oletko kohdannut ongelmia tietotekniikan kanssa sähköisten yo-kokeiden osalta? Miten olet niistä selvinnyt? Jos sinulla ei ole ollut ongelmia, pelkäätkö mahdollisia ongelmatilanteita ja luuletko, että selviäisit niistä?
- Oletko saanut apua/koulutusta sähköisen yo-koejärjestelmän hallinnassa? Millaista? Koetko avun olleen riittävää?

### Kokeen korjaaminen

- Onko ylioppilaskokeen rakenne ja sisältö mielestäsi muuttunut digitalisoitumisen myötä? Miten ja mitä mieltä olet siitä?
- Miten sähköiset ylioppilaskokeet ovat vaikuttaneet kokeiden korjaamiseen ja arviointiprosessiin?

- Koetko sähköisten kokeiden korjaamisen vaikeammaksi/epämielellisemmäksi tai helpommaksi/miellyttävämmäksi kuin paperikokeiden? Miksi?

### Oma opetus ja ammattitaito

- Onko sinulla ollut tarvetta kouluttautua/hankkia lisää ammattiosaamista sähköisten ylioppilaskirjoitusten myötä? Miten?
- Miten sähköiset ylioppilaskokeet ovat vaikuttaneet omaan opetukseesi (opetusmenetelmät, tyyli, materiaalit jne.)?

### Opiskelijat ja oppiminen

- Millainen mielikuva sinulla on opiskelijoiden suhtautumisesta sähköisiin ylioppilaskokeisiin? Miksi luulet, että he suhtautuvat näin? Onko opiskelijoiden suhtautumisessa eroja? Auttaako/vaikeuttaako sähköinen yo-koe tiettyjä opiskelijaryhmiä (esim. opiskelijat, joilla lukivaikeuksia)?
- Miten opetusmenetelmät, opetusmateriaalit sekä opetussisällöt valmistavat opiskelijoita sähköisiin yo-kokeisiin? Onko yo-koetta mahdollista harjoitella? Ovatko muut kokeet myös sähköisiä?
- Vaikuttaako tietotekniikan käyttö opiskelijoiden keskittymiseen oppitunneilla/kokeissa? Miten ja miksi?
- Oletko huomannut muutosta opiskelijoiden koetuloksissa sähköisten yo-kokeiden myötä? Jos kyllä, ovatko muutokset positiivisia vai negatiivisia ja mikä siihen on vaikuttanut?
- Valmistaako koulujen digitalisaatio ja sähköinen yo-koe mielestäsi opiskelijoita jatko-opintoihin paremmin? Miten ja miksi?

### Parannusehdotukset ja tulevaisuus

- Jos olisit itse luomassa seuraavaa ruotsin sähköistä ylioppilaskoetta, mitä asioita haluaisit siinä muuttaa? Miten ne muuttaisit ja miksi?
- Millaisena näet ruotsin kielen yo-kirjoitusten tulevaisuuden?

### Lopuksi

- Miten tiivistäisit lyhyesti oman mielipiteesi ruotsin sähköisistä ylioppilaskirjoituksista?
- Muuta lisättävää/kommentoitavaa?

Kiitos haastattelusta!



### **BILAGA 3. Infobrev och samtycke**

Itä-Suomen yliopisto 27.9.2019

Filosofinen tiedekunta / Ruotsin kieli

Hyvät opettajat ja opiskelijat,

Olen ruotsin kielen aineenopettajaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen parhaillani pro gradu -tutkielmaani opettajien ja opiskelijoiden kokemuksista ruotsin kielen sähköisiä ylioppilaskirjoituksia koskien. Tutkimuksen tarkoituksena on muun muassa selvittää, miten ruotsin kielen opettajat sekä abiturientit kokevat uudet ruotsin kielen sähköiset ylioppilaskokeet, mitä positiivista tai negatiivista niissä heidän mielestään on ja miten ne ovat vaikuttaneet opetukseen ja/tai oppimiseen.

Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla ruotsin kielen opettajia sekä muutamaa abiturienttia, jotka ovat osallistuneet ruotsin kielen sähköiseen ylioppilaskokeeseen syksyllä 2019. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan myöhemmin tekstiksi. Äänityksiä tullaan käyttämään ainoastaan tutkimustarkoitukseen tässä pro gradu-työssä. Haastattelut ovat luottamuksellisia ja tutkimustuloksia esiteltäessä tulokset kirjoitetaan anonymisti niin, ettei yksittäisiä opettajia tai opiskelijoita voi tunnistaa.

Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja haastateltava voi halutessaan kieltäytyä tai keskeyttää haastattelun missä vaiheessa tahansa ilman erillistä selvitystä.

Kiitos avustasi! Tack för hjälpen!

Suvi Hakkarainen

[xxxx@student.uef.fi](mailto:xxxx@student.uef.fi)

## SUOSTUMUS HAASTATTELUUN

Minua on pyydetty osallistumaan yllä mainittuun tieteelliseen tutkimukseen, joka käsittelee opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ruotsin kielen sähköisistä ylioppilaskokeista. Tutkija on antanut minulle riittävästi tietoa tutkimusaiheesta ja olen saanut mahdollisuuden esittää tutkijalle tarkentavia kysymyksiä tutkimukseen liittyen. Käsitän tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista.

### Aika ja paikka:

**Suostun osallistumaan tutkimukseen:**

**Suostumuksen vastaanottaja:**

---

tutkittavan allekirjoitus

---

tutkijan allekirjoitus

---

nimenselvennys

---

nimenselvennys

## BILAGA 4. Dataskyddsbeskrivning.



## TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN TIETOSUOJASELOSTE Laatimispvm: 30.11.2020

Tietosuojaseloste sisältää ne tiedot, jotka tulee kertoa tutkittaville käsiteltäessä henkilötietoja tieteellisessä tutkimuksessa sekä käsittelytoimista tehtävän selosteen tiedot. Informointivelvoitteesta säädetään EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen (EU 2016/679) artikloissa 12 – 14 ja käsittelytoimista tehtävästä selosteesta artiklassa 30. Henkilötietoja ovat sellaiset tiedot, joiden perusteella henkilö voidaan tunnistaa suoraan tai välillisesti esimerkiksi yhdistämällä yksittäinen tieto johonkin toiseen tietoon, joka mahdollistaa tunnistamisen.

Tietosuojaselosteen avulla voidaan huolehtia rekisterinpitäjän osoitusvelvollisuudesta. Osoitusvelvollisuus on keskeinen periaate tietosuoja-asetuksessa ja tarkoittaa, että rekisterinpitäjän on pystyttävä osoittamaan noudattavansa tietosuojalainsäädäntöä. Tietosuojaseloste voi toimia myös pohjana tutkittaville annettavan informaation laatimiseen.

### 1. Tutkimuksen nimi

”Det har blivit som vardag, det är inte längre ett sånt där spöke” – Det digitala studentprovet i svenska ur svensklärarnas och abiturienternas synvinkel

### 2. Tutkimuksen rekisterinpitäjä

Suvi Hakkarainen

### 3. Tutkimuksen osapuolet ja vastuunjako

Suvi Hakkarainen on suorittanut tutkimuksen ja on vastuullinen siitä.

### 4. Tutkimuksen vastuullinen johtaja tai siitä vastaava ryhmä

Suvi Hakkarainen

### 5. Tutkimuksen suorittajat

Suvi Hakkarainen

### 6. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

-

### 7. Yhteyshenkilö henkilötietojen käsittelyyn liittyvissä asioissa

Suvi Hakkarainen

## 8. Tutkimuksen luonne ja kestoaika <sup>Q</sup>

Kertatutkimus

Seurantatutkimus <sup>Q</sup>

Tutkimuksen kestoaika <sup>Q</sup> (kuinka kauan henkilötietoja käsitellään):  
5 vuotta

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen: <sup>Q</sup>

- Henkilötietoja sisältävä tutkimusaineisto hävitetään
- Henkilötietoja sisältävä tutkimusaineisto arkistoidaan
- ilman tunnistetietoja
- tunnistetiedoin

Mihin aineisto arkistoidaan ja miten pitkäksi aikaa: Kahdelle eri muistitikulle viideksi vuodeksi

## 9. Mikä on henkilötietojen käsittelytarkoitus?

Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus on tieteellinen tutkimus.

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa ruotsinopettajien ja abiturienttien kokemuksia ja mielipiteitä keskipitkän ruotsin sähköisestä ylioppilaskokeesta.

## 10. Millä perusteella henkilötietoja käsitellään?

Henkilötietojen käsittely edellyttää aina laista löytyvää käsittelyperustetta. Tässä tutkimuksessa käsittelyperuste <sup>Q</sup> on:

- yleistä etua koskeva tehtävä/rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttö, tarkemmin:
  - tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastointi
  - tutkimusaineistojen ja kulttuuriperintöaineistojen arkistointi
- rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettujen etujen toteuttaminen  
mikä oikeutettu etu on kyseessä:
- rekisteröidyn suostumus <sup>Q</sup>
- rekisterinpitäjän lakisääteisen velvoitteen noudattaminen  
säädökset:

Tutkimuksessa käsitellään erityisiä henkilötietoryhmiä koskevia henkilötietoja tai rikostuomioihin ja rikkomuksiin liittyviä henkilötietoja <sup>Q</sup>. Niiden käsittelylle tarvittava erityisperuste on:

- yleisen edun mukainen arkistointitarkoitus, tieteellinen tai historiallinen tutkimus, tilastointi
- rekisteröidyn nimenomainen suostumus
- tärkeä yleinen etu koskeva syy lainsäädännön nojalla
- kansanterveyteen liittyvä yleinen etu

## 11. Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää?

Aineisto sisältää tietoa tutkimukseen osallistuneiden asuinpaikasta, koulutuksesta ja työkokemuksesta.

## 12. Mistä lähteistä henkilötietoja kerätään?

Henkilötietoja kerätään tutkimukseen seuraavista lähteistä:

- Suoraan tutkimukseen osallistuvilta
  - Haastattelu
  - Videointi
  - Sähköinen kyselylomake (eLomake tai vastaava)
  - Postissa lähetettävä kyselylomake
  - Muu tapa, mikä:
- Muualta kuin tutkimukseen osallistuvilta, mistä ja mitä tietoja:

Tutkittavalla ei ole velvollisuutta toimittaa tarvittavia henkilötietoja, osallistuminen on vapaaehtoista

## 13. Tietojen siirto/luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle

Ei.

## 14. Tietojen siirto/luovuttaminen EU:n tai ETA:n ulkopuolelle

Ei.

## 15. Automatisoitu päätöksenteko

Ei.

## 16. Henkilötietojen suojauksen periaatteet

Tutkimuksen osalta on tehty eettinen ennakoarviointi:

- Kyllä
  - Ei
- Puoltavan lausunnon antanut tutkimuseettinen toimikunta:

Tietojärjestelmissä käsiteltävät tiedot on suojattu seuraavasti:

- käyttäjätunnuksella
- salasanalla
- käytön rekisteröinnillä
- kulunvalvonnalla (fyysinen tila)
- muulla tavoin, miten:

### Pseudonymisointi ja anonymisointi:

Tieteellisessä tutkimuksessa on tarpeellista säilyttää tutkimusaineistot, jotta tutkimustulokset voidaan verifioida ja jo kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan käyttää jatkotutkimukseen ja uusiin tieteellisiin tutkimuksiin. Tutkimusaineistot anonymisoidaan tai pseudonymisoidaan aina, kun se on mahdollista. Tutkimustulokset julkaistaan siinä muodossa, ettei yksittäinen henkilö ole yleisesti tunnistettavissa. Erityistapauksissa esim., kun haastatellaan kuvataiteilijoita heidän teoksistaan, voi olla perusteltua ilmaista tekijät.

Tässä tutkimuksessa:

- Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja)

- Suorat tunnistetiedot poistetaan aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja)
- Aineisto sisältää vain epäsuoria tai pseudonyymejä tunnistetietoja
- Aineisto analysoidaan suoraan tunnistetiedoin, koska (peruste suorien tunnistetietojen säilyttämiselle):

Suojatoimet arkaluonteisten tietojen osalta:

- Tutkimussuunnitelma
- Tutkimuksen vastuuhenkilö, kuka: Suvi Hakkarainen
- Henkilötietoja käsitellään ja luovutetaan vain tutkimustarkoituksiin ja toimitaan siten, että tiettyä henkilöä koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille
- Tutkimuksen osalta on tehty tietosuojan vaikutustenarviointi

## 17. Tutkimukseen osallistuvan oikeudet ja niiden mahdollinen rajoittaminen

Rekisteröidyllä on tietosuoja-asetuksen mukaan oikeus:

- saada tietoa henkilötietojen käsittelystä, ellei laissa ole erikseen säädettyä poikkeusta
- tarkastaa itseään koskevat tiedot
- oikaista tietojaan
- poistaa tietonsa (ei sovelleta, jos käsittelyperuste on lakisääteinen tai yleisen edun mukainen tehtävä)
- rajoittaa tietojensa käsittelyä
- vastustaa tietojensa käsittelyä, jos käsittelyperuste on yleinen tai oikeutettu etu
- pyytää itse toimittamiensa henkilötietojen siirtämistä rekisterinpitäjältä toiselle, jos käsittelyperuste on suostumus
- peruuttaa antamansa suostumus
- henkilötietojen oikaisua/poistoa/käsittelyn rajoitusta koskeva rekisterinpitäjän ilmoitusvelvollisuus
- olla joutumatta automaattisen päätöksenteon kohteeksi (rekisteröity voi sallia automaattisen päätöksenteon suostumuksellaan)
- tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä

Rekisteröity voi käyttää oikeuksiaan ottamalla yhteyttä tutkimuksen yhteyshenkilöön tai tietosuojavastaavaan. Lisätietoja rekisteröidyn oikeuksista antavat tutkimuksen yhteyshenkilö ja/tai tutkimuksen tietosuojavastaava.

Jos henkilötietojen käsittely tutkimuksessa ei edellytä rekisteröidyn tunnistamista ilman lisätietoja eikä rekisterinpitäjä pysty tunnistamaan rekisteröityä, niin oikeutta tietojen tarkastamiseen, oikaisuun, poistoon, käsittelyn rajoittamiseen, ilmoitusvelvollisuuteen ja siirtämiseen ei sovelleta.

Tutkimukseen osallistuvan oikeuksista poikkeaminen on tarpeen ja perusteltua, jos tutkimuksella on yleisen edun mukaiset tarkoitukset ja tutkimukseen osallistuvan oikeudet todennäköisesti estävät tarkoitusten saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti ja tällaiset poikkeukset ovat tarpeen näiden tarkoitusten täyttämiseksi.

- Rekisteröidyn oikeuksista ei poiketa tässä tutkimuksessa

Seuraavista rekisteröidyn EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen mukaisista oikeuksista tullaan todennäköisesti poikkeamaan tässä tutkimuksessa:

- Rekisteröidyn oikeus saada tietoa henkilötietojen käsittelystä (informointivelvoite)
- Rekisteröidyn oikeus tarkistaa itseään koskevat tiedot
- Rekisteröidyn oikeus tietojensa oikaisemiseen
- Rekisteröidyn oikeus käsittelyn rajoittamiseen
- Rekisteröidyn oikeus vastustaa henkilötietojensa käsittelyä

Perustelut rekisteröidyn oikeuksista poikkeamiselle:

Seuraavat suojatoimet on toteutettu tässä tutkimuksessa, jotta tutkimukseen osallistuvan oikeuksista voidaan poiketa:

- Henkilötietojen käsittely perustuu tutkimussuunnitelmaan.
- Tutkimuksella on vastuhenkilö tai siitä vastaava ryhmä.
- Henkilötietoja käytetään ja luovutetaan vain historiallista tai tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten sekä muutoinkin toimitaan niin, että tiettyä henkilöä koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.
- Tutkimuksessa käsitellään ns. arkaluonteisia tietoja ja siitä on tehty vaikutustenarviointi, joka on toimitettu tietosuojavaltuutetun toimistoon ennen käsittelyn aloittamista.