

**Att läsa på främmande språk
En kvalitativ fallstudie**

**Pro gradu-avhandling i nordisk
filologi vid Jyväskylä universitet
Våren 2001**

Marja Raiskinmäki

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Marja Raiskinmäki	
Titel Att läsa på främmande språk. En kvalitativ fallstudie.	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig Våren 2001	Antalet sidor 79 + 10
<p>Sammandrag</p> <p>Jag har undersökt läsning på främmande språk i mitt arbete. Undersökningen är en kvalitativ fallstudie. Jag har haft två informanter som först fyllde i ett frågeformulär, sedan gjorde de en lästest och till sist intervjuades de. Med hjälp av frågeformuläret utreddes informanternas allmänna bakgrundskunskaper och därtill frågades allmänt vad de vet om ämnet i fråga. Jag utformade lästesten efter Valtanens (1998) undersökning. Informanterna läste en svenskspråkig text och skrev allt vad de kom ihåg om texten. På det här sättet fick jag veta vad de hade förstått och vad de kom ihåg. Några andra lästester, som t.ex. flervalstester, ger på sätt och viss rätta svar redan på förhand och leder läsarens tankar men man kan på det här sättet testa vad läsaren verkligen har förstått. Med hjälp av testen utreddes om informanterna kan bedöma sin läs- och språkförmåga. Det var lätt att leda informanternas tankar till ämnet med hjälp av minnestesten. I intervjun bads informanterna att beskriva sin läsprocess.</p> <p>I teoridelen betraktas språk, språkutveckling och -inlärning och läsning i allmänhet och läsning på främmande språk. Jag har utrett också olika kognitiva faktorer. Teoridelen utgör grunden för hela undersökningen. Det finns flera olika faktorer som verkar på läsförståelseprocessen: läsarens bakgrundskunskaper, läsmål, lässtrategier, motivation osv. Läsaren måste kunna tolka texten, han måste föra in ytterligare kunskap för att binda ihop meningarna på ett rimligt sätt. Läsarens alla kunskaper utgör tolkningspotentialen för läsning i olika situationer.</p> <p>Jag har i själva undersökningen betraktat informanternas läsning, deras språk- och läsförmåga och lässtrategier. De båda informanterna var ganska goda läsare. De var vana vid att läsa texter på främmande språk men deras läsvanor var olika. Den ena läste noggrannare men hennes läsning var lite långsammare. Den andra vågade gissa och hoppa över möjliga svåra ställen. Hon skrev en enhetlig uppsats men den andra räknade upp enstaka punkter. De kände till några lässtrategier men var inte vana vid dem. Enligt denna undersökning kan man säga att det är mycket viktigt att lära sig lässtrategier. Om läsaren har problem vid läsprocessen är det nyttigt att kunna välja och använda lämpliga strategier med vars hjälp de kan lösas.</p>	
Uppslagsord språkinlärning, läsning, läsprocess, läsförståelse, tolkning, lässtrategier.	
Bibliotek/Förvaringsplats Universitetsbibliotek	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	5
2 SPRÅK	7
2.1 Språkutveckling.....	7
2.2 Språkinläring	8
2.3 Individuella skillnader.....	9
2.4 Generativ transformationsgrammatik.....	10
2.5 Hypoteser om relationen mellan språk och tanke	12
2.5.1 Kognition och språk enligt Piaget och Vygotsky	13
2.5.2. Sapir/Whorf-hypotesen	14
2.6 Talat och skrivet språk	15
3 MINNE OCH KOGNITION	17
3.1 Minne	17
3.2 Det tysta talet och korttidsminnet.....	18
3.3 Kognition och språkförmåga.....	19
3.4 Schema-begreppet	20
3.5 Metakognition	22
3.6 Automatiserade och kontrollerade processer	24
4 OM LÄSNING	26
4.2 Visuell analys och ljudanalys.....	28
4.3 Läsprocess	28
4.4 Läsmål	29
4.5 Läsnig på främmande språk	32
4.5.1. Typiska drag	32
4.5.3 Att uppfatta ord.....	36
4.5.4 Aktiveringen av inre ord	37
4.5.5 Textförståelse.....	38
4.5.6 Textbindning.....	40
4.5.7 Mikro- och makrostrukturer.....	41
4.5.8 Tolkning.....	41
5 INTERAKTIVA OCH SOCIALA MODELLER SAMT LÄSSTRATEGIER	44
5.1 Bottom-up- och top-down-modeller samt interaktiva modeller.....	44
5.2 Transaktionell och social modell.....	46
5.3. Begreppet strategi.....	47
5.4 Lässtrategier	48

6 OM MATERIAL OCH METODER	51
6.1 Kvalitativ fallstudie	51
6.2 Om material	52
6.3 Materialinsamlingsmetoder och deras reliabilitet	54
6.3.1 Utfrågning	54
6.3.2 Lästest	55
6.3.3 Intervju	57
6.4 Analys av materialet	61
7 RESULTAT	62
7.1 Informanternas uppfattning om sina språkkunskaper och sin läsning	63
7.2 Informanternas uppfattning om tal- och skriftspråk	64
7.3 Beskrivning av informanternas läsprocess och -produkt	65
7.4 Läsning och textförståelse	66
7.5 Lässtrategier i undersökningen	69
7.6 En översikt över forskningsproblem och -metoder	72
7.7 Läsundervisning	74
8 DISKUSSION OCH SAMMANFATTNING	77
LITTERATUR	80
BILAGOR	85

1 INLEDNING

Syftet med denna avhandling är att redogöra för läsning på främmande språk. Utgångspunkten för denna undersökning är informanternas egna opinioner och reflektioner. Meningen är att utreda hur informanterna själva bedömer och beskriver sin språk- och läsförmåga, olika medel som de använder för att underlätta läsningen på främmande språk, olika faktorer som antingen hjälper eller försvårar läsningen. Jag vill också utreda om lässtrategierna lärs in i samband med språkstudier. Därtill utreds läsprocessen i allmänhet. I undersökningen betraktas informanternas sätt att läsa och förstå en svenskspråkig text och dessutom tas reda på hur de återkallar texten och dess innehåll i minnet. Jag presenterar möjliga skillnader och likheter mellan informanterna och mellan deras läsvanor.

Undersökningen kan betraktas som en kvalitativ fallstudie. Den är en pilotstudie. Jag ska bedöma olika sätt att undersöka ämnet med avseende på hur bra man kan inhämta information om informanternas läs- och språkkunskaper med hjälp av dem. I teoridelen är jag ute efter bakgrundskunskaper och fakta om hur människan lär sig språk och vad som händer i huvudet och speciellt i minnet när det gäller språk och läsning. Jag tar med i min undersökning också någonting om lässtrategier som bidrar i läsprocessen ifall man får problem med förståelse.

Jag betraktar läsning ur en psykolingvistisk synvinkel. Jag är intresserad av läsarens kognitiva och metakognitiva processer. Jag tar med i min undersökning teorier om minnets byggnad och datastruktur. Bakgrundsinformationen har en viktig roll när man försöker förstå en text och dess innehåll. Även de vardagliga erfarenheterna påvisar att förhandsbesked hjälper i förståelsen när man läser. Att förstå en text handlar inte bara om att tolka mening för mening utan meningarna hänger ihop. Innebörden av en text är inte bara en summa av de enskilda meningar som bygger upp texten. Läsaren går och måste gå utöver den givna informationen. Han läser och måste läsa mellan och bortom textens rader. Läsaren måste föra in ytterligare kunskap för att binda ihop meningarna på ett rimligt sätt. Inferenserna härrör från det scenario som läsaren konstruerar vid mötet med texten. (Lundberg 1988, 94-95).

Skriftspråket innebär många satskonstruktioner och uttryckssätt som inte förekommer i naturligt tal. En viss syntaktisk kompetens är nödvändig om en text skall kunna läsas och förstås. Tolkningen av en text inrymmer att man går utanför de rent språkliga ramarna och konstruerar inre scenarion som är baserade på läsarens omvärldskunskap. En text innehåller också annat än bara betydelsen av de enskilda meningar som bygger upp texten. Dessa meningar måste bindas ihop med hjälp av inferenser med vars hjälp olika luckor fylls ut och sammanhang byggs upp. Anaforiska referenser hjälper läsaren att förstå vad som redan är givet och vad som är nytt i ett meddelande. Vår omvärldskunskap styr och vägleder tolkningsprocessen. Berättelser är ofta uppbyggda på ett sätt som kan beskrivas med en uppsättning regler. Man har stor hjälp av betydelsesammanhanget som gör vissa ord mer sannolika än andra. Våra grammatiska kunskaper ger stöd åt läsförståelse. De ger goda tips om nästa ord kommer att vara ett substantiv eller verb osv. (Melin 1989a, 81.)

Läsuppfattningen har förändrats under de senaste årtiondena. Man tänker inte mera att läsaren är en passiv mottagare utan en aktiv producent. Läsaren har sina mål, bakgrundskunskaper, läskunskaper och förmågan att följa, uppskatta och korrigera sin förståelse. Läsning är interaktion mellan läsare och text. Den är inte en enkelriktad betydelseöverföring från text till läsare. För att förstå en text måste läsaren kunna förena de saker som texten presenterar och proportionera dem med sina mål, tidigare kunskaper och erfarenheter.

Teoridelen, de sex första kapitlen, utgör grunden för hela undersökningen. Jag ska presentera språk, språkutveckling och -inlärning, olika kognitiva sidor som gäller läsning och läsnings i allmänhet och läsnings på främmande språk och till och med olika lässtrategier. Med hjälp av min undersökning vill jag redogöra för läsning i verkligheten och jag vill påvisa att det är viktigt att lära sig olika sätt som kan underlätta läsningen. Jag har använt i min undersökning frågeformulär, lästest och intervju. Undersökningsmetoderna och beskrivningen av undersökningen och dess resultat presenterar jag i kapitlen 6 och 7.

2 SPRÅK

Var och en har möjlighet och färdighet att tillägna åtminstone ett språk. Människor lär sig det språk de möter i deras omgivning. Människor kommunicerar med varandra med hjälp av språket. Språk behövs i interaktion mellan människor. Det talade och skriftliga språket liknar varandra men det finns några vissa skillnader mellan dem. Innan man kan börja läsa måste man ha åtminstone några slags muntliga färdigheter.

2.1 Språkutveckling

Språket är inlärt och kännetecknande för alla människor. Ingen som föds är förutbestämd att tala ett visst språk. Varje människa, som inte är allvarligt handikappad, kommer att lära sig åtminstone ett språk. Naturligtvis måste han vistas i en miljö som ger honom språklig stimulans och människan måste genomleva en lång tidsperiod innan han behärskar sitt språk. (Hjelmquist & Strömquist 1983, 18.) Människor kommunicerar med hjälp av språk. Man kan tala och normalt också skriva. Dessa två system är lite olika men de betjänar bra människors behov att vara i kontakt med varandra. Alla djur har några slags sätt att kommunicera med varandra. Människor har ett mycket systematiskt, ändå komplicerat men flexibelt sätt att kommunicera med varandra.

Man har forskat i barnets språkutveckling redan länge. Några forskare konstaterar att språket är framför allt ett redskap och det måste anpassas på det sättet hur det behövs. Barnet är färdigt att tillägna sig vilket som helst språk och han tillägnar sig språket överraskande snabbt och bekvämt. Med hjälp av språket måste man kunna signalera perceptioner, sociala förhållanden och tekniska saker. Språket måste rymmas i människans mun, öra och minne. Språket måste utformas på vissa sätt som i sin tur är relaterade med s.k. språkliga universalier. (Toivainen 1992, 65-66.) Redan ett mycket litet barn kan kommunicera med andra människor på något sätt. Hans språkutveckling sker överraskande snabbt och han lär sig att använda språk rätt när han följer hur andra människor bär sig åt. Barnet lär först det talade språket och först senare den skriftliga formen.

Att man kan ett språk betyder inte bara att man producerar och förstår olika satser. Man måste kunna använda satser för att nå vissa syften. Det betyder att man vet hur satserna används i interaktion mellan människor. Denna kunskap kallas för kommunikationsförmågan. Språkförmågan betyder att en talare-hörare av något språk har tillägnat detta språk i sin barndom. Med hjälp av det här språket har han möjlighet att förena en viss betydelse med ett motsvarande ljud. Talare-höraren har kunskap om sitt språk och han kan producera tal. (Leiwo 1989, 26.) Det finns olika regler som vägleder kommunikationssituationer. Dessa regler lärs i verkliga situationer med andra människor.

I olika människors sätt att producera tal och språk finns avsevärda skillnader. T.ex. inverkar utbildning, socialgrupp, regional bakgrund och personlighet på vårt sätt att tala och skriva. En och samma individ talar på olika sätt i skilda situationer. När det gäller skrivande har de flesta människor en viss förmåga till variation. Skrivaren kan anpassa sin framställning till olika läsare, till olika syften och också till olika textmönster. (Gunnarsson 1989a, 7.)

2.2 Språkinläring

Man kan lära sig ett språk på många olika sätt. Man talar om förstaspråksinläring och andraspråksinläring. Dessa termer beskriver i vilken ordning olika språk lärs in. Det vanligaste sättet att lära det första språket är i interaktion men andra människor samtidigt som barnet lär sig olika sociala och kulturella saker. Man kan tala också om parallel förstaspråksinläring. Den tar på sätt och vis en ställning mellan förstaspråks- och andraspråksinläring. Barnet konfronteras med två språkssystem. Han lär sig samtidigt två olika språkssystem. Båda språk är nya. Parallel språkinläring skiljer sig från andraspråksinläring eftersom inget annat språk är redan etablerat. Barnet behärskar det första språket och eventuellt två första språk i cirka fyra års ålder men människan lär sig olika sätt att använda språk och också mer ordförråd hela sitt liv. (Viberg 1987, 10 och Sajavaara 1999, 73.)

Man kan skaffa sig andra språk på flera olika sätt, i vilken ålder som helst och till växlande grader. Ett andraspråksinläring lärs in först då åtminstone ett språk redan är ordentligt etablerat. Man kan skilja mellan olika typer av andraspråksinläring. Om inläringen sker på egen hand helt utan undervisning talar man om informell inläring. Man lär det andra språket på samma sätt som det första språket, alltså i interaktion med andra människor. Om språkinläringen sker med hjälp av undervisning kallas den för formell inläring. T.ex. i skolor sker formell inläring. Studenterna lär sig nya språk hjälp med av lärare. Situationer i klassrummen är inte alltid helt formella utan där finns också informella stunder. Man kan lära flera olika språk och det är allmänt att man kan mer än ett språk. (Viberg 1987, 11 och Sajavaara 1999, 74.)

2.3 Individuella skillnader

Olika individuella skillnader verkar på inläringen hos olika individer. Olika individer lär sig olika snabbt och slutar att utvecklas på olika avstånd från en fullständig behärskning av målspråket. Barn lyckas alltid lära sitt första språk men andraspråks- och främmandespråksinläringen fungerar inte lika bra. Barnet lär sig sitt första språk mycket tidigt i livet. Åldern kan tänkas vara en möjlig faktor som påverkar processen. Då det gäller syntax och morfologi har vuxna en högre inläringstakt på tidiga stadier av andraspråksinläringen än barn. Det har undersökts också att äldre barn lär sig snabbare än yngre men inlärare som påbörjar inläringen redan som barn når i allmänhet en högre slutlig färdighetsnivå än de som påbörjar inläringen som vuxna. (Linnarud 1993, 78-80 och Viberg 1987, 92-96.)

Därtill finns psykologiska faktorer som verkar på inläringen. Dessa faktorer kan delas i kognitiva och affektiva faktorer. Till de kognitiva faktorerna hör allmän intelligens som mäts med IQ-test. IQ har konstaterats korrelera med mer teoretiska färdigheter som läsning i ett test. IQ korrelerade inte med hörförståelse och förmågan att kommunicera muntligt i samtal. En annan kognitiv faktor är språkbegåvning (språköra). Den påstås skilja från allmän intelligens och även från verbal intelligens.

Med hjälp av olika tester har man kunnat påvisa att de skiljer från varandra. (Viberg 1987, 97-100.)

Olika affektiva faktorer, som t.ex. egocentriska och transaktionella faktorer, påverkar också inläringen. Det finns olika personlighetsfaktorer som påverkar inlärares inlärningsprocess. Dessa faktorer betjänar olika inlärare i olika uppgifter, t.ex. vågar risktagare prova utan att vara säkra på att lyckas. Motivation är en av de viktigaste faktorerna vid all inläring. En annan viktig faktor vid sidan av motivation är attityder. Inlärare och lärare har egna attityder. Lärare har attityder som påverkar elevernas prestationer. Hög motivation och en positiv attityd till uppgiften underlättar språkinläringen. (Linnarud 1993, 83-97 och Viberg 1987, 100-106.)

2.4 Generativ transformationsgrammatik

På 1970-talet verkade kognitiv psykologi och generativ transformationsgrammatik på läsundersökningen. Man började granska läsningen med hjälp av top-down-modellen. Denna modell iaktar först och främst läsaren och hans kognition. Bottom-up-modeller hade lagt märke mest till texten. Enligt top-down-modeller börjar läsaren från tecken i en text men de är bara antydningar när han försöker hitta den rätta betydelsen. Läsaren utnyttjar sina kunskaper om språk och värld för att förändra skrivtecknen till ett meddelande.

Det är lätt att inse att om man betraktar grammatiken som en beskrivning av eller teori om människans abstrakta språkförmåga, är det omöjligt att reducera grammatiken till en lista på de meningar eller ens meningsstrukturer som kan förekomma i ett språk. Man måste i stället formulera regler som kan användas för att generera en oändlig mängd meningar. En grammatisk beskrivning som är uppbyggd på det här sättet kallas en generativ grammatik. Enligt Jörgensen & Svensson (1987, 187.) brukar man ställa fyra krav på den:

- 1) Den ska kunna räkna upp alla acceptabla yttranden i språk.
- 2) Den ska utesluta alla oacceptabla yttranden.
- 3) Den ska korrekt ange uttryck och innehåll för varje yttrande.
- 4) Den ska göra 1-3 på ett entydigt, explicit och uttömmande sätt.

Generativ transformationsgrammatik strävar efter att beskriva med hjälp av modala regler språkförmågan som en talare-hörare av ett visst språk har. Grammatiken har som uppgift att beskriva hur betydelsen och ljud är förbundna med varandra. (Leiwo 1989, 26.)

I den s.k. generativa transformationsgrammatiken betraktas en sats som en grundenhet. Den kan granskas på två olika nivå: på betydelsenivån och strukturnivån. Betydelsebeskrivningen kallas för djupstruktur och strukturnivån kallas för ytstruktur. (Leiwo 1989, 17.) Man kan definiera en transformation som en regel som beskriver hur man genom vissa förändringar kan komma från en syntaktisk struktur till en annan syntaktisk struktur. Transformationerna i TG-grammatiken är regler som förändrar meningars djupstrukturer till deras motsvarande ytstrukturer. Den s.k. ytstrukturnivån är i allt väsentligt meningens verkliga yttre form. Man ställer vissa krav på de syntaktiska djupstrukturerna i en generativ transformationsgrammatik. Den s.k. standardmodellen föreskriver t.ex. att djupstrukturen skall entydigt avspegla meningens betydelse. (Linell 1982, 190-192.)

En transformationsregel består av två delar. Den består av en strukturbeskrivning (structural description) och en strukturförändring (structural change). I strukturbeskrivningen anges de relevanta delarna av den sträng som transformationsregeln ska operera på. I strukturförändringen anges exakt vilka relevanta förändringar som har skett. (Jørgensen & Svensson 1987, 194.)

Ytstrukturen är den fysiska formen som kan ses. Djupstrukturen i stället pekar på betydelse eller semantisk tolkning. Djupstrukturen har en stor betydelse för förståelse, ytstrukturen är inte lika betydelsefull och den är egentligen bara en antydning för läsaren i hans läsförståelseprocess. Den språkliga formen bär inte allen betydelsen.

För att läsaren skall förstå vad som sägs i texten måste han förstå grammatiska skillnader mellan yt- och djupstrukturer. Läsaren har en aktiv roll eftersom hans tidigare världs- och språkkunskaper leder läsprocessen. Betydelsen är under ytstrukturen och läsaren har som uppgift att hitta den. Läsaren kan inte tolka i någon större utvägning utan han måste konstruera om betydelsen som författaren har avsett. (Pitkänen-Huhta 1999, 264-265.)

Det finns ingen grammatisk beskrivning som ens är i närheten av att uppfylla de optimala kraven på en generativ grammatik. Det finns ändå ett stort antal sinsemellan olika förslag till hur en generativ grammatik skulle kunna se ut. Det bör betonas att en generativ grammatik i bästa fall kan ge en beskrivning av den kunskap som en språkbrukare besitter. Den kan aldrig vara identisk med språkbrukarens kunskap.

2.5 Hypoteser om relationen mellan språk och tanke

I det här avsnittet skall jag diskutera en speciell uppfattning, nämligen det att språket mer eller mindre ensidigt påverkar eller bestämmer verklighetsuppfattningen. Enligt Linell (1982, 56-57) kan språk och kognition vara delvis oberoende av varandra, men i de flesta fall föreligger det ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan dem. Om detta betraktas ur barnets synvinkel kan man dels säga att barnet påtvingas språkliga uttryck och begrepp som han måste lära sig att använda enligt språknormens regler, och dels att barnet aktivt konstruerar sitt språk, postulerar regler och betydelser och utvecklar perceptuella och kognitiva kategorier till vilka barnet behöver skapa språkliga beteckningar.

Biologiska faktorer kan betraktas som ramar för språk, tanke och kultur. Inom dessa ramar finns möjligheter till olika tänkbara förhållanden mellan alla tre. Tanken kan t.ex. bestämma språket som bestämmer kulturen. Å andra sidan kan kulturen bestämma språket som bestämmer tanken. Man kan bilda sex möjliga alternativ och ordningar med dessa tre faktorer. Man kan tänka att alla tre eller bara några av dem är oberoende av varandra. Det är också rimligt att anta att det sker en ömsesidig påverkan mellan språk, tanke och kultur. Detta ökar kombinationsmöjligheterna. Man

kan dessutom anta att det finns olika grader av påverkan. Problemet är mycket komplicerat och några definitiva resultat kan inte förväntas. (Hjelmquist & Strömqvist 1983, 170-171.)

2.5.1 Kognition och språk enligt Piaget och Vygotsky

Vilken roll spelar språk för tänkandet och begreppsbildningen? Är det möjligt att tänka utan språk? Jean Piaget och L.S. Vygotsky har forskat i dessa frågor, även om deras synvinklar är lite olika. Enligt Piaget fungerar språk som ett uttryck för tänkandet inte tvärtom. Vygotsky i stället tycker att språk är en förutsättning för abstrakta begrepp. Det finns dock några gemensamma drag hos Piaget och Vygotsky. Både Piaget och Vygotsky anser att barnet utvecklas språkligt, kognitivt och kommunikativt genom en ömsesidig påverkan med den fysiska och sociala omgivningen och att utvecklingen sker genom att faktiska yttre handlingar övergår till att bli inre. Båda teorierna sätter in språkutvecklingen i ett större sammanhang där den kognitiva och kommunikativa utvecklingen under den förspråkliga perioden ses som en nödvändig förutsättning för språkutvecklingen. (Linell 1982, 92-92.)

Enligt Piaget består den intellektuella utvecklingen i att individen gör sig en modell av verkligheten. Denna modell utformas efter individens förutsättningar att uppfatta och strukturera intryck av verkligheten. Modellen möjliggör för individen att upptäcka nya fakta om världen och dessa nya fakta innebär att modellen måste revideras för att stämma med verkligheten. Den nya modellen innebär att ytterligare information om omvärlden blir tillgänglig och den nya modellen blir därför nödvändig osv. Utveckling är ett resultat av obalans mellan individens bild av verkligheten och den information om verkligheten individen är i stånd att uppfatta. (Ahlgren 1973, 29-30 och Linell 1982, 93-94.)

Enligt L.S. Vygotsky är många kognitiva begrepp ett resultat av ett visst språk. Vygotsky betonar ordets betydelse i begreppsbildningen. Ordet är ett medel att bilda begrepp innan det är en symbol för begreppet. Vygotsky menar att språket är en viktig förutsättning för begreppsbildningen. Enligt Vygotsky är det mycket svårt att

dra en gräns mellan språk och tanke när tänkandet har utvecklats till äkta begrepp. (Ahlgren 1973, 34 och Linell 1982, 94.)

2.5.2. Sapir/Whorf-hypotesen

Människans förståelse av verkligheten anses vara relativ. Den måste hela tiden ses i relation till det språk som han råkar kunna. Man kunde tänka att olika människor upplever verkligheten på olika sätt eftersom människor behärskar olika språk och språkstrukturer skiljer sig åt. Om man menar att skillnaderna mellan olika språk är många och djupgående, blir konsekvensen att folk med olika språk har olika världsbild. Dessa världsbilder kan förstås i relation till språken. Hypotesen kallas Whorfs hypotes eller Sapir/Whorf-hypotesen efter två lingvister, Edward Sapir och Benjamin Lee Whorf, som har förfäktat idén. (Linell 1982, 57 och Hjelmquist & Strömqvist 1983, 171.)

Man kan urskilja två olika tolkningar av Sapir/Whorf-hypotesen, den ena är den starka tolkningen och den andra är den svaga tolkningen. Enligt den starka eller extrema tolkningen bestämmer det enskilda språket vårt tänkande och vår uppfattning av omvärlden. Enligt denna tolkning bestämmer språket vad vi överhuvudtaget kan tänka. (Linell 1982, 57.) Varje språk ger upphov till sin världsbild och på grund av detta skulle kommunikation mellan människor som talar olika språk vara omöjligt (Hjelmquist och Strömqvist 1983, 172).

Den svaga tolkningen är rimligare än den starka tolkningen. Enligt den svaga tolkningen påverkar det enskilda språket och delvis styr vårt tänkande och vår verklighetsuppfattning. Språket påverkar ofta hur vi brukar tänka, men att vi kan åtminstone i viss mån frigöra oss från språkets tvångströja. (Linell 1982, 64.)

Om vi nöjer oss med att konstatera att det ofta är svårt att översätta en text från ett språk till ett annat på ett sätt som fångar det som har uttryckts i originalspråket ser vi att Whorfs idéer har en fast förankring i en mycket vanlig problematik. Det innebär inte att det är omöjligt att åstadkomma översättningar, lika litet som det medför att det

är omöjligt att föreställa sig vad det innebär att ett visst språk kategoriserar världen annorlunda jämfört med något annat. (Hjelmquist & Strömqvist 1983, 172.)

Whorfs hypotes berör möjliga intressanta relationer mellan språk och tanke. Det är rimligt att tänka att en person som har lärt in vissa begrepp och motsvarande ord, klarar bättre en problemsituation, där dessa begrepp är väsentliga för lösningen, än en person som inte har tillägnat sig dessa ord och begrepp. När man lär sig ett språk räcker det inte att man bara lär sig ord och grammatik. Man måste också lära sig t.ex. kulturella saker. De är en viktig del av språkinläringen och –behärsknigen.

2.6 Talat och skrivet språk

Människor är även som mottagare av språk olika och flexibla. Lyssnandet och läsandet leder till olika resultat. Människor uppfattar olika mycket av vad de hör och läser och de begriper det mer eller mindre bra. De kan uppfatta det på olika, men jämn goda sätt. Denna skillnad i resultat återspeglar i några fall en skillnad i förutsättningar och förkunskaper och i andra fall en skillnad i bearbetning av det hörda eller det lästa. (Gunnarsson 1989a, 7.)

Innan man kan börja läsa måste man ha kommit en bit på väg med de muntliga färdigheter. Det är omöjligt att beskriva hur goda språkkunskaper man måste ha för att kunna läsa en text, eftersom en sådan språklig tröskel inte enbart kan fastställas på språkliga grunder. Man måste också ta hänsyn till den enskilda läsarens förkunskaper. Ju mer läsaren vet om ämnesinnehållet, desto lägre kommer den språkliga tröskeln att bli. (Alderson 1984, 19-20 och Valtanen 1998, 6.)

På sätt och vis använder man "samma språk" både när man talar och när man skriver. Det finns ändå skillnader mellan talspråk och skriftspråk. Skillnaderna kan vara så stora att det är motiverat att tala om klart skilda varianter av det förment gemensamma språket. Det talade språket är ett system för överförande av meddelanden med hjälp av akustiska symboler och det skrivna språket är ett system för kommunikationen med hjälp av varaktiga optiska signaler.

Likheterna mellan de talade och skrivna språksystemen är uppenbara. Huvudprincipen i bokstavsskriften är i stort sätt att ett fonem i talet motsvaras av ett bokstavstecken i texten och att ett fonem i språket motsvaras av en viss bokstav i alfabetet. Överensstämmelsen är dock långt ifrån fullständig och det finns avvikelser från huvudprincipen ett fonem – ett bokstavstecken. Det skrivna språket har många särdrag som är en följd av att det är avsett för ögat och att det tillkommer under omständigheter som tillåter tid till eftertanke och omformuleringar. (Elert 1995, 154.) Det finns olika normer för tal och skrift. Det finns syntaktiska regler som gäller bara för skriftspråket. Många satskonstruktioner och uttryckssätt i skriftspråket förekommer inte i naturligt tal. Om man skall kunna läsa och förstå en text är en viss syntaktisk kompetens nödvändig. (Lundberg 1988, 112.)

Skillnaderna mellan talat och skrivet språk beror på flera olika saker. Man talar till exempel ett mer eller mindre dialektalt präglat talspråk, medan man nästan alltid är vant sig vid att skriva på ett sätt som är mera standardiserat i riktning mot en gemensam riksspråksnorm. Skriftspråksnormen är konservativ. Det skrivna språket har bevarats i samma form redan länge. Talspråket i stället utsätts ständigt för förändringar. (Linell 1982, 230.)

Talet är ett dynamiskt och förgängligt beteende. Dess användning och tolkning beror mycket på kontexten. Skriften i stället är objektliknande och statisk, permanent och överblickbar. Den är mycket mer kontextoberoende. När det gäller skriften kan kunskap lagras och ackumuleras över tid och rum. Den skrivna texten är fristående från producenten. Den ger användaren en möjlighet att distansera sig från innehållet. Skriften ökar möjligheterna för användaren att stå friare i förhållandet båda till innehåll och kommunikationspartner. (Linell 1982, 52-53.)

Om man läser en transkriberad text kan det vara mycket svårt att förstå vad som sägs eftersom man inte ser talaren. Naturligt tal beror mycket på kontexten. Det är omöjligt att transkribera alla möjliga saker som kommer fram i talsituationer. Olika gester, mimik och hela kroppsspråket är mycket viktigt när man talar. Man kan till exempel peka på någonting med handen eller huvudet eller man kan säga nej eller ja

när man rör huvudet. I skrivet måste man använda olika utpekande ord mycket mer än i talspråk. I skriftspråk måste man också använda mycket korrekta grammatiska strukturer. I en text måste man skriva upp allt som vill framhävas. Varje läsare har sedan en möjlighet att tolka texten på sitt eget sätt.

3 MINNE OCH KOGNITION

I detta kapitel ska jag presentera de olika minnesnivåerna och granska hur och när de fungerar. Jag ska behandla förhållanden mellan språk, tanke och kognition samt den mänskliga språkförmågan. Scheman, dvs. abstrakta organiserade enheter, styr vår läsning. Med hjälp av scheman kan man kolla vad vi vet om ämnet. Om man har gamla register används dem eller nya register kan bildas för att förfära ny information i ens minnesreservoar. Människan börjar sin läsning med kunskapen som är strukturerad i en specifik tolkningsram. Den här ramen bestäms av icke-språkliga och språkliga tecken. Människans egna upplevelser inverkar på tolkningsramen. Tolkning leder bortom det bokstavliga. Tolkning innebär att läsaren kan t. ex. dra egna slutsatser, förutse vad som kommer att hända, göra jämförelser med andra texter eller relatera innehållet till egna erfarenheter.

3.1 Minne

Minnet kan delas i tre olika typer av minneslagar: sensoriskt minne, arbetsminne och långtidsminne. När yttre signaler når ett sinnesorgan lagras de först i ett sensoriskt minne. Det sensoriska minnet är specifikt för olika sinnesmodaliteter. I det sensoriska minnet finns under en mycket kort tidsperiod en stor mängd information som måste tolkas vidare. I arbetsminnet sker huvuddelen av den aktiva bearbetningen. Mycket av den ursprungliga informationen har rensats bort. Varaktigheten är begränsad till ca 30 sekunder, om man inte utnyttjar någon form av upprepning. (Viberg 1987, 22-23.)

Tornberg har delat minnets system lite olika. Hon beskriver olika integrerade men ändå självständiga delsystem: procedurminne, perceptuellt minne, semantiskt minne,

korttidsminne och episodiskt minne. För att kunna minnas någonting på långt sikt måste information kodas in i långtidsminnet. Perceptuellt, semantiskt och episodiskt minne är långtidsminnets delsystem. Kunskaper bevaras där och kan utnyttjas om och om igen. När man måste plocka fram kunskaper aktiveras de ledtrådar som användes när informationen kodades in. Korttidsminnet är ett medvetet arbetsminne för information. Information bevaras där så länge det behövs. (Tornberg 1999, 95-96.)

När bearbetningen av all information är avslutad kan viss information överföras till långtidsminnet. Informationen kan bevaras där under lång tid och minnet kan delas i två olika fall. Det episodiska minnet utnyttjas när vi erinrar oss en händelse som vi själva har upplevt. Det semantiska minnet innehåller generella faktakunskaper som vanligen är lagrade i någon slags språklig form. Oftast är de inte förknippade med någon händelse eller upplevelse. (Viberg 1987, 23.) Människor har en stor mängd kunskaper om verkligheten lagrade i långtidsminnet. De har kunskaper om detaljer och möjligheter, om sammanhang och samband. Man tycks att människor har all sin kunskap lagrade på många olika sätt, efter skilda organiserings- och struktureringsprinciper. (Gunnarsson 1989a, 10.)

3.2 Det tysta talet och korttidsminnet

Det tysta talet har troligen också andra funktioner än att vägleda det lexikala sökandet. När man läser integreras information över tid. När man läser ett långt ord eller en lång sats är det viktigt att minnas i slutet vad stod i början. Experimentalpsykologisk forskning visar att arbetsminnet eller korttidsminnet fungerar bra om den information som skall bevaras har omkodats till artikulerat tal. Det tysta talet eller den artikulatoriska repetitionen är en god strategi för att bevara ordningsföljden mellan informationsbitarna, vilket kan vara betydelsefullt i läsning. Det tysta talet kan ha en funktion till. Det kan rekonstruera prosodin. I naturlig språkförståelse utnyttjas ofta satsmelodin. Med hjälp av prosodin skapas meningsbärande gestalter och avgränsas naturligt sammanhållna fraser. Skriften är kall och tyst och därför måste läsaren själv gjuta värme och prosodiskt liv i den. (Lundberg 1988, 60-62.)

3.3 Kognition och språkförmåga

Människans språkförmåga är unik. Ingen annan djurart har möjlighet att genom tecken överföra meddelanden som är obundna av stimulus. Djur har olika signalsystem, men dessa är knutna till yttre signaler. Det mänskliga språket används i vissa situationer, t.ex. utrop av smärta. Det typiska är att människor kan använda olika slags tecken fritt. De kan bilda en oändlig mängd meddelanden och utväxlar dem utan automatisk koppling till den yttre situationen. (Ahlgren 1973, 13.)

Det finns flera saker som skiljer människan från andra arter. Människan har till exempel ett olikt sätt att kommunicera inom de olika funktionerna. Djuren varnar till exempel med ett varningsrop, men människan kan säga "akta dig, någon kommer!" En annan skillnad mellan mänsklig muntlig kommunikation och annan muntlig kommunikation är, att människor har möjlighet till mycket detaljerade meddelanden. Människan har ett stort antal ord och förmågan att precisera sina yttranden med hjälp av t.ex. bestämningsord som adjektiv. Ytterligare en skillnad är att de naturliga mänskliga språken kan med hjälp av formella analyser beskrivas som system där ord och satser ordnas på ett visst sätt. (Hjelmquist och Strömqvist 1983, 13-14.)

Psykolingvistik undersöker språk som ett medel av tänkande, språkproduktion och – förståelse och därtill ställer den frågor beträffande språkinläring (Leiwo 1989, 10). När man betraktar läsning ur en psykologisk synvinkel kan man konstatera att läsprocessen innebär allt vad som händer från den punkt när man reagerar visuellt på pappret ända till läsprodukten. Läsaren ger sin respons till stimulansen med hjälp av sina tankar, känslouttryck, med hjälp av tal eller skrivning eller med hjälp av olika handlingar. (Malmquist 1973, 16.)

Det mänskliga språket är inte helt tidsligt och rumsligt oberoende. Användningen av olika deiktiska uttryck som "där", " här", "han" är ofta bundna till en viss kommunikativ situation. De har ofta en utpekande funktion och kan förstås enbart av den som är närvarande i just den situationen. (Hjelmquist och Strömqvist 1983, 16.)

3.4 Schema-begreppet

Bartlett (1932) har utvecklat schemateorin. Den var i glömska under många år men det är ett viktigt begrepp i modern läsforskning. Ett schema är en grundläggande funktionsenhet hos minnet, ett slags organiserande princip för ny information. Denna term används för att beskriva vad läsaren vet om olika ämnen. Scheman utgör olika tankestrukturer. När man inhämtar ny information om ett visst ämne och om det finns något känt i den förändras schemat som gäller ämnet. Om man får veta något nytt måste man inrätta ett nytt register. (Lundahl 1998, 22 och Tornberg 1999, 14 och Kristiansen 1999, 25.)

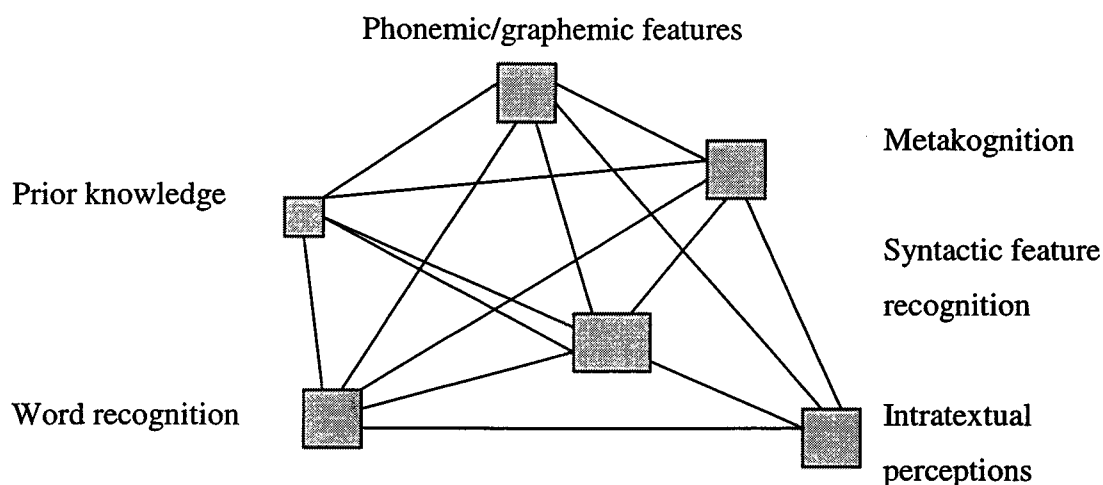
Schemateorin betonar att tidigare kunskaper är mycket viktiga när man försöker tillägna ny information. När man väljer ut, kategoriserar och tolkar information från omvärlden styrs dessa processer av tankemönster eller begreppsliga scheman som man har utvecklat successivt genom erfarenheter av omvärlden. Med hjälp av scheman, referensramar eller modeller får man vägledning att välja ur omvärldens förvirrande mångfald. Man kan sortera intrycken, få dem ordnade och tolkade. Ju flera erfarenheter man har på ett område, desto mer raffinerade och subtila blir ens scheman. Schemat ger också varseblivningen direktiv om vad som man kan vänta härnäst. Utan sådana scheman skulle ens organisation av all information vara kaotisk. (Lundberg 1988, 98 och Kristiansen 26-27.)

Scheman styr vår läsning. Vad vi har för slags scheman beror på vad vi är för slags människor, vilka erfarenheter vi har eller vilken läggning vi har, vilka motiv, önskningsar, förhoppningar och värderingar som formats i vår uppfostran. Den viktigaste sidan av läsförståelse har att göra med de allmänna psykiska funktionerna vid alla former av avancerat mentalt arbete. När man läser kan man inte hitta innebörden helt och hållet i texten. Texten är en slags inbjudan att aktivera ett schema som kan vägleda läsaren att konstruera en inre representation eller tanke kategorier i vilka textens innehåll kan infogas eller assimileras. (Lundberg 1988, 98.)

Läsaren använder scheman på två sätt. För det första under själva läsningen då schemat hjälper till att gruppera och organisera stoffet. Det ger tolknings- och

organisationsramar som ökar ekonomin i informationsbehandlingen. Det talar om för läsaren när en episod är tillända. Det gör honom vaksam för oväntad eller avvikande information. För det andra utnyttjas schemat när läsaren försöker minnas vad han har läst. (Lundberg 1988, 98.)

Följande interaktiv modell beskriver olika schemans betydelse för läsning på ett främmande språk. Den visar hur läsaren registrerar fonem och grafem, känner igen ord och syntax, applicerar olika förkunskaper på textinnehållet, binder ihop textdelarna och reflekterar över läsprocessen. Detta sker momentant, inte stegvis. Hur de olika delarna samspelar med varandra varierar från läsare till läsare och från text till text. (Lundahl 1998, 23-24.)



Figur 1 Modell över olika schemans betydelse för läsning på ett främmande språk (Bernhardt 1986).

Det finns en strikt modell som är användbar endast för skriven text som uppfyller vissa krav. Modellen kräver en struktur av visst slag som man kan anta ytterst sällan föreligger i samtal eller diskussioner, om de inte är utomordentligt strukturerade. Modellen förutsätter att för att kunna förstå en text bör man ha en i förväg bestämd uppfattning om strukturen i texten som man skall läsa. Dessa strukturer kallas för schemastrukturer. Ett exempel på sådana här är den kunskap som man har om hur en berättelse är uppbyggd, t.ex. en saga eller en novell. Andra schemastrukturer är

kunskapen om hur vissa resonemang brukar byggas upp t.ex. i olika diskussioner. För att den bästa förståelsen skall uppstå krävs att läsaren har samma scheman som författaren har. Man skall ha samma inställning till materialet och samma förkunskaper som författaren själv hade och därtill att man läser texten med samma avsikter och motiv som författaren hade när han skrev den. (Hjelmquist & Strömquist 1983, 66.) Dessa förutsättningar är i själva verket bara sällan uppfyllda. Det är mycket svårt att kunna tänka just på samma sätt som författaren har tänkt. Var och en tänker olikt och har unika tankar och erfarenheter som verkar på tolkningen.

3.5 Metakognition

I det här avsnittet ska presenteras termen metakognition som är en mycket viktig sak på tal om strategier. Man kan kontrollera sin förståelse när man är medveten om sitt tänkande. Man vet om man förstår eller inte. Man kan utveckla och använda olika strategier för att underlätta textförståelsen. Strategier kan användas både när man lär sig språket och när man använder språket, alltså t.ex. läser eller talar. Jag har koncentrerat mig på lässtrategier som kan utnyttjas i textförståelse. Om läsaren kan använda dem underlättar och hjälper de textförståelsen. Processerna måste vara ganska automatiserade för att läsningen blir inte för svår. Kern (1989, 145) har definierat lässtrategier på följande sätt: de är operationer eller åtgärder som läsaren utför för att nå sitt mål med läsningen. Enligt honom hjälper strategierna att rikta olika komponenter av läsprocessen till en effektiv förståelse av en viss text.

En aktiv läsning förutsätter att man har en slags medvetenhet om de egna tankeprocesserna. Metakognition innebär att man kan ställa diagnos på sig själv under läsningen. Man vet när man förstår och inte förstår, så att man kan utveckla alternativa strategier och till exempel anpassa lästempot till uppgiftens art och textens karaktär. En god läsare visar sina metakognitiva färdigheter genom de strategier han använder vid läsningen. (Lundberg 1988, 105.)

Termen metakognition syftar vanligen på två skilda fenomen. Den ena är vetskapen som personen har om sina kognitiva resurser, om kraven som uppgiften ställer och

om olika tillgängliga strategier. Den andra är kontroll över kognitiva processer alltså kontroll över sådana operationer som en aktiv studerande har (t.ex. planering, korrigerande, monitorering, testing, upprepning och evaluering. Ytterligare har man också förbundet användningen av kompensations- och korrigeringsstrategier med metakognition. Sådana strategier är t.ex. att läsaren läser texten på nytt, kontrollerar saker från ett annat textställe eller jämför textinnehåll och tidigare kunskaper med varandra. (Valtanen 1998, 45-46.)

En god läsare förstår både den primära och den relativa betydelsen i en text. Läsaren använder alla sina kunskaper för att ta reda på betydelsen. (Vähäpassi 1987, 24) Läsning är en aktiv process. Man borde förstå textens betydelser med avseende på läsarens erfarenheter. Läsning kräver kritiskt och kreativt tänkande. Bara med hjälp av ett sådant tänkande kan han relatera det han har läst till det han redan vet och då kan han värdera ny och gammal information i förhållande till varandra. Den aktiva läsaren visar förmågan att utnyttja både efterföljande och tidigare information i en text för att bättre förstå en viss innebörd (Lundberg 1988, 107).

En god läsare visar sina metakognitiva färdigheter genom de strategier han använder vid läsning. Enligt Lundberg (1988, 106) kan sådana strategier bland annat innefatta:

- 1) Att göra klart för sig syftet med sin läsning.
- 2) Att identifiera och särskilt uppmärksamma olika viktiga partier i texten.
- 3) Att avgöra om förståelsen är tillräcklig eller om man behöver gå tillbaka i texten eller på något annat sätt öka förståelsen. (Lundberg 1988, 106.)

Man har undersökt hur läsare förväntar sig att meningar ska vara sammanbundna. Man har antagit att läsaren väntar sig att det finns en klar och unik antecedent till den nya meningens tema. Antecedenten finns i den närmast föregående kontexten. Läsarens strategi skulle vara inriktad på att bygga den kortaste möjliga bron mellan textens delar. För att skapa en mental representation av den lästa texten måste läsaren aktivera sina kunskaper om språk men också om verkligheten. Hur läsaren kommer att uppfatta texten beror av vad som står i texten men också av hans eller hennes

tidigare erfarenheter och lagrade kunskaper om omvärlden. Läsaren skapar en helhetspresentation på basis av sina omvärldskunskaper. (Gunnarsson 1989b, 114-115.) Textläsning kräver mycket från en läsare. Han måste kunna jämföra texten med den verkliga världen, med sina tidigare kunskaper och det är viktigt att läsaren granskar språk. Det kan förekomma några problem när det gäller läsarens modersmål men ännu lättare när det gäller något främmande språk. Därtill att läsaren behärskar olika kunskaper kan han använda flexibla strategier med hjälp av textförståelsen och han kan också monitorera sin förståelse.

3.6 Automatiserade och kontrollerade processer

Man kan skilja två typer av processer i fråga om mänsklig informationsbehandling – automatiserade och kontrollerade. Automatiserade processer betyder sådant som kan ske utan viljemässig och medveten kontroll och styrning. Det är typiskt för de automatiserade processer att de kan pågå samtidigt som man gör något annat.

För att man skall bli en god läsare krävs att ordavkodningen sker automatiskt. Man måste kunna läsa utan medveten uppmärksamhet på avkodningen. Automatiseringen är viktigt för att inga mentala resurser skall gå för att genomföra manövrerna eller delfärdigheterna. I stället kan man ägna uppmärksamheten åt mer överordnade frågor som t.ex. förståelse vid läsningen. Automatiseringen kräver stora mängder övning. (Lundberg 1988, 69.)

Kontrollerade processer är viljemässiga och med full uppmärksamhet riktade på verksamheten. En nybörjarläsare använder kontrollerade processer. Han har betydande problem med att samtidigt avkoda ord och uppfatta innebörden av en text. Oftast har en mogen läsare inte så stora problem med sin läsning eftersom hans läsning är automatiserad. Vid mötet med ovanliga eller obekanta ord eller korrekturläsning kan avkodningen kräva mer uppmärksamhet. (Lundberg 1988, 70.)

En god läsare tittar på nästan varje ord i texten. Avkodningen sker snabbt och automatiskt. En hypotesprövande läsning eller en gissningsstrategi skulle ta alldeles

för mycket tid och inrymmer alltför stora risker att leda fel. För att avkodningen blir automatiserad kan mentala resurser frigöras för arbetet med att förstå texten. (Lundberg 1988, 75-76.)

En dålig läsare har problem med ordavkodningen. Det är svårt för en sådan läsare att utnyttja inre ledtrådar, vilka utgör den enda informationskällan vid läsning av isolerade ord. Vid läsning av sammanhängande text försöker den lässvage kompensera denna brist med hjälp av yttre ledtrådar. Han har en gissningstrategi, en ungefärläsning där kontext, bilder, initiala bokstäver och andra ledtrådar utnyttjas. Om texten är lätt kan en sådan läsning kanske fungera men i längden är den knappast hållbar. (Lundberg 1988, 76.)

Den dåliga läsaren är mer kontextberoende än den goda läsaren. Läsningen får en top-down-karaktär. Utnyttjandet av kontext för ordavkodningen är inte alldeles samma sak än det kontextarbete som är knutet till förståelse. Den lässvage försöker lista ut vad det kan stå ut där. Detta binder upp mental kapacitet som hade behövts för det egentliga förståelsearbetet. (Lundberg 1988, 76.)

De rena avkodningsfärdigheterna måste automatiseras och ett allt större förråd av ordbilder och orddelsbilder måste etableras för att läsaren ska undvika olika former av detaljarbete. Genom innötning av allt flera ordbilder ökar det s.k. helordsförsteget och förtrogenheten med mönster i språket. (Melin 1989b, 133.) Man har stor hjälp av t.ex. grafotaxen som har gjort oss vana vid vissa bokstavs- och därmed särdragskombinationer (Melin 1989a, 81).

Automatisering innebär för läsning att rutiner på en låg nivå sköts helt automatiskt, så att uppmärksamheten kan riktas till någon högre nivå, i fråga om läsning lämpligen till förståelse av det lästa. Automatiseringen är inte ett steg i utvecklingen utan den är ett gradvist effektiviserande av avläsningen. Då och då möter läsaren ord eller konstruktioner som inte kan knäckas av automatiken utan kräver detaljanalys med full uppmärksamhet riktad på de minsta detaljerna. Med ökad läsvana glesnar dessa störande inslag i läsningen ut. (Melin 1989b, 135.)

När man läser på modersmålet är läsprocesser bland vuxna automatiserade och läsaren kan bättre processera olika betydelser och integrera sin läsning till tidigare kunskaper. Läsprocesser är inte så automatiserade när man läser på främmande språk som de är när man läser på modersmålet och det används mycket energi för att undersöka ord och ordbyggnader. Det här betyder att man läser långsammare och läsförståelsen blir svårare. (Valtanen 1998, 12.) En dålig läsare använder ännu mer tid och energi för att utreda olika främmande ord och ordbyggnader och även hela texten. Hans läsprocess är inte lika automatiserad som hos en god läsare. Automatisering av läsprocess betyder att läsaren läser ganska snabbt eftersom det tar inte mer så mycket tid att försöka utreda olika små bitar i texten.

4 OM LÄSNING

4.1 Definition av läsning

Det är mycket svårt att definiera begreppet läsning. Det kan innefatta flera olika saker som till exempel att läsa poesi, serier, en annons, läsa textramsor på TV osv. Och hur är det sedan när vi ser en trafikskylt eller tittar på konst. Läser vi då? Om vi tänker på ett enkelt exempel så skulle det kanske vara något följande: en person som läser en tidningsartikel och tillgodogör sig innehållet. Alla kan vara eniga att det rör sig om läsning och att personen ifråga besitter en viss läsfärdighet.

För att man kan tala om läsning behöver man något att läsa. Det finns flera olika texter och det är inte lätt att precisera vad egentligen menas med en text. Texten kan ha olika längd, olika utformning och olika innehåll. Texten kan vara fristående eller ingå i större sammanhang. En text utgör en sammanhängande helhet, såväl till form som innehåll. Om man granskar textens utseende kan man konstatera att den består av en mängd detaljer. Texten består av ord, meningar och stycken. Den har ofta olika rubriker och delar. (Gunnarsson 1989b, 110.) Man ser texter här och där. Man läser inte allt man ser eller man kan bara blicka texter men man kan läsa dem också mycket

noggrant. Läsningen på ett främmande språk kan ibland orsaka några problem och det nyttigt att veta hur man kan underlätta sin läsning.

Läsning beskrivs i Nationalencyklopedin (1993, 560) på följande sätt:

Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. Avkodning innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. Förståelse är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl.

Man har traditionellt uppfattat läsning som en aktivitet som innehåller två processer: avkodning och förståelse. Avkodandet innebär att läsaren analyserar visuellt den text som han läser. Vid förståelse ger läsaren mening åt de ord och den text som han har avkodat. Läsning är mer än överföring av information som det har varit tidigare. Läsaren gör en mental konstruktion av det han läser eller har läst. Han försöker skapa en inre representation av textinnehållet. (Brunell 1990, 24.)

Under de senaste årtiondena har uppfattningen om läsprocessen förändrats. Man tänkte tidigare att läsaren är en passiv mottagare av textinnehållet. Man uppfattade som förståelse att han kunde producera något slags kopia av det lästa. Nuförtiden beaktas läsaren som en aktiv producent av olika betydelser. Han har sina mål, bakgrundskunskaper, läskunskaper och förmågan att följa, bedöma och korrigera sin förståelse.

Textförståelse handlar om förhållandet mellan texten och läsarens språk och innehållsmässiga erfarenheter. Texten består innehållsligt av en mängd delar. Det finns olika förbindelser mellan dessa innehållsdelar. Dessa delar kan formas till större enheter, vilka i sin tur kan formas till en innehållslig helhet. Innehållshelheten som läsaren gör är inget annat än hans mentala konstruktion. Varje individ skapar under läsningen en inre representation av en mental konstruktion av textinnehållet. Läsaren använder såväl kunskaperna om språk och texter som om verkligheten i övrigt.

(Gunnarsson 1989, 110-111.) Människor är inte likadana. Några läser på ett visst sätt och andra på annat visst. Vi är inte intresserade av samma saker. Två skilda människor kan förstå samma text på olika sätt. Det finns flera olika saker som verkar på detta men till exempel människornas livssituationer kan vara så olika att de begriper texten på det sättet hur den betjänar dem bäst.

4.2 Visuell analys och ljudanalys

Några modeller av läsprocessen utgår ifrån att avkodningen av det skrivna bygger på en ljudanalys, andra modeller förutsätter att läsningen är en fullkomligt visuell process. Det vanliga tycks vara en slags medelväg. Man kan anta att en tränad och van läsare läser först och främst visuellt, men kan samtidigt utnyttja ordens fonologiska form om han stöter på svåra ställen i texten. Man kan även anta att åtminstone en van läsare har en ortografisk representation av ordet i sitt mentala lexikon. Läsaren kan alltså förknippa en sekvens av skrivtecken med ett begrepp. Den inre informationen är det minsta som läsaren måste besitta för att kunna läsa och förstå. (af Trampe 1989, 164.)

Läsning ställer krav på ackommodation, exakt fokusering, finstämd samordning av de bägge ögonen osv. Dessa krav orsakar inte större problem för de flesta. (Lundberg 1988, 51.) Lundberg (1988, 57) stödjer den allmänna modellen om ordavkodningens två vägar från en visuell signal till förståelse. Den direkta vägen kallas ofta helordsläsning. Det finns också en omväg via fonemkodning, alltså från bokstäver till språkljud. Detta betyder man måste avlyssna bokstäver. Alla läsare behöver samverkan av dessa två vägar.

4.3 Läsprocess

Läsinlärningen kräver en viss grad av medvetenhet, särskilt fonologiskt medvetenhet men också medvetenhet om språkets morfologiska, syntaktiska och semantiska sidor. Läsarens sammanlagda kunskaper utgör hans tolkningspotential för bearbetningen av

en text. Med hjälp av sina tidigare kunskaper uppfattar och begriper läsaren texten. Han använder också sina tidigare förvärvade kunskaper – om språk och om verkligheten – som han lär sig mer. Därtill kräver läsinläringen och läsningen en viss grad av medvetenhet, särskilt fonologiskt medvetenhet men också medvetenhet om språkets morfologiska, syntaktiska och semantiska sidor.

Läsaren har kunskaper om språk. Han har kunskaper om mindre och också om större språkliga enheter. Vad det gäller skrivet språk har läsaren kunskaper t.ex. om bokstäver, stavelser, fraser, satser, meningar, textstycken och texthelheter. Läsarna har kunskaper om olika nivåer i språket, om ytliga (språkets formsida) och djupare nivåer (språkets innehållssida). Deras kunskaper gäller den syntaktiska nivån (hur satser byggs upp av ord och hur ordningen mellan orden brukar vara). Den gäller den semantiska nivån (vad orden betyder). Deras kunskaper gäller också den pragmatiska nivån (hur ord, fraser, meningar brukar användas i olika situationer). (Gunnarsson 1989a, 8.)

Vanliga läsare är inte medvetna om de rent språkliga kunskaperna. Ännu mindre är de medvetna att de använder dessa när de läser. Stora delar av den språkliga bearbetningen är automatiserad. I den konkreta lässituationen använder läsaren bara en liten del av sin totala kunskapsmängd. Han aktiverar bara vissa delar och vissa skikt av sitt totala kunskapsförråd. (Gunnarsson 1989a, 9.)

I den konkreta lässituationen är de allmänna kunskapsskillnaderna mindre väsentliga än de specifika. Olika texter ställer olika krav på kunskaper om språk och språkhantering. De ställer också krav på kunskaper om verkligheten i övrigt. I den särskilda lässituationen är många andra faktorer av betydelse för vilka kunskaper är relevanta. Det yttre sammanhanget, själva utgångsläget och läsmålet har betydelse i den specifika situationen. (Gunnarsson 1989a, 12.)

4.4 Läsmål

En direkt och betydelsefull inverkan på läsandet i verkliga lässituationer har det specifika läsmålet vilket läsare har medvetet eller omedvetet ställt upp för sin läsning.

Läsare har olika mål för sitt läsande. Ibland är de klart medvetna om ett mål, men de är inte alltid medvetna om ett bestämt mål. Läsarna har kunskap om hur texter i den aktuella genren brukar fungera. Läsandet styrs av en inriktning mot ett visst slag av textuppfattning. Läsaren sätter omedvetet ett mål för sin läsning. De inriktar läsandet mot ett visst slag av begripande. (Gunnarsson 1989a, 13.)

Läsmålet har en styrande effekt på läsprocessen. Den varierar beroende på vem som läser och vad. Hur läsare bearbetar texter under själva läsningen har avgörande betydelse för hur de förstår dem. Läsare är inga passiva mottagare utan aktiva konstruktörer av mentala representationer av det lästa. Representationen är resultat av deras aktivitet under själva läsningen och den är oberoende av vad de har bearbetat. (Gunnarsson 1989a, 18.)

Människor har olika mål för sin läsning i olika situationer. Deras läsmål är inte oberoende av vad det är fråga om för text. Inte heller är läsmålet beroende av texttypen. Olika människor läser samma text på olika sätt. Den ena gången kan han läsa texten för att få en yttlig överblick av huvudinnehållet, den andra för att få grundlig kunskap om vissa detaljer, den tredje för att memorera ordlydelsen i vissa textpartier. (Gunnarsson 1989a, 13-14.)

Enligt Gunnarsson (1989a, 14) avgör texttypen hur den aktuella texten normalt brukar fungera men inte hur den fungerar i den specifika lässituationen. Läsandet är en dialog mellan texten och läsaren. I lässituationen är det läsaren som avgör vilket uppfattande av det lästa som är det adekvata. Bakom varje skriftlig meddelande finns en eller flera författare. I den normala lässituationen spelar författaren endast en indirekt roll via det färdigskrivna. Läsarna använder texten för sina speciella ändamål. De kan under sin läsning fundera på vad författaren har menat med texten.

Det går inte att ge några entydiga beskrivningar av vilka läsmål som styr läsandet i verkliga situationer. Dessa mål är komplexa och svårfångade. Varje kategorisering innebär en förenkling genom att den tar fasta på vissa aspekter av läsandet och utesluter andra. Läsmålen beskriver hur texten ska fungera ur läsarens synvinkel.

Texternas synvinkel kan emellertid beskrivas också ur författarens synvinkel. Det finns ett samband mellan den funktion texten har för läsaren och den funktion texten har för författaren. (Gunnarsson 1989a, 15.)

Man har kunnat påvisa läsmålets inverkan på läsprocessen. Man har givit försökspersoner olika uppgifter inför läsandet i syftet att framkalla olika läsmål. Då man sedan har observerat läsprocessen har man kunnat peka på hur olika läsmål har lett till variationer i läsprocessen. Dessa variationer har gällt dels vilken textnivå som har fokuserats, dels vilken mental process som läsandet har lett till. (Gunnarsson 1989a, 17.)

Läsprocessen är en flexibel process. Den följer inte en strikt stadiobunden processväg. Läsaren bearbetar inte textnivå efter textnivå på ett ensartat sätt varje gång när han läser. Läsaren bearbetar inte alltid först den syntaktiska nivån och sedan den semantiska nivån osv. Läsaren bearbetar inte någon enskild textnivå på ett likartat sätt från situation till situation. Inte heller bearbetas en syntaktisk eller andra nivåer på ett likartat sätt varje gång. (Gunnarsson 1989a, 16-17.)

Variationerna i läsprocessen har studerats med avseende på vilken textnivå som fokuserades. Vid memoreringsuppgiften har man funnit att läsarens bearbetning bestämdes av den syntaktiska strukturen. Vid förståelseuppgifter bestämdes den av den semantiska strukturen. Detta betyder att läsaren primärt inriktar sig mot en viss nivå och att denna nivå därigenom får störst betydelse för hur de läser meningen eller texten i den aktuella lässituationen. Läsaren bearbetar alltså inte enbart en viss textnivå. (Gunnarsson 1989a, 17.)

Man har forskat i variationerna också med avseende på vilken slags mental bearbetning som beledsagar läsandet. Läsprocessen har beskrivits efter graden av ytrinriktning respektive djupinriktning i den mentala processen. Man avser med dimensionen ytdjup en hierarki av stadier från en inriktning mot en mental bearbetning av de fysiska egenskaperna till en förståelsebearbetning av lagrade kunskaper och erfarenheter. (Gunnarsson 1989a, 17.)

Läsarens personliga erfarenheter påverkar läsprocessen. I detta fall kan talas om utläsning. Förhandskännedom om språkets och den aktuella textens byggstenar och arkitektur samt insikterna i sak har stor betydelse. Om läsaren har inom sig de begrepp och nätverk av språklig och kognitiv art som kommer till uttryck i texten, är texten lätt att förstå. Textstrukturerna fungerar som kartor eller referansramar. De skapar förväntningar om delar som borde finnas i texten och om hur de borde vara ordnade. Eventuell ny information fogas till läsarens tidigare kunskaper. När läsaren aktiverar speciellt sina lagrade kunskaper och föreställningar om omvärlden talas om inläsning. Läsaren fyller ut det lästa med egna förväntningar, uppfattningar, tidigare erfarenheter, kunskaper fördomar etc. Han tolkar, späder på och drar slutsatser i överensstämmelse med sina tidigare förvärvade bilder i omvärlden. (Brunell 1990, 24.)

4.5 Läsning på främmande språk

4.5.1. Typiska drag

Att läsa på ett främmande språk – det är en central färdighet som förknippas t. ex. till studier och till agerandet i ett yrke. I arbetet eller i studier behandlas läsning på något annat språk än på modersmålet. Läsning är en aktiv process som innebär att vi skapar eller konstruerar mening och innebörder om texten känns meningsfull och man kan relatera innehållet till tidigare kunskaper och erfarenheter. Förståelse är ett nyckelbegrepp i denna syn på läsning. Den växer fram i samspel med texten och med stöd av läraren och andra kontakter med språket.

Läsning är interaktion mellan en text och dess läsare. Läsförmåga kan beskrivas med en utgångspunkt i vad en duktig läsare klarar av. De allra första lästegen på ett främmande språk kan vara stapplande. Slutmålet är dock oftast och förhoppningsvis en flexibel och fungerande läsning där skilda läsfärdigheter har automatiserats så att t.ex. avkodningen inte kräver någon möda. Man kan inrikta läsningen helt mot förståelse och anpassa till syftet, oavsett om den är förströelse eller faktasökande.

Enligt Lundahl (1998, 25) kan vissa krav ställas när talar om fungerande läsning. Man måste kunna läsa med inriktning på textinnehållet och därtill kunna aktivera sina bakgrundskunskaper för att kunna förstå texten och även förutse vad som händer senare. Läsaren måste kunna läsa mellan raderna, dra egna slutsatser av det lästa och tolka texten med hjälp av sina språk- och världskunskaper. Han måste se helheten och inte stirra blint på detaljer och han måste urskilja vad som är viktigt och mindre viktigt. Läsaren måste kunna använda illustrationer som hjälp för att förstå texten. Om läsaren möter problem vid sin läsning, om något är oklart måste han kunna stanna upp eller gå tillbaka i texten och anpassa läshastigheten till texten. När läsaren försöker forma helhetsuppfattningen måste han uppmärksamma olika sammanhangsord, automatiskt registrera ord utan att använda sig av sammanhanget och läsa fraser samtidigt som snabbt fixera merparten av alla betydelsebärande ord. En duktig läsare läser olika texter på olika vis. Han behärskar skumläsning, lokaliseringsläsning, extensiv läsning och intensiv läsning.

Goodman (1975, 5) säger att läsning är en mångsidig process. Läsaren rekonstruerar i någon mån budskapet som skrivaren har kodat på ett främmande språk. Man måste tolka läsning som en psykologisk process, interaktion mellan tänkande och språk. Goodman betonar betydelsen av budskapet. Läsaren försöker rekonstruera betydelsen på nytt när han läser. Betydelsen finns inte i texten. Författaren börjar från betydelsen när han skriver och på något sätt försöker läsaren bygga upp betydelsen på nytt när han läser.

Läsförmågan på ett främmande språk beskrivs som ett samspel eller en interaktion mellan en text och läsare. Samspelet styrs av människans förförståelse. Hans personliga kunskaper och erfarenheter om bl.a. språk och innehåll, men också av hans läsförmåga på modersmålet, hans läsvana och motivation att läsa. Man borde utveckla en flexibel läsförmåga så att läsningen kan anpassas till texten och läsningens syfte. (Lundahl 1998, 15.)

Det finns ett ömsesidigt förhållande mellan läs- och språkförmågan. Det betyder att en tidig läsning kan bidra till att öka språkförmågan samtidigt som möjligheterna att

läsa effektivt förbättras i takt med att språket utvecklas. Sådana positiva resultat förutsätter att man arbetar holistiskt och undviker att träna isolerade färdigheter. (Lundahl 1998, 27.)

Läsning på ett främmande språk avviker från läsning på modersmålet mm. genom att läsaren har olika mål vid sin läsning, läskunnighet övergår inte nödvändigtvis från ett språk till ett annat, skrivsättet på ett främmande språk är olikt och han kan sämre det främmande språket än sitt modersmål (Valtanen 1998, 43). Enligt Swaffar (1988, 129) behandlar läsaren bekanta ord automatiskt på sitt modersmål, men ordbehandlingen på ett främmande språk tar så mycket kapacitet att förståelsenivån försämras.

Det är en fördel att de flesta människor redan kan läsa på modersmålet då de börjar studera ett främmande språk. En del forskare har hävdade att läsförmågan är viktigare än språkförmågan för möjligheterna att kunna läsa och förstå en text på ett främmande språk. Flertalet forskare påpekar dock att båda är viktiga och att språkförmågan är extra betydelsefull för möjligheterna att läsa en text under de tidiga skedena av språkinläringen. (Lundahl 1998, 27.)

En texts kulturella innehåll är en viktig del av förståelsen, eftersom kultur kan ses både som möjlighet och ett tänkbart förståelsehinder. Med ett stort kulturellt avstånd mellan texten och läsaren blir det svårt att förstå texten. (Lundahl 1998, 15.) Kultur är en viktig sak när man talar om olika främmande språk. Kulturen är en del av varje språk. I varje språk bestäms kulturen och tvärtom. Det kan vara även svårt att förstå texten om kulturen är helt obekant.

Det finns också en s.k. transaktionsuppfattning. Den liknar litteraturteorier (receptionsteorier). Denna uppfattning tar i beaktande ett individuellt begrepp. Den betraktar läsningen i dess kultur- och historisk-samhälleliga kontext. (Valtanen 1998, 2.) Läsningen ses inte bara som en betydelsekonstruktion utan också som läsarens reaktion på texten. Textens betydelse är relativ. Den beror på textens tolkningsramar, historisk tidspunkt och läskontext. (Valtanen 1998, 2.)

4.5.2 Betydelsen av kontext

Nästan alla läspedagoger och forskare är eniga om att kontexten i vilket ett ord ingår är av stor betydelse för identifieringen av ordet. Man läser sammanhängande text lättare än en räkka isolerade ord. De kontextuella ledtrådarna ger stöd åt förståelsearbetet. Kontexten betyder olika ting från läsarens fysiologiska tillstånd till den syntaktiska formklassen hos ordet närmast före det aktuella i satsen. (Lundberg 1988, 65.) Man måste betrakta också andra kontexter än inte bara ord-, sats- och textkontexter. Olika saker kring läsaren, texten, och ämnet av texten verkar på läsprocessen.

Harste (1985, 12) har betonat kontextens roll i läsningen. Han har också betonat sambandet mellan skrivning och läsning. Enligt honom är dessa två saker av en och samma process. Läsarens tolkning formas strikt av hans kulturella och sociala bakgrund. Detta är kanske orsaken till att olika läsare inte uppfattar samma text på samma sätt. Bernhardt (1991, 13-14) har betonat kontextens roll och hävdar läsprocessens sociala karaktär. Enligt henne borde läsaren för en framgångsrik läsning vid sidan av ord och satser få tag på den implicita informationen som förstaspråkläsare har till sitt förfogande. På detta sätt blir andraspråkläsare medlemmar av en ny språkgemenskap.

Beskrivningar av samspelet mellan en läsare och en text måste beakta också kontexten, alltså i vilket sammanhang texten läses. I följande figur (Lundahl 1998, 19) finns några av variablerna i läsprocessen.

LÄSAREN		TEXTEN
läsförmåga på modersmålet	<----->	textens utseende (textstorlek,
innehållsliga förkunskaper	K	typsnitt, radavstånd osv.)
erfarenhet av olika textgenrer	O	fonem ("ljud") och grafem
språkförmåga	N	(bokstäver)
litterär kompetens	T	ord
kognitiv förmåga	E	syntax
strategisk kompetens	X	textstruktur
syfte	T	genre
uppmärksamhet	E	innehåll
motivation	N	
intresse	<----->	

Figur 2 Olika variabler som verkar på läsprocessen.

Den litterära kompetensen gäller förmågan och viljan att läsa olika texter (Lundahl 1998, 19). Den strategiska kompetensen inbegriper medvetenhet om läsningens nytta, förmågan att urskilja vad som är innehållsligt viktigt i en text och avgöra om man har förstått tillräckligt mycket – för att sedan kunna vidta lämpliga åtgärder om så inte är fallet (Lundberg 1984, 105).

Det är svårt att säga hur variablerna i interaktiva modeller samspelar. Läsning är en aktiv process och det finns så mycket olika saker som verkar på läsprocessen. Olika innebörder skapas i mötet mellan en text och läsare och interaktionen mellan dem varierar från läsare till läsare och från kontext till kontext. Det är dock klart att de olika variablerna verka på varandra.

4.5.3 Att uppfatta ord

Ordavkodning är basen för läsningen. Den är en orsak och en förutsättning för god läsning. Den hastighet och säkerhet med vilken man kan avläsa isolerade ord har viktigt samband med olika mått på förmåga att läsa sammanhängande text och mått

på förståelse. Vi måste kunna avläsa de ord som meningen är uppbyggd av för att kunna uppfatta en mening. Det går inte att förstå en text direkt utan att ett språkligt tolkningssteg är med i processen. Att uppfatta ord och meningar i en text bestäms i viss utsträckning av den överordnade strategin vid bearbetning av hela texten. (Lundberg 1988, 50.)

Man måste kunna identifiera de bokstäver som ordet är uppbyggt av för att kunna uppfatta ord. Identifieringen av de bokstavselement som bygger upp orden omfattar en särdragsanalys som bara sällan orsakar allvarliga problem. De ord som skall avkodas finns representerade i ett inre "mentalt" lexikon. Ordens fonologiska, syntaktiska och semantiska identiteter finns lagrade i det. Under läsinlärningen tillkommer en fjärde identitet, ordets ortografiska (bokstavsmässiga) form. Genom läsinlärningen får språket en ny, medveten gestaltning, som bärs upp av de inre ortografiska representationerna. Dessa kan utnyttjas för en direktavkodning utan ett fonologiskt omkodningssteg. Våra ord är på sätt och vis våra personliga egendomar som vi mödosamt förvärvar, berikar och utvecklar genom egna erfarenheter och känslor. (Lundberg 1988, 54-55.)

4.5.4 Aktiveringen av inre ord

För att komma åt betydelsen av ett visst ord måste vi avkoda det skrivna med hjälp av fonologisk-ortografisk information som finns i själva ordet. Man utnyttjar inre ledtrådar då processen är i hög grad datadriven. (Lundberg 1988, 56.) Man talar alltså om datadrivna processer eller bottom-up-styrning

Det är vanligt att nybörjarläsarens informationsbehandling går från den grafiska formen till den talade formen och slutligen till en tolkning av ordets innebörd. Den fonologiska omkodningen hjälper i sökandet efter rätt lexikal enhet. (Lundberg 1988, 57.)

Det kan skiljas två kontexter, global kontext och lokal kontext. Global kontext betyder texten i vilken det aktuella ordet ingår – boken, kapitlet eller avsnittet där

läsaren finner ordet. Med lokal kontext avses den fras eller mening i vilken ordet är en del. Global kontext underlättar orduppfattningen på det semantiska planet och lokal kontext har mer syntaktisk verkan. Den globala kontexten har en viss långsiktig och stabil karaktär. Den måste hålla i sig över många fraser, meningar och stycken eller även flera sidor. Den lokala kontextens verkan är ofta högst övergående och lokal. (Lundberg 1988, 65-66.)

4.5.5 Textförståelse

Läsförmågan är en serie komplexa mentala aktiviteter. Dessa aktiviteter beror på läsarens ålder, erfarenheter och kunskaper och därtill påverkar textens kvalitet och svårighetsgrad. Också syftet med läsningen har sin inverkan på de mentala aktiviteterna. De fungerar inte separata. Man kan indela dem i följande grupper: sinnesförmågor, perception, förståelse och användning. Att man kontrollerar lästekniken betyder enligt Malmquist (1973, 24) att en läsare

- 1) kan kombinera språkljuden med motsvarande bokstäver
- 2) kan kombinera de lästa ljud med ett visst ord
- 3) identifierar och läser vanliga ord
- 4) förstår meningen av de lästa ord och meningar
- 5) förstår meningen av de okända ord med hjälp av ljudkombinationer, textförbindelse, en analys av ord och meningar eller med hjälp av en ordbok
- 6) kan läsa högt
- 7) kan läsa snabbt och ljudlöst och ändå förstår vad sägs.

En förutsättning för den effektiva läsningen är ordförståelsen enligt de interaktiva beskrivningarna av läsprocessen. När ordigenkänningen sker automatiskt kan läsmödan helt inriktas på de övergripande innehållsliga förståelseprocesserna. Man måste kunna ord för att kunna läsa väl. I takt med att ordförrådet ökas förbättras möjligheterna att läsa och förstå texter och därtill läsningen i sig ökar ordförrådet. (Lundahl 1998, 86.) Den aktiva läsaren visar förmågan att utnyttja både efterföljande och tidigare information i en text för att bättre förstå en viss innebörd.

Enligt Lundberg (1988, 108-109) finns två typer av skäl till att en läsare inte förstår en text. Den första typen gäller brister i de grundläggande färdigheter att avkoda orden och foga samman dem med hjälp av syntaktiska signaler till ett sammanhängande budskap (lingvistiska faktorer). Den andra typen av problem gäller otillräcklig kunskap om omvärlden, förförståelse eller dåligt utvecklade scheman inom det ämnesområde som texten behandlar.

Det kan vara svårt att läsa och förstå en text om avkodningen av enskilda ord är bristfällig. Några läsare kan ha problem med den fonologiska omkodningen och andra med de ortografiska representationerna. Det kan hända att automatiseringen inte är drivits tillräckligt långt och läsningen blir långsam och avkodningen tar alltför stor del av uppmärksamheten. Vissa syntaktiska ord och innebörden av många ord vållar också problem. Många ord går inte att förstå med hjälp av kontexten och svaga läsare tycks inte någon större benägenhet att anlita ordbok. Ordförrådets omfattning har visat sig vara den faktor som bäst kan säga förutsäga en elevs läsförståelse. Ibland saknar läsaren nödvändiga bakgrundskunskaper. Det innebär svårigheter att generera inre scenarion med vars hjälp man kan skapa koherens eller sammanhang i text. Om läsaren saknar fungerande scheman blir läsningen ett kaotiskt företag. Några läsare tycks ha svårt att relatera den kunskap de faktiskt har till textens innehåll. De läser passivt utan att tänka på hur det lästa kan fogas in i ett schema av tidigare erfarenhet och bakgrundskunskaper. Den passiva hållningen också ses som ett metakognitivt problem. Läsaren har en dåligt utvecklad medvetenhet om sina tankeprocesser och strategiska möjligheter inför texten. (Lundberg 1988, 111-112.)

Det finns olika förutsättningar på tal om textförståelse. Man måste förstå ord och satser, man måste kunna kombinera olika saker beträffande text, man måste kunna utnyttja bakgrundskunskaper och därtill måste man behärska kognitiva processer. Läsaren är medveten om sina egna kognitiva resurser, om kraven som uppgiften ställer och om de strategier han kan använda. Läsarens monitorprocess är ofta automatisk men när han möter förståelseproblem kan han medvetet korrigera situationen.

Texttolkningen innebär att man går utanför de rent språkliga ramarna och konstruerar inre scenarion. Läsaren utnyttjar sin kunskap om världen för att utveckla ett inre scenario. Läsaren skulle kunna betrakta en text som en serie instruktioner som anger hur läsaren skall dra nytta av den kunskap om världen som han redan har och den kunskap kan modifieras och utvecklas. (Lundberg 1988, 94.)

4.5.6 Textbindning

De olika meningarna i en text kan bindas samman på olika sätt. Man kan binda dem samman dels genom läsarens rekonstruktiva inferenser och dels genom mer direkta lingvistiska referenser. Man måste lita i en text på syntaktiska signaler för att ange vad som är redan givet och vad som är nytt. Det talas om anaforiska referenser, dvs. tillbakaförande referenser. Genom olika slags anaforiska element i en text får läsaren vägledning vad som är given information och vad som är ny. Sådana elementer är till exempel pronomina och bestämda former. En skriven text inrymmer mer eller mindre tydliga kohesiva band som kittar samman de olika meningarna och skapar ett intryck av sammanhang och flyt (Lundberg 1988, 96).

Man har studerat inom psykolingvistikens lässtrategier för sammanbindning av textens delar till en koherent enhet. Man har betraktat olika textlingvistiska beskrivningar av koherens. Inom textlingvistikens har termerna tema och rema definierats på olika sätt. Psykologiskt betyder tema det som man talar om ämnet, rema vad man säger om det man talar om. Kontextuellt innebär tema det i texten givna och annars kända och rema det nya. Formellt syntaktiskt börjar tema satsen och remat avslutar den. De olika definitionerna överlappar varandra i många fall. Först i satsen står ofta det givna, som är det man redan vet någonting om. Den nya informationen, som säger något om ämnet, står ofta sist. På grund av olika forskningar kan man säga att läsare tenderar att bedöma informationen i början av satsen som viktigast. Läsare skulle alltså utgå från en normalbild av en mening med temat före remat. (Gunnarsson 1989b, 111, 113-114.)

Textförståelse innebär mycket mer än att avkoda ord, bearbeta syntax och utnyttja kohesiva band i en text. Vad som presenteras i själva texten är ofta bara fragmentariska beskrivningar av situationer och företeelser som man redan har kunskap om och ett framgångsrikt möte mellan läsaren och texten innebär att läsarens tidigare kunskap aktualiseras. Läsförståelse tycks vara en aktiv, konstruktiv process. Den är ett samspel mellan läsare och text eller om man så vill en interaktion mellan datadrivna och begreppligt styrda processer.

4.5.7 Mikro- och makrostrukturer

I varje skriven text kan skiljas två olika nivåer. Den ena kallas mikrostruktur och den andra makrostruktur. Mikrostrukturen består av de enskilda propositionerna och hur dessa propositioner förhåller sig till varandra. Makrostruktur är mera svårgripbar. Den är en abstrakt framställning av innehållet i mikrostrukturen. Mikro- och makrostrukturer är förbundna med varandra genom ett antal makroregler. De makroregler som kan tillämpas på makrostrukturen är uteslutning, generalisering eller det sker ingen förändring. (Hjelmquist & Strömqvist 1983, 66-67.)

Uteslutning betyder att man utelämnar någonting helt och hållet i förståelseprocessen. Generalisering betyder att man glömmer någonting bort och generaliserar saker. Konstruktion innebär att man kommer ihåg någonting som mikrostrukturen förutsätter eller som är en del av mikrostrukturen. Om det händer ingen förändring med mikrostrukturer betyder att man kommer ihåg dem som de var.

4.5.8 Tolkning

Språkanvändningen innefattar tre komponenter om den betraktas ur psykologisk synvinkel. Dessa komponenter är tolkning, minne och produktion. När människan talar tolkas det genom produktionen, alltså talet. Och när man beskriver komponenten skrift sker tolkningen genom att läsa och produktionen genom att skriva. (Viberg 1987, 13.)

Människans egna upplevelser utgör en grund för minneslagring. Mycket av människors kunskap är bunden till enskilda episoder som han har upplevt men också till större erfarenhetsområden. (Gunnarsson 1989a, 10.) Läsarens sammanlagda kunskaper, lagrade i en stor minnesreservoar, utgör hans tolkningspotential för läsning i olika situationer. Det är teoretiskt möjligt för läsare att vid textbearbetningen i de konkreta fallen använda all den kunskap som finns i reservoaren men bara sällan används all kunskap. (Gunnarsson 1989a, 12.)

Clark och Clark (1977, kap. 2-3) har presenterat en ganska utförlig modell för hur den syntaktiska och semantiska tolkningen av ett yttrande går till hos språkanvändare som behärskar ett språk på modersmålsnivå. Enligt Clark och Clark (1977, 84-85) innefattar tolkningen följande processer:

TOLKNING

STRUKTURERINGSPROCESSEN UTNYTTJANDEPROCESSEN

SYNTAKTISKA SEMANTISKA

STRATEGIER STRATEGIER

Figur 3 Olika tolkningsprocesser.

Struktureringsprocessen (construction process) leder fram till yttrandets bokstavliga eller konventionella betydelse. Den leder fram till den betydelse som direkt signaleras av de språkliga elementen och det sätt på vilket de kombineras i yttrandet. Utnyttjandeprocessen (utilization process) leder i stället fram till en tolkning av de bakomliggande intentionerna som talaren har, den poäng som talaren vill ha fram. Processen innefattar också lyssnarens beslut vad som ska göras med den erhållna informationen. (Viberg 1987, 16 och Clark & Clark 1977, 85.)

Läsning kan sägas vara perception, identifikation av ord, förståelse, tolkning, evaluering och tillämpning. Dessa saker är sådana som var allmänt accepterade på

1970-talet. Det har föreställts två definitioner som utmålar läsningen. (Vähäpassi 1987, 13)

- A) Läsning innebär att man förstår skriftspråket och reagerar på det.
- B) Läsning är tolkning av symboler – en process som hjälper oss att förstå. Den är en kommunikationsprocess mellan läsare och skrivare och den är ett sätt att nå målet men den är inte något mål i sig självt.

Varje läsare måste kunna "läsa världen" innan de kan börja med en text, eftersom det är läsarens förkunskaper som har en stor inverkan på läsprocessens gång. Läsaren är inte nollställd. Han har benägenheten att använda den kunskap som ligger högst uppe i minnesreservoaren. De kunskaper som är nyligen förvärvade eller aktualiserade kan lätt användas. (Höien & Lundberg 1988, 57.) Läsaren har en viss organisering av sin kunskap redan i utgångsläget, då läsningen ska börja. Han börjar sin läsning med kunskapen som är strukturerad i en specifik tolkningsram. Tolkningsramen bestäms av icke-språkliga och språkliga tecken. Vad läsaren har sett, läst, hört eller tänkt just innan han eller hon börjar läsa inverkar på tolkningsramen. (Gunnarsson 1989a, 12-13.)

Det finns inte bara språkliga ramar i minnesreservoaren utan också icke-språkliga ramar. Olika saker som läsaren upplever samtidigt med läsandet inverkar tolkningsramen. En sak som inverkar är läsarens sinnesförmimmelser innan läsningen börjar. Även förhandsinformation av olika slag påverkar läsarens uppfattande av det lästa och har alltså inverkan på tolkningsramen. (Josephsson 1985, 95-96.)

Läsning är på samma sätt som skrivning en kreativ handling (act of composing). Läsarna likaväl som skrivarna producerar betydelser. Texten har inte något budskap innan läsaren bestämmer dess betydelse. Läs- och skrivprocesser framskrider genom likadana steg. Först planerar läsaren målet för läsningen, sedan väljer han sin synvinkel och är medveten om sin egen roll och också om skrivarens roll. Äntligen läser han hela texten eller några delar på nytt och korrigerar sina möjliga misstag. Under hela processen försöker läsaren ta reda på sina egna och syften som skrivaren

har haft. Dessa syften och läsarens egna erfarenheter hjälper läsaren att skapa sitt schema om textens betydelse. (Vähäpassi 1987, 25-26)

Malmquist (1988, 71) har beskrivit olika förståelsenivåer. Hon indelar läsförståelse i ordagrann förståelse, tolkning, kritisk och kreativ läsning. Den ordagranna läsningen är ordagrann och ger inga tolkningsmöjligheter. Tolkningen leder i stället bortom den bokstavliga betydelsen. Läsaren drar egna slutsatser, förutser vad som kommer att hända, gör jämförelser med andra texter eller relaterar innehållet till sina egna erfarenheter. Den kritiska läsningen innefattar den ordagranna förståelsen och tolkningsförmågan. Läsaren förmår ändå bedöma kvaliteten och tillförlitligheten i texten. Läsaren frigör sig i någon mån från texten vid kreativ läsning. Han söker nya idéer i det lästa, får uppslag till nya aktiviteter. Därtill ser och upptäcker läsaren nya problem, ställer nya frågor och kommer fram till nya tankar och känslor.

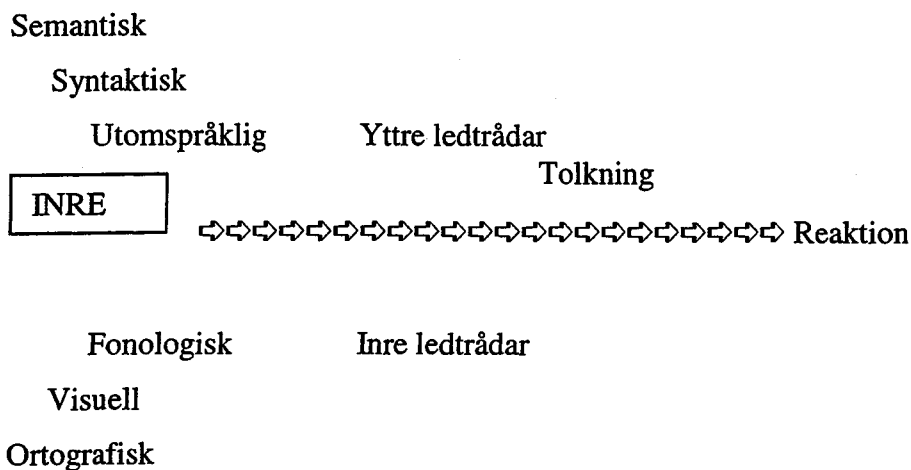
5 INTERAKTIVA OCH SOCIALA MODELLER SAMT LÄSSTRATEGIER

5.1 Bottom-up- och top-down-modeller samt interaktiva modeller

Läsning omfattar avkodning och förståelse. Det är inte nog att enbart registrera orden i en text. Man måste förstå vad det är vi läser. Bottom-up-modeller beskriver läsning som en aktivitet som utgår från textens minsta delar. Läsaren arbetar sig fram nerifrån och upp från fonemen och grafemen. Dessa språkets minsta beståndsdelar i språket registreras och analyseras av läsaren och kombineras till meningsfulla satser, meningar och stycken. (Lundahl 1998, 15.) Man kan förstå texten och hitta dess betydelse i texten objektivt utan tolkning.

Man kan tala om datadrivna/begreppsdriva processer eller top-down-styrning. Detta betyder att man utnyttjar ordets syntaktiska och semantiska identiteter. Man använder de yttre ledtrådar som det språkliga sammanhanget tillhandahåller. I en sådan här process kan ingå förväntningar baserade på en allmän förståelse av situationen, bi-

informationen eller andra utomspråkliga ledtrådar. I nedanstående figur beskrivs de olika faktorerna som påverkar identifikationen av ord. (Lundberg 1988, 56.)



Figur 4 De olika faktorerna som påverkar identifikationen av ord.

Top-down-modeller utgår från läsarens kunskaper, erfarenheter och förförståelse. Läsarens förhandsvetande hjälper henne att formulera hypoteser om den text som läses i vad som kallas psykolingvistisk gissningslek. Det finns en föreställning att vi söker efter mening och innebörd i det vi läser i grunden. En läsare rör sig inte från orden i en text mot innehållet. Gammal kunskap möter ny, och det är först då möjligt att förstå textens mening. Läsarens bakgrundkunskaper, intellektuella förmåga och allmänna läsförmåga samspelar med texten. Detta samspel avgör om texten förstås eller inte. (Lundahl 1998, 16 och Kuyumcu 1993, 162-165.) Generativ transformationsgrammatik har verkat på top-down-modeller. Texten består av två nivå: ytstruktur och djupstruktur. Ytstrukturen är bara en antydning för läsaren när han försöker förstå textbetydelsen som finns i djupstrukturen.

Man kombinerar i interaktiva läsmodeller avkodningsförmågans betydelse för läsningen med ett erkännande av de högre mentala processernas roll. Läsning har beskrivits som ett interaktivt och cykliskt samspel mellan läsaren och texten som styrs av läsaren. Man måste kunna ljuda bokstäver till ord och därtill uppmärksamma grammatiska signaler och läsa aktivt och förståelseriktat. Vid bottom-up-läsning iakttar man en texts enskildheter noga. Top-down-läsning innebär i stället att vi letar

efter en vidare innebörd och överblickar hela texten. (Lundahl 1998, 16 och Kuyumcu 1993, 163-165.)

Det finns olika interaktiva modeller, men huvudsakligen beskriver de en läsprocess där innehållsliga ledtrådar registreras av ögat och sänds till hjärnan. Hjärnan anpassar den nya informationen till redan existerande kunskap och detta möjliggör förutsägelser om innehållet i texten. Allteftersom läsningen framskrider visar det sig om förutsägelseerna har varit korrekta eller felaktiga. Gissandets del av läsningen begränsas till textinnehållet och förmågan att kunna förutsäga vad som kommer att hända härnäst. Effektiv läsning betyder inte att man gissar sig fram till betydelsen av enskilda ord. Förutsägelser och gissningar om ord tar alldeles för mycket tid och kraft. En förståelseinriktad läsning kräver att läsarbetet kan centraliseras åt innehållet, vilket i sin tur förutsätter ett gott ordförråd och att ordavkodningen sker automatiskt. (Lundahl 1998, 17-18.) Om läsaren måste utreda vad obekanta ord och språkstrukturer betyder, löser han sin kapacitet och textförståelsen lider av detta. Läsaren borde kunna använda ordförråd och olika strukturer på ett främmande språk lika bra som på modersmålet.

Top-down-modeller och interaktiva modeller liknar varandra. Mikrostrukturen består av enskilda satser i texten och makrostruktur är textens globala semantiska helhetsbetydelse. Textbetydelsen kan hittas i texten och det tolkas med hjälp av den semantiska djupstrukturen. Läsaren har kanske viktigare roll i interaktiva metoder än i top-down-modeller. Han kan kontrollera sina processer. T.ex. om ämnet i texten är för främmande kan läsaren iaktta mer den språkliga formen och om ämnet är känt kan han använda mer sina tidigare abstrakta kunskaper.

5.2 Transaktionell och social modell

Vid sidan av interaktiva modeller har nya modeller som transaktionell och social modell presenterats. De är sociokognitiva sätt att undersöka läsningen. De forskar i människan som fungerar i kontexten och är förutom en kognitiv också social individ. Psykologi och sociologi har haft verkan på modellerna. Enligt dessa modeller är

människan i interaktion med sin omgivning. Individerna har ett visst mål när de läser. Detta mål vägleder hans läsning. Läsningen alltså varierar från en situation till annan. Kontexten förstås mest som en viss situation, där läsaren har sitt mål. (Pitkänen-Huhta 1999, 272-273.)

Läsning är enligt den interaktionella modellen en transaktion, som innehåller läsaren och vissa tecken på pappret och som äger rum i vissa kontexter under en viss tid. Textbetydelsen kommer upp i transaktion mellan läsaren och texten. Läsaren har tidigare personala erfarenheter som han tar med i lässituationen. Olika läsare har olika mål för sin läsning och olika läsare kan tolka texter på olika sätt och även samma läsare kan tolka samma text olika på olika läsgångar. Läsarna med likadana sociala och kulturella bakgrunder antas göra ganska likadana tolkningar från samma text. Alla delar i läsprocessen verkar på varandra. Texten har en potentiell betydelse som klarnar först i läsaktionen. (Pitkänen-Huhta 1999, 273-274.)

Literacy är termen som används i den anglosaksiska läsundersökningen om socialt sätt att granska läsningen. Literacy innefattar både läsning och skrivning. Individerna är en del av samfundet och de fungerar på sätt och vis från samfundet. När läsaren fungerar har han olika roller. Han hör till olika delar av samfundet och har olika institutionella värden och attityder. Enligt det sociala sättet är läsning en aktion, inte en händelse som i de sociokognitiva modellerna eller en process som i de kognitiva modellerna. Kontexten och speciellt social kontext har en stor påverkan i den sociokognitiva trenden. Olika institutioner och ideologier leder läsaktionen. Läsning är en mycket aktiv aktion och läsaren är en mycket aktiv behandlare och därtill en mycket aktiv agerande i samfundet och hans olika sociala roller är relevanta. (Pitkänen-Huhta 1999, 277-280.)

5.3. Begreppet strategi

Det är inte lätt definiera begreppet strategi eftersom det finns så många olika möjliga definitioner. En strategi är en idé som en person har om det bästa sättet att agera för att nå målet. Den är alltså en representation av de kognitiva medel som kan användas

för att nå ett visst mål. Språkbrukare tillämpar olika strategier både när de producerar språk och förstår språk. En del av dessa strategier är rent språkliga, en del kan anknyta till utnyttjandet av allmänna kunskaper och annan kognitiv information. (Valtanen 1998, 47)

Strategier är operationer eller åtgärder som lärs för att det skall vara lättare att skaffa information, minnas bättre eller återkalla olika saker i minnet. Kognitiva strategier anknyter specifikt till vissa åtgärder. Sådana operationer är t.ex. deduktion, kontextutnyttjande eller att man ansluter ny information med redan lärda saker. (Valtanen 1998, 48.) Strategier kan vara också tekniker som utnyttjas för att bättre förstå, lagra saker i minnet och sedan minnas ny information och expertis (Chamot & Kupper (1989, 13). Goda språkanvändare kan använda lämpliga strategier för att nå sitt mål. Dåliga språkanvändare använder i stället färre strategier och de har svårigheter att välja ändamålsenliga strategier. (Valtanen 1998, 48.) Enligt Oxford (1990, 9) är det kännetecknande för språkinlärningsstrategier att deras mål är kommunikativ kompetens, de är studerandens specifika åtgärder och de stödjer språkstudier både direkt och indirekt. Strategier är problemorienterade, flexibla, oftast medvetna och man kan lära in dem.

Enligt Cantor (1990, 735-737) styr kognitiva strategier människans beteende. Det finns tre faktorer som skapar grunden för den personliga kognitivismen. Dessa faktorer är scheman, mål och strategier. Scheman styr t.ex. människans perceptioner, minne och syften. Människan konstruerar olika scheman för att nå sina egna mål och med hjälp av strategier eftersträvas dessa mål.

5.4 Lässtrategier

Man menar med lässtrategier de mentala processer som läsarna medvetet väljer och använder när de löser olika läsproblem. Med den föregående definitionen förknippar alla strateginivåer, från sammanlagda, globala, såsom gissning av nya ord med hjälp av kontext, till mera speciella, såsom utföring inom paragraphanalyser för att gissa ord, beaktade som strategier. (Cohen 1990, 83.) En strategisk vetenskap är en

metakognitiv färdighet. Enligt den kognitiva uppfattningen är lässtrategierna intentionella, flexibla operationer som kontrolleras och tillämpas i nya situationer. Läsaren når sitt mål och förstår vad som menas i texten. (Kern 1989, 145.)

Kunskapen om hur strategierna används är begränsad. Det råder ingen konsensus om hur man ska kategorisera de olika strategierna. Därtill finns det delade meningar om strategier är medvetna och/eller omedvetna processer och i vilken utsträckning man kan lära ut dem. (Lundahl 1998, 25-26.) Enligt Sarig (1987, 107) är en viss strategi inte framgångsrik i sig utan i kombinationer med andra tillvägagångssätt. Hon har också sagt att olika strategier verkar passa olika individer. Det är komplicerat att diskutera olika lässtrategier enligt Barnett (1989, 107). Att använda lässtrategier varierar från en läsare till en annan läsare. Läsarens lässtrategier beror på texten och därtill på läsarens syfte, entusiasm, språkkunskap, schema, tidstillgång och villigheten att gissa. Individer har ofta framstående sätt att närma sig samma text. Resultaten är olika om individer är trötta eller när de har bakgrundskunskaper om textens sakinnehåll.

En semantisk strategi är mycket viktig. Satsen är lätt att förstå även om syntaxen är komplex om relationen actor-action-objekt är semantiskt entydig i den. När den semantiska strategin inte är användbar finns det en sekventiell strategi att ta till. Den avgör vad som är de logiska enheterna i satsen och tillordnar sedan varje följd av NVN (substantiv-verb-substantiv) inom en enhet, alltså relationen actor-action-objekt. Med hjälp av denna strategi är det lättare att förstå aktiva satser än passiva, eftersom ordföljden i aktiva satser stämmer med strategins schema. Strategin säger att ju mindre som kommer emellan i NVN-följden desto lättare är satsen att förstå. Detta kallas "the minimal distance principle". Detta innebär till exempel att satser med adverbial i slutet eller i början är lättare än satser med instoppat adverbial. (Ahlgren 1973, 68-69.) Man har stor hjälp av betydelsesammanhanget som gör vissa ord mer sannolika än andra. Våra grammatiska kunskaper ger stöd åt läsförståelse. De ger goda tips om nästa ord kommer att vara substantiv eller verb osv. (Melin 1989a, 81.) Det finns också en lexikal strategi som säger att man måste utnyttja den information

som ges av grammatiska morfem som prepositioner, agentmärke och böjningsändelser. (Ahlgren 1973, 69.)

Man har beskrivit strategier som beskriver hur texten lärs in med tanke på hur inläraren analyserar texten. Analyseringen kan vara holistisk, alltså den framskrider från centrala tankar, uppifrån och ner. Å andra sidan kan den vara seriell, en serie olika delar efter varandra. Den kan vara också atomistisk. I detta fall utformas texten som en mängd mer eller mindre avskilda konstaterande eller faktum. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 22.) Man kan gruppera lässtrategier också på grundval av det om de tillämpas när läsaren försöker förstå hela texten (allmänna, globala strategier som gäller textnivån) eller bara ordens betydelser, grammatiska former och strukturer (lokala strategier som gäller ordnivån) (Valtanen 1998, 50).

De flesta läsforskare är överens om att det inte lönar sig att särskilt träna lässtrategier. Flera forskare (Sarig 1987; Persson 1994; Davies 1995) tycker dock att medvetandehöjande aktiviteter är till hjälp för läsningen. Det handlar t.ex. om att läsare vänjer sig vid att formulera hypoteser om en text, formulera läsmål, beskriva syftet med läsningen, planera läsningen, beskriva läsningen och utvärdera den. (Lundahl 1998, 26.)

När man läser och förstår en sats utnyttjas förutom ens implicita kunskap om grammatiska regler också strategier som anger vilken typ av information man skall söka efter i satsen. Sådant vetande om världen som medverkar i språkförståelse kan kallas perceptuell strategi. Perceptuella strategier, som är mer lingvistiska, förutsätter att strategierna är inlärd, inte medfödda som språkförmågan är. (Ahlgren 1973, 68.)

Enligt Hosenfield (1977, 120) håller en god läsare i minnet vad som sägs i ett visst textstycke, han läser omfattande helheter; hoppar över sådana främmande ord vars betydelse inte är viktig med tanke på helheten, utnyttjar kontexten för att gissa vad främmande ord betyder och använder ordboken först i den yttersta nöden (men använder boken på ett rätt sätt). Därtill har han en positiv läsinställning, vilket är viktigt när man läser.

6 OM MATERIAL OCH METODER

6.1 Kvalitativ fallstudie

Min undersökning av läsning på främmande språk är en kvalitativ fallstudie. Jag valde det kvalitativa undersökningssättet därför att jag tycker att det var det lämpligaste sättet att samla material.

Man kan välja antingen en kvalitativ eller en kvantitativ metod i en undersökning eller man kan använda en kombination av dessa metoder. Frågan om metodval kan inte ställas abstrakt utan den måste relateras till forskningsproblem och -objekt. Vid kvantitativa metoder används siffror och olika systematiska och statistiska samband mellan siffrorna. Kvantitativa studier utgår ofta från forskarens idéer om vilka dimensioner och kategorier som skall stå i centrum. Kvalitativa metoder utgår i stället från studiesubjektens perspektiv. (Alasuutari 1995, 23, 25 och Alvesson & Sköldberg 1994, 10-11.) Den kvalitativa metoden söker ett begrepp utifrån gjorda observationer. Man behöver alltså en metod för att ur kvaliteternas mångfald upptäcka eller uppfinna begrepp som täcker den givna biten av verklighet. I den föreliggande studien vill jag finna kvalitativa skillnader eller likheter mellan olika läsare och deras läsvanor.

I den kvalitativa undersökningen behöver undersökningsmaterialet inte vara skrivet under insamlingsögonblicket. Materialet måste skrivas och först texten kan betraktas som kvalitativt material. Med hjälp av den kvalitativa undersökningen är det omöjligt att generalisera resultaten. Med hjälp av kvantitativa undersökningar kan allmänna data skaffas från enskilda fall. (Perttula 1998, 73-75.)

Man kan bättre förstå läsning på främmande språk om man fördjupar sig bara i några läsare än om man undersöker ytligt stora grupper. Maier (1998, 68-69) motiverar betydelsen av fallstudier med konstruktiva tankar. Enligt konstruktivismen bildar varje människa sina kunskaper själv och därför är det viktigt att undersöka hellre privata människor än stora grupper. Den kvalitativa metoden underförstår att varje

företeelse är kvalitativt unik vilket betyder att alla företeelser är kvalitativt olika (Eneroth 1987, 49-50).

Man bör komma ihåg att forskarens värden vid den kvalitativa undersökningen påverkar den uppfattning som han bildar om undersökningsobjektet (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 15.) Det är viktigt att beakta och framhäva dessa värden i undersökningen.

Jag har två informanter i undersökningen som har ganska likadana studiebakgrunder. Jag visste inte på förhand hur de läser på främmande språk. Syrjälä och Numminen (1988, 19) definierar att ett fall i fallstudier är en människa, en grupp människor, ett samhälle, en händelse eller någon större företeelse. Fallet kan väljas på basis av flera grunder. Det kan vara ett typiskt fall eller ett så kritiskt gränsfall som möjligt. Det kan också vara avvikande, bildande eller avslöjande.

6.2 Om material

Jag valde sådana informanter som hade studerat svenska efter gymnasiet. Jag ville utreda om språkstudier verkar på läsningen på främmande språk. Jag tänkte att det är lättare att undersöka sådana människor som har studerat främmande språk eftersom deras språkkunskap är minst tillfrädsställande. På det här sättet är det troligen lättare att bedöma sin egen läsning om man behärskar språket ganska bra och är van vid att läsa på främmande språk. När informanterna är vana vid att läsa på främmande språk kan jag få bättre material till min undersökning som är en slags pilotstudie. Om mina informanter hade kunnat bara litet svenska skulle uppgiften sannolikt ha varit för svår för dem. En annan orsak var att jag var intresserad att veta om de är vana vid att använda olika lässätt. Jag tycker att det är mycket viktigt att lära sig olika lässätt som kan hjälpa i läsningen på främmande språk.

Jag gjorde undersökningen på sommaren och det var lite svårt att få informanter men jag fick två universitetsstuderande med i min undersökning. Undersökningen är en kvalitativ fallstudie och jag tycker att antalet informanter är tillräckligt. Enligt Patton

(1990, 166 och Kvale 1997, 32) kan man inte ställa några gränser på storleken av det kvalitativa undersökningsmaterialet. Målet med undersökningen och olika praktiska lösningar bestämmer hur stort stickprovet ska vara. Man baserar valet av informanterna i en kvalitativ undersökning på undersökningens ändamålsenlighet (Syrjälä & Numminen 1988, 109).

Två universitetsstuderanden tog del i undersökningen. De båda informanterna var kvinnor. Den ena hade studerat redan fem år svenska och hon studerade fortfarande svenska och därtill engelska vid universitetet. Dessutom hade hon studerat svenska ett år i handelsskolan och ett år vid folkhögskolan. Den andra hade tagit sin klasslärarexamen i december 1999 och hon var redan med i arbetslivet. Hon hade studerat cirka sex år svenska vid universitetet. Hon hade studerat också tyska. De båda informanterna hade gjort de fördjupade studierna i svenska. Informanterna gjorde testerna på sin fritid hos forskaren. Båda informanterna visste på förhand att de måste delta i något slags test som gällde läsning på ett främmande språk.

Informanterna gjorde alla test under likadana förhållanden och i likadan ordning. De fyllde först i ett frågeformulär där de angav t.ex. sin bakgrundsinformation. Före intervjun gjorde de en lästest för att minnas hur det verkligen går att läsa på ett främmande språk – för att nå den rätta stämningen. Därtill hjälpte lästesten dem att reflektera på läsningen just i denna situation och i allmänhet. Enligt de kvalitativa principerna har jag försökt förklara och förstå läsning och beskriva den så noggrant som möjligt. För att öka reliabiliteten av undersökningen har jag fogat till min rapport citat från de intervjuade. Syrjälä och Numminen (1988, 8-9) skriver att fallstudien är en total och systematisk beskrivning av företeelsen. Man beskriver verkligheten på nära håll och strävar efter att tolka den.

Jag vill utreda med hjälp av min undersökning olika generella faktorer som berör läsning på främmande språk. Jag bedömer speciellt läsning på svenska språket i denna avhandling. Jag koncentrerar mig mest på ett språk men jag tycker att det inte finns några stora skillnader mellan olika språk beträffande läsning på något främmande språk.

6.3 Materialinsamlingsmetoder och deras reliabilitet

6.3.1 Utfrågning

Jag använde i min undersökning utfrågning för att kartlägga informanternas språk- och läsförmåga (bilagorna 1 och 2). Frågeformuläret omfattade frågor om deras bakgrund. I formuläret bads informanterna att värdera sin språkförmåga och läsförmåga. Därtill frågades om informanterna känner till olika medel som underlättar läsningen på främmande språk och om de använder sådana. I en fråga bads informanterna att beskriva om det finns någon skillnad mellan tal- och skriftspråk. Borg och Gall (1989, 430-434) tycker att det är viktigt att frågeformuläret är klart och att det inte innehåller oklara begrepp. I början av formulären borde man placera frågor om olika bakgrundskunskaper och sedan borde man gå vidare till olika speciella frågor. De svåra frågorna placeras i slutet av formuläret och lätta och intressanta i början för att väcka deltagarnas intresse.

Frågeformuläret var till stor hjälp i intervjun eftersom jag då redan visste något om informanterna och i intervjun hade jag möjlighet att precisera svaren. Enligt Anttila (1996, 237) används utfrågningar förutom i undersökningar som gör stora översikter också i pilotundersökningar för att få noggrannare insikter. Informanterna fick svara på finska. Jag ville inte utreda deras skrivning på svenska utan jag ville utreda deras tankar om läsning på svenska. Det var bäst att låta dem svara på finska så att de skulle kunna förklara sina tankar så noggrant som möjligt utan några möjliga språkliga hinder.

En utfrågning är ett lätt och effektivt sätt att samla material i en undersökning. Om frågeformuläret är välplanerat är det möjligt att behandla materialet snabbt. Man kan fråga med hjälp av frågeformulär information om beteende, handlingar, vetande, värden och attityder. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 191, 193.) Man måste lägga märke till att möjligheterna att fråga efter olika saker är mera begränsade och antalet frågor är mindre som till exempel i intervjun. Den som svarar på skriftliga

frågor har dock möjligheten att tänka på sina svar noggrannare än den som intervjuas. (Jyrinki 1974, 25.)

Personer som svarade på mina frågor var universitetsstuderande. Frågorna hade inte några färdiga svarsalternativ. Det är inget problem att uttrycka sig skriftligt och därför valde jag att använda öppna frågor i frågeformuläret. Informanterna hade möjlighet att skriva mångsidigt om sina tankar och därför är det ganska osannolikt att de kände något socialt tryck. Det är vanligt att man använder antingen öppna eller strukturerade frågor i frågeformulär. De som tycker om öppna frågor motiverar sitt val med att informanterna då kan säga vad de verkligen tänker. De som favoriserar flervalsuppgifter tycker däremot att sådana uppgifter är pålitliga och lätta att behandla och analysera. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 197.)

Enligt Jyrinki (1974, 74-75) är det motiverat att betona för dem som svarar på attitydfrågor att det inte finns rätta och felaktiga svar eller mer eller mindre acceptabla svar. Så kan man åtminstone i någon mån minska möjligheten att testdeltagare väljer det alternativ som de tycker är socialt mer acceptabelt. När jag utarbetade frågeformuläret försökte jag tänka hur informanterna kommer att svara på frågorna.

Validitet av frågeformulären. Det är svårt att säga om informanterna har svarat på frågorna helt ärligt och noggrant. Jag försökte avhjälpa en del av möjliga missförstånd genom att informanterna hade möjlighet att be hjälp om de hade svårigheter eller problem att förstå frågorna. Det är inte alltid möjligt att försäkra sig om informanterna har svarat ärligt och noggrant (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 191). Jag hade möjlighet att testa informanternas svar i intervjun. De kunde förklara muntligt om de hade något mer att säga om ämnet.

6.3.2 Lästest

Efter frågeformuläret deltog informanterna i en lästest. Jag fick texten från internet. Den är en tidningsartikel från Dagens Nyheter (3.8.2000). Den svenskspråkiga

testtexten berättade om olika ämnen som tillsätts i tobak. Rubriken för hela texten är *Tillsatser ökar tobaksberoende* och därtill heter det andra stycket *Första i världen* och det tredje stycket *Industrin förnekar* (se. bilaga 3). I texten var först en kort introduktion om ämnet. Sedan kom ett stycke där stod information om tobakstillsatser. Det andra verkliga stycket behandlade den roll som Danmark har i saken och till sist i det tredje stycket behandlades åsikter som industrin har. Det var 332 ord i texten.

Efter att informanterna hade läst texten fick de papper och en penna. De hade som uppgift att försöka minnas vad de hade läst och sedan skriva ett slags referat på finska om texten utan att ha texten framför sig. Därtill var en intervju direkt efter lästesten. Intervjun var strukturerad därför att man på det sättet kunde försäkra om att de båda informanterna hade samma frågor.

Skriftlig minnesåterkallelsetest används som en mätare på textförståelse eftersom man kan anta att förståelsen och minnet är nära varandra. Man kan säga att läsarna har förstått vad de har läst när de kan forma enligt textens informationsinnehåll en disponerad minnesrepresentation och producera den. Minnesuppgiften vägleder inte läsarens förståelse och när man kan producera svaret på modersmålet påverkar den produktiva språknivån i slutresultatet inte. Därtill stämmer detta sätt överens med de interaktiva modellerna eftersom det ger en sådan roll till läsaren att det är just han som producerar betydelser. (Valtanen 1998,13.)

Valtanen (1998) har forskat i läsning på främmande språk och speciellt på engelska. Jag använde i min undersökning en lästest som hon presenterar i sin licentiatavhandling. Meningen i lästesten är att informanterna skall återkalla i minnet vad de har läst. Försökspersonen får läsa texten så många gånger som han vill och sedan skriva upp allt han minns utan att titta på texten. I Valtanens forskning hade texten delats i betydelseenheter som grundade sig på pauser som en infödd engelsman hade haft när han läste texten högt. Med hjälp av dessa propositioner analyserades resultaten. Jag hade ingen infödd svensk som skulle skilja propositionerna och därför ändrade jag Valtanens forskning. Jag läste texten noggrant och skilde mina

propositioner (se bilaga 4). Jag koncentrerade mig på innehållet. Jag skrev en lista över de punkter som var viktiga att minnas från texten och jämförde informanternas resultat med varandra. Efter uppgiften följde intervjun där frågades först efter några förhållanden kring texten. Jag frågade till exempel om texten var lätt eller svår att förstå, om ämnet var bekant eller obekant, intressant eller ointressant och vilka punkter som hade orsakat förståelseproblem.

Jag tycker att lästesten ökar min undersökningens pålitlighet eftersom jag på detta sätt kunde kolla om de läser lika bra som de påstår. Jag kunde jämföra deras svar på frågorna och lästestens resultat. Därtill ledde lästesten informanternas tankar in i ämnet mycket bra. Informanterna hade möjlighet att reflektera på sin läsning med utgångspunkt i lästesten.

Validitet av lästesten. Testsituationen och själva texten kan verka på resultatet. Informanten kan ha negativa attityder mot testen eller texten. Om informanten inte tycker om situationen och om han inte tycker om ämnet eller inte förstår den kan det försvåra läsningen. Dessa faktorer kan påverka resultatet. Om man anser att man pålitligt kan mäta textförståelse genom att testa läsning och återkalla text i minnet kan man dra slutsatser av resultaten.

6.3.3 Intervju

Jag ville utreda mycket noggrant hur informanterna läser på främmande språk och intervjun gav mig möjligheten att precisera och kontrollera saker som redan hade kommit upp i utfrågningen. Intervjun var det bästa sättet att ta reda på informanternas kunskaper, attityder och uppfattningar om läsningen på främmande språk. Patton (1990, 287) säger att man intervjuar människor om sådana saker som inte kan utredas med hjälp av observation. Genom intervjun har intervjuaren möjlighet att lära känna andra människor, få veta något om deras erfarenheter, känslor, tankar och den värld de lever i. Man kan ändra ordningen av ämnen och precisera frågor men intervjuaren måste kolla att alla ämnen blir kartlagda (Grönfors 1985, 106 och Jyrinki 1974, 11-12). I den kvalitativa undersökningsintervjun byggs kunskaper upp. Intervjun är ett

samspel, ett utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse. Den personliga kontakten och de ständigt nya insikterna i intervjupersonernas livsvärld gör intervjuandet till en berikande upplevelse (Kvale 1997, 117).

Eskola och Suoranta (1998, 87) delar intervjuerna in i fyra olika typer. I en strukturerad intervju är frågorna och deras ordning densamma för alla. En halvstrukturerad intervju avviker från den föregående så att frågorna är desamma för alla men svaralternativen är inte färdiga. I en temaintervju är ämnen, teman bestämda på förhand men den exakta formen av frågorna och deras ordning fattas. I en öppen intervju samtalar intervjuaren och de intervjuade om ett visst ämne men man går inte genom samma teman med alla.

Min intervju är någonting mellan den halvstrukturerade intervjun och temaintervjun (se bilaga 5). Jag hade en rad teman och färdiga frågor om vissa ämnen men jag ställde inte frågorna i samma ordning. Jag hade flera frågor om samma ämne men jag ställde frågorna och därtill några ytterligare frågor i den ordning som var bäst i själva intervjusituationen. Enligt Hirsjärvi och Hurme (1980, 49-50) kan man kalla en halvstrukturerad intervju för en temaintervju. En inriktad intervju innehåller fyra aspekter. De intervjuade bör få ta upp alla de synpunkter som de vill. De intervjuades reaktioner bör vara så specifika som möjligt. Intervjun bör hjälpa informanterna att beskriva affektiva, kognitiva och evaluativa sidor om de fenomen som undersöks. Och därtill skall man beakta den personliga kontexten. Man bör utreda informanternas tidigare erfarenheter och egenskaper i intervjun.

Enligt Hirsjärvi och Hurme (1980, 70) skall man inte intervju en bekant. Enligt Grönfors (1985, 109) kan man däremot göra en lyckad undersökning även om informanterna är bekanta. Troligen ligger olika anonymitetsskäl bakom Hirsjärvis och Hurmes uppmaning. Jag kände mina informanter på förhand men det orsakade inte några problem. Testsituationen var naturlig och rolig. Ämnet var bekant för mig och för informanterna och det var bekvämt att samtala om det. Jag tror att jag fick mycket

grundliga svar just därför att informanterna var bekanta, kanske grundligare svar än av alldeles obekanta som inte nödvändigtvis skulle sätta sig in i ämnet.

Intervjuaren har empatiskt tillträde till den intervjuades värld. De innebörder som den intervjuade har genomlevt kan vara omedelbart tillgängliga i intervjusituationen. De förmedlas inte bara genom ord men även genom tonfall, uttryck och gester i ett naturligt samtal. Intervjuaren använder sig själv som undersökningsinstrument. Han bygger på en underförstådd kroppslig och emotionell form av vetande som ger ett privilegierat tillträde till den intervjuades värld. (Kvale 1997, 118.)

Enligt Hirsjärvi och Hurme (1980, 71) är det bäst att bara intervjuaren och informanten är närvarande i intervjusituationen. På detta sätt är det kanske lättast att få informanten att bli öppen och tala fritt. Man borde kunna skapa en lämplig atmosfär för intervjun. Det är vanligt att börja med sådana frågor som bidrar till att skapa en positiv intervjuatmosfär och minska spänningen. Intervjuplatsen kan vara vilken som helst plats, där i synnerhet informanten men också intervjuaren kopplar av tillräckligt. Tidpunkten för intervjun skall vara sådan att informanten så bra som möjligt kan koncentrera sig på intervjun. (Grönfors 1985, 107, 111.) Jag utförde intervjuerna hemma hos mig. Det var en mycket lämplig plats för intervjun och stämningen var lugn och behaglig. Intervjuerna gjordes vid middagen och informanterna hade tid så mycket som de bara ville använda. Jag gjorde intervjuer på finska eftersom jag tycker att det är speciellt svårt att tala fritt om känslor på främmande språk. Intervjun på svenska hade kunnat orsaka onödig ångest. Det är väsentligt att intervjusituationen är naturlig och liknar samtal. Intervjuarens förmåga att lyssna, uppmuntra, understöda och ge feedback verkar mycket på situationen. (Syrjälä & Numminen 1988, 110.)

Det är inte förnuftigt att behandla svåra frågor i början av intervjun (Syrjälä & Numminen 1988, 114). Det var naturligt att börja intervjun med frågor som gällde lästesten. Jag tog upp först allmänna frågor om texten och informanternas läsning och sedan om deras läsning på svenska eller på något annat språk. Jag diskuterade med

informanterna läsning, läsprocess och lässtrategier. De hade möjlighet att förklara sina svar i frågeformuläret eller tala om vad de än ville.

Validitet av intervjun Enligt Patton (1990, 348) och Kvale (1997, 149) är bandinspelning av intervjun ett oersätligt hjälpmedel för forskaren eftersom han på detta sätt har en bättre möjlighet att observera den person som intervjuas. Situationen vore mer besvärlig om han vore tvungen att anteckna samtidigt. Å andra sidan kan några intervjupersoner tycka illa om bandinspelningen.

Jag bandinspelade de båda intervjuerna och transkriberade dem senare. Det var mycket lätt att intervjuas eftersom jag hade möjlighet att koncentrera mig totalt på intervjun. Jag gjorde dock några enkla anteckningar under intervjun. De var korta anmärkningar som var till hjälp när jag transkriberade och analyserade bandinspelningen lite senare. Bandinspelningen störde inte informanterna. Man kunde se den i intervjusituationen. Jag frågade efter intervjun om den störde dem men ingendera hade lagt märke till bandinspelningen. De tyckte att intervjusituationen var trevlig, behaglig och lugn. Det fanns inte några störande faktorer.

Samspelet mellan intervjupersonerna leder ofta till spontana och känsloladdade uttalanden om ämnet som diskuteras. Det minskar intervjuarens kontroll över intervjusituationen. Priset kan bli en relativt kaotisk datasamling och svårigheter att systematiskt analysera alla åsikter som korsar varandra. (Kvale 1997, 32.) Jag hade färdiga frågor och jag ställde dem i ganska likadan ordning från båda informanter. Jag fick mycket information men det var inte problematiskt att analysera data. Jag förberedde frågeinnehållen på förhand och vad medveten om den möjliga risken för den kaotiska situationen. Därför hade jag färdiga frågor och ramar till dessa frågor och jag tycker att min intervju lyckades bra.

Tekniskt sett är den kvalitativa forskningsintervjun halvstrukturerad. Det betyder att den varken är ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat frågeformulär. Intervjun genomförs enligt en intervjuguide som koncentrerar sig på vissa teman och som kan omfatta förslag till frågor. Den skrivs vanligen ut och den skrivna texten utgör jämte

bandinspelningen materialet för den följande analysen. (Kvale 1997, 32.) Min forskningsintervju följer dessa principer. Jag hade utskrivna frågor. De följde vissa teman. Huvudteman var naturligtvis läsning och andra teman gällde olika delar av läsning som till exempel olika sätt att tolka svåra ställen i en främmande text. Svaren var lätta att kontrollera med hjälp av bandinspelningen.

Den kvalitativa intervjun är ämnesorienterad. Två personer talar om ett ämne som intresserar dem båda. Den därav resulterande intervjun kan analyseras med hänsyn till antingen den livsvärld som beskrivs av personen eller den person som beskriver sin livsvärld. (Kvale 1997, 32.) Informanterna i min undersökning var intresserade av ämnen. Även texten som de läste väckte intresse eftersom det var något nytt i texten. De fick ny information. Jag ville utreda informanterna, deras åsikter och kunskaper. Den kvalitativa intervjun söker beskriva och förstå meningen hos centrala teman i den intervjuades livsvärld. Det viktigaste är att förstå innebörden av vad den intervjuade säger. Den kvalitativa forskningsintervjun syftar till att erhålla otolkade beskrivningar. Den intervjuade beskriver så exakt som möjligt vad hon upplever och känner. (Kvale 1997, 32-33.) Båda informanterna var skickliga att svara på mina frågor. De förklarade mycket noggrant vad de menade. Tolkningen var inte något stort problem. Forskaren har ett perspektiv på vad som undersöks och tolkar intervjuerna ur detta perspektiv. Uttolkaren går utöver det direkt sagda för att utveckla strukturer och relationer som inte omedelbart framträder i en text. (Kvale 1997, 182.)

6.4 Analys av materialet

Materialanalysen i en kvalitativ forskning är en process där man försöker utreda det insamlade materialet och tydliggöra det. Därtill försöks producera ny information om det undersökta ämnet. Meningen med analysen är att komprimera materialet och öka dess datavärde när man formar det osammanhängande materialet till en förnuftig helhet. I analysen av ett visst material skiljs den viktigaste delen och med hjälp av denna del tolkas materialet. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Mina data behandlade och analyserade jag på olika sätt innan jag gjorde tolkningar.

Materialanalysen pågår under hela forskningsprocessen. Därför beror helheten på denna process. Jag funderar över materialanalys och -tolkning hela tiden. Analysen verkar också på forskningsrapporten. Att man är bekant med teorin garanterar objektivitet i forskningen. Ju mer forskaren vet om teoridelen desto bättre är han medveten om sina referensramar och desto mer objektivt förstår han vad informanterna menar. (Syrjälä mm. 1994, 129-130.) Jag siktade på detta när jag skrev min teoridel innan jag samlade in materialet och gjorde tolkningar. Med hjälp av teorin kunde jag bilda referensramen. Referensramen utnyttjade sig i analys och tolkning av materialet.

I en kvalitativ undersökning betyder kodning av materialet inte bara att man läser siffror. Det är en process där man ger meningar och därtill är det en del av tolkning (Pyörälä 1995, 21). Jag menar med kodning i denna undersökning att jag har indelat materialet så att det är lättare att behandla det. Jag söker svaren på mina forskningsproblem i det kodade materialet. Jag analyserade lästesten så att jag behandlade båda informanterna separat. Intervjun analyserade jag på grund av olika teman. Jag har förklarat grundligare analysen av materialet med hjälp av olika metoder i samband med resultaten.

Syrjälä och Numminen (1988, 137) anser att det är viktigt att man presenterar undersökningsresultaten öppet. Jag har försökt beskriva min studie, dess syften, olika skeden och resultat så noggrant som möjligt. Jag har bifogat till min rapport citat från informanterna som enligt min åsikt hjälper läsaren att evaluera pålitligheten av denna undersökning och dess tolkningar.

7 RESULTAT

I denna del av avhandlingen presenterar jag resultaten i min undersökning. Jag använder A och B för att skilja informanterna från varandra. A är en kvinna som studerar svenska och engelska vid universitetet och B är en klasslärare som har studerat svenska för några år sedan.

7.1 Informanternas uppfattning om sina språkkunskaper och sin läsning

Båda informanterna sade att de tycker att de har ganska goda kunskaper i svenska. B sade att hon inte har använt mycket svenska språket och hennes kunskaper är lite rostade men att det är lätt att återkalla språkkunskaperna i minnet. De båda informanterna tyckte att de har ett ganska litet aktivt ordförråd, men de förstår lätt skrivet och talat språk men att det är svårt att tala och skriva. Det är alltså lättare att tolka meddelanden än att producera något nytt. Båda informanterna har lärt sig sin svenska i skolan. De har lärt sig språket under formella omständigheter.

Informanterna var nöjda med sina färdigheter att läsa på modersmålet och också på svenska språket. Det är svårare och långsammare att läsa svenskspråkiga texter än finskspråkiga, men i varje fall går det ganska bra. Läsningen beror mycket på texten i fråga. Vetenskapliga texter kan orsaka svårigheter t.ex. på grund av ordförrådet. Det finns ofta sådana ord som är främmande och man måste verkligen koncentrera sig på läsuppgiften. Om man inte gör det kan det hända att texten och dess betydelse inte blir klar. Båda informanterna har läst olika svenskspråkiga facktexter men också facktexter på andra främmande språk under sina studier. De är ganska vana vid att läsa sådana texter men läsandet är fortfarande svårt för dem.

Enligt informant A är läsförmågan i svenska mycket viktig för henne. Hon behöver den bland annat i sina studier. B behöver i stället inte mer svenska i vardagslag. Hon är nuförtiden klasslärare i en finskspråkig skola och även om hon har en lärarbehörighet i svenska har hon inte mycket undervisat i svenska. Hon konstaterar att hon borde läsa svenskspråkiga texter med tanke på möjliga svenskläraryuppgifter och med tanke på att det är viktigt att kunna läsa på svenska. Hon vill inte förlora färdigheten att läsa texter på främmande språk. Läsningen är ett bra sätt att aktivera kunskaperna i främmande språk och att lära sig nya ord och aktivera gamla kunskaper som t.ex. ordförråd och grammatik.

A läser mycket olika svenskspråkiga böcker och magasin och därtill har hon svenskspråkiga vänner och hon står i kontakt med dem via internet och telefon. B

möter svenska språket mer sällan. Hon läser bara några (1-2) romaner och magasin per år och tittar mycket sällan på svenskspråkiga TV-nyheter eller andra program.

7.2 Informanternas uppfattning om tal- och skriftspråk

Båda informanterna tyckte att skriftligt och muntligt språk är olika. De liknar varandra men det finns flera egenskaper som skiljer dem från varandra. B sade att hon förstår bättre skriftliga än muntliga yttranden. Båda två sade att man lätt kan repetera saker och ting i en skriftlig text. Man kan gå tillbaka i texten och läsa om vad som sades tidigare. Därtill kan man dela texten i små bitar och undersöka dem i lugn och ro. I en talsituation måste man förstå genast vad som sägs. Det är omöjligt att gå tillbaka eftersom talsituationen är kontinuerlig och om man inte iakttar talet hela tiden kan det hända att man tappar ämnet och även intresset.

Talspråk varierar från en talare till en annan. Människor har olika dialekter och sätt att tala. Några talar snabbt, andra långsamt, några högt och andra lågt. Också situationen har en stor inverkan. Varje talsituation är unik. Om man talar i telefon kan man inte se hur talaren gestikulerar. Känslor och talsituationen har mycket inverkan. Det är svårare att höra vad någon säger om omgivningen är bullrig. Det skriftliga språket liknar skolsvenskan. Man har alltså lärt sig i skolan svenska som liknar det skriftliga språket. Olika grammatikregler används inte i talspråket lika strikt som i skriftspråket och människor förkortar ord och också satser och därför är det svårare att förstå vad som sägs.

I skriftliga meddelanden används oftast fullkomliga satser. Naturligtvis kan någon stilisera och använda i texter sådant språk som liknar den talade formen men ändå har läsaren mer tid och bättre möjligheter att undersöka och försöka förstå vad som menas i texten. Oftast är skrifter dock formellt språk och de satser och ord som används i dem är fullständiga, inte t.ex. förkortningar eller dialektala former.

7.3 Beskrivning av informanternas läsprocess och -produkt

A och B skrev på finska. De använde fullständiga satser. Tiden som informanterna använde varierade: A läste elva minuter och skrev sitt svar femton minuter, B i stället läste sex minuter och skrev i nio minuter. B var alltså snabbare än A. Deras svar var nästan lika långa: A hade 88 ord och B 90. B skrev en liten uppsats. Hon delade ämnet i tre kapitel. B sade kort och sakligt samma saker som i texten och hon använde olika delar av texten som hjälp.

Varje stycke som B skrev innehöll en kort beskrivning av den originala texten och därtill var det lätt att se att hon hade läst mellan raderna och tolkat texten mer än A. B hade t.ex. tolkat att när myndigheterna får veta om de olika tillsatsämnen som tillsätts cigaretter kan man undersöka lättare saken och det är till hjälp i tobaksstriden. Detta sades inte direkt i texten men visserligen är det sant att undersökningarna förverkligas och dessa undersökningar verkar på ärendet.

A räknade upp punkter. Hon skrev listor om punkter som kom i texten men hon använde inte likadana delar som i texten. Hon kom ihåg mycket olika enskilda saker men hon kunde inte bilda en helhet på grund av den originala texten. Båda informanterna kom ihåg mycket av den originala texten men B kunde på sätt och viss bättre återkalla sin läsning. Hennes skriftliga svar var en bra referat av texten. A kom ihåg i stället mycket men hennes svar var en lista över enskilda saker. B kunde sammanbinda olika punkter. Hennes svar var på så sätt grundligare tänkt än A:s svar och man kan säga att hon förstod och kom ihåg bättre vad som sades i texten. A kom ihåg mycket men hon kunde inte bilda en enhet på grund av det lästa. I A:s svar fattades även rubriken för hela texten.

Jag läste själv texten och gjorde en modellöversättning. Sedan övervägde jag de viktigaste punkterna i texten. Jag beslöt att man kunde få högst nio poäng av lästesten. Det här betyder att jag skrev upp nio viktiga punkter och att jag gav en poäng per ett rätt svar eller per ett krävt faktum eller en krävd proposition.

Båda informanterna fick sju poäng i minnestesten. I det andra verkliga stycket sades att tobaksindustrin hotas av en stämning men ingendera sade eller mindes detta faktum. A missade en poäng till eftersom hon inte sade vad som händer när man får veta vad cigaretterna innehåller, alltså om tillsatslistorna ska undersökas av experter. B sade i stället ingenting om faktumet att man redan har undersökt de olika tillsatsämnena. Enligt henne ska man undersöka ämnet först när man får listorna.

Båda informanterna hade förutom de krävda innehållsbitarna också något extra. Båda A och B nämnde att utöver de 4000 naturliga ämnena i tobaken tillsätts flera hundra ämnen i tobaken vid tillverkningen. Därtill mindes A att den danska hälsovårdsministern Sonja Mikkelsen är nöjd med utvecklingen.

När man läser på främmande språk påverkar språkförmågan läsprocessen och –produkten. När man läser på modersmålet är många processer åtminstone bland vuxna automatiserade. Om läsprocesser är automatiserade har läsaren mer resurser att processera och integrera texten t.ex. med sina tidigare kunskaper. Läsaren kan alltså bättre försöka förstå vad verkligen sägs och menas i en text. Läsprocesser på främmande språk är ofta inte lika bra och automatiserade som på modersmålet och därför måste läsaren använda mer tid och energi för att processera olika ytstrukturer. Läsaren processerar då genom bottom-up-processer, han försöker alltså först identifiera olika tecken, ord, satser, ordbyggnader och sedan förstå vad som menas i texten. Läsningen blir mer långsam, förståelsen lider, bakgrundskunskaperna kan inte utnyttjas effektivt och minnesrepresentationen är ytlig.

7.4 Läsning och textförståelse

A tyckte att lästesten och speciellt minnestesten var svår. Det var lätt att läsa texten men svårt att skriva om den efteråt. Enligt henne hade testsituationen inte någon stor inverkan. Hon sade att om hon hade läst samma text vid frukostbordet hade resultatet blivit detsamma. B tyckte att testen var intressant och att det var ganska lätt att skriva bara det relevanta. Båda två sade att de läste texten med tanke på skrivuppgiften. Det

är troligt att skrivuppgiften störde A och hon ville minnas så mycket som möjligt och därför kunde hon inte bilda en enhet.

Det framgår av den skriftliga testtexten att B kunde bilda en enhet som stämde bra med den verkliga texten. Hon skrev en liten uppsats, en förkortning som innehöll alla viktiga saker från den originala texten. Hon sade efteråt att även om texten var ganska lång var det lätt att skriva om den.

A räknade upp punkter men kom ihåg lika mycket som B. Bara deras sätt att producera den skriftliga delen var mycket olik. B kan sägas kunna bilda bättre scheman som styr läsningen. Scheman kan användas på två sätt. De används under själva läsprocessen för att gruppera och organisera materialet och dessutom används de när läsaren försöker minnas vad hon har läst.

Båda informanterna tyckte att texten var ganska lång men inte för lång. De orkade läsa den. A sade att just längden av texten verkade på det att man inte kom ihåg allt. Hon hade försökt lägga till exempel namn och siffror på minnet men hon lyckades inte att göra det och hon sade också att det var svårt att komma ihåg allt. Troligen tänkte hon att man måste komma ihåg allt vad som sägs i texten även om det inte var meningen. Hon sade nog att texten inte var svår att läsa. Bara början av texten var lite knivig men när hon förstod att texten var en tidningsartikel blev det lättare att läsa texten. Texten gick logiskt framåt när hon förstod idén och ämnet i den.

B tyckte att texten var ganska svår och det var svårt att läsa på svenska men hon sade också att det här beror på att hon inte har läst svenska på länge. När hon studerade svenska var hon tvungen att läsa olika svenskspråkiga texter och hon kan läsa men kanske inte lika bra som tidigare. B var mycket kritisk med sin läsning. Hon kräver mycket av sig själv. Att hon läser bara sällan svenskspråkiga texter syns inte i den här undersökningen. Hennes läsning var snabb och effektiv och hennes skriftliga svar var bevisade något annat. Hon kunde återkalla texten och dess innehåll mycket bra i minnet.

Ämnet av texten var främmande för både informanterna. De visste bara liten om ämnet tobak och tobakstillsetser. Ämnet var intressant och de tyckte om ämnet och om hela texten. Texten omfattade ny information som var ganska överraskande. Båda informanterna sade att de orkade läsa texten kanske bättre eftersom ämnet var nytt och intressant. Eftersom ämnet var främmande var det å andra sidan svårare att läsa texten. I texten fanns många nya ord. A sade att texten på grund av nya ord blev mer intressant men B tyckte att ämnet och de nya orden försvårade läsningen. På grund av de nya orden kunde de inte utnyttja sina bakgrundskunskaper utan var tvungna att gissa eller underförstå. B sade att det var bra att texten var främmande eftersom man hade inga förantaganden om ämnet. Hon tänkte att dessa förantaganden hade kunnat påverka negativt läsförståelse men å andra sidan sade hon att hon normalt utnyttjar bakgrundskunskaper och att det lättare att förstå en bekant sak än en främmande sak. Ibland kan det hända att ett nytt ämne försvårar läsningen eftersom det finns nya ord och saker i texten och man kan inte utnyttja till exempel bakgrundskunskaperna. Det var inte fallet i denna undersökning. Ämnet var nog nytt och texten innehöll nya ord men båda informanter klarade uppgiften och de förklarade betydelsen av texten.

Den aktiva och goda läsaren utnyttjar både efterföljande och tidigare information i en text för att bättre förstå texten. Utom att använda texten och dess kontext som hjälp använder läsaren också andra kontexter som t.ex. sina kunskaper om värld, alltså sina bakgrundskunskaper och språkkunskaper och därtill finns det flera olika saker som påverkar läsprocessen, som t.ex. hans läsförmåga på modersmålet, hans läsvana och motivation att läsa.

A:s sätt att läsa är mycket grundlig men å andra sidan tycks den vara ganska jobbig och lite långsam. Hon vill klargöra hela texten och alla ord och delar i den men det här kan anleda att hennes textförståelse lider av detta. Hon använde mest textkontext som hjälp när hon försökte resonera vad några främmande ord betyder. Hon brukar diskutera med texten och det här betyder att hon försöker klargöra ord och deras betydelser och ibland måste hon gissa vad ett visst ord betyder. Ofta går hon tillbaka i texten och försöker uppskatta om hennes gissningar är rätta. A är mycket noggrann i sin läsning. Hon vill förstå nästan alla ord och bara sällan passerar hon främmande

ord helt och hållet. Hon tycker inte att hoppa över oklara ord och ordbyggnader. Hennes läsning är mycket ordagrann. Hon gjorde inga egna tolkningar utan hennes lista innehöll bara ganska direkta översättningar från texten.

B:s sätt att läsa är inte alls så grundlig. Hon vågar tolka mer än A. Hennes skriftliga svar var ingen rak översättning utan hon hade gjort egna slutsatser och fogat olika saker från den originala texten så att resultatet blev ett enhetligt referat där nästan alla viktiga saker presenterades kort och sakligt. Hon fäster inte stor vikt vid alldeles främmande ord. Hon tycker att det är viktigare att förstå helheten än att förstå alla ord och satser i texten. När hon läser texten försöker hon förstå vad det viktigaste i den är och hon vågar hoppa över svåra ord och satser. Det är bara sällan hon försöker redogöra för alla främmande ord och satser. Om hon ser att de är mycket viktiga med tanke på förståelsen kan hon förstås ta reda på dem.

7.5 Lässtrategier i undersökningen

A och B kände till olika sätt att underlätta sin läsförståelse. B var mer medveten om dem och hon använde dem oftare. Hon hade lärt sig att använda några strategier vid universitetet när hon har studerat svenska men det var inte tillräckligt. Hon sade att när hon läser till exempel en roman använder hon inte olika lässtrategier så ofta men när hon läser någon slags facktext använder hon dem ganska ofta. Hon orkar visserligen inte alltid använda dem utan hon försöker klara sig annars. Ingen hade någonstans lärt A att använda olika strategier. Hon sade att hon ingenting vet om dem men det var inte alldeles sant eftersom hon hade själv kunnat tänka på olika hjälpsätt och lässtrategier. Dessa sätt använde hon dock bara sällan.

A sade att hon inte känner till några sätt att underlätta sin läsning men ändå nämnde hon att hon kontrollerar om det finns något bekant i satsen och hon försöker dela satser i mindre delar. Hon försöker finna vad som till exempel är en subjekt, verb, objekt och så vidare. Därtill försöker hon undersöka om satsen är till exempel i passiv eller i aktiv. Om A inte känner till vad ett främmande ord betyder försöker hon dela också den i mindre delar och hitta något bekant i dess delar. Informant A har inte fått

någon undervisning eller anvisningar som skulle kunna hjälpa hennes läsning. Hon tycker att det är mycket viktigt att undervisa i olika sätt att underlätta läsning på något främmande språk. Hon sade att det inte alltid är lätt att läsa texter på ett främmande språk och några tycker att det är mycket tungt och obehagligt arbete. Om man får veta olika sätt som underlättar läsning kunde läsningen bli mer meningsfull.

B sade att hon känner till några sätt som underlättar läsningen på ett främmande språk. Hon försöker förklara meningen av ett främmande ord med hjälp av kontext eller delar ett långt ord till mindre delar och försöker hitta något känt i det. Hon ögnar ofta igenom texten och försöker förstå vad som är ämnet i texten. När B läser texten försöker hon klargöra vad som är viktigt och vad som inte är så viktigt. Hon utforskar först de viktiga punkterna i texten och först senare resten av texten. Hon använder rubriken som hjälp när hon försöker klargöra ämnet i texten. B visste ganska mycket olika lässtrategier som kan användas i läsningen och hon sade att hon använder dem speciellt när hon läser på något främmande språk. Ofta händer det att hon inte orkar eller behöver använda dessa sätt. När hon har studerat svenska vid universitetet har hon fått veta någonting om de olika sätten som hjälper i läsning på ett främmande språk men inte mycket och det här är saken som borde behandlas bättre. B tycker att det mycket viktigt att lära sig dessa sätt och att det vore viktigt att känna till dessa sätt även när man läser på sitt modersmål.

När informanterna läste texten *Tillsatser ökar tobaksberoende* läste de texten om och om. Det var lättare att förstå texten när de hade först läst texten i helhet och sedan började de undersöka den lite närmare. A berättade att hon började läsa texten och det kändes vara svår. Därför gick hon tillbaka till början och beslöt läsa hela texten så att hon skulle få en inblick i ämnet. Sedan läste hon den om och då förstod hon redan något. När hon kände till ämnet och kände texten började hon lägga saker på minnet men när hon började skriva texten kom hon ihåg knappast hälften av texten. B läste texten först i helhet. Hon sade att det bästa sättet att få reda på ämnet är att man förstår helheten. B använde också rubriken till hjälp. Hon sade att den stöder texten.

B sade att det var några ord och ordbyggnader som var svåra i texten. Hon tog reda på dem på så sätt att hon läste dem om och försökte förstå betydelsen med hjälp av kontext. När man förstår vad sägs i texten, alltså ämnet, är det lättare att förstå också de främmande orden. Om hon inte förstår främmande ord med hjälp av kontexten delar hon orden och också ordstrukturerna i mindre delar och försöker se om det finns något bekant i det eller i dem. Hon använder också ordböcker som hjälp. Hon vågar också gissa om hon har svårigheter att annars förklara betydelser. Det är bara sällan som hon går tillbaka och uppskattar sina gissningar. Hon hoppar ofta över svåra ställen och försöker förstå bara det viktigaste.

När A läser till exempel en svenskspråkig text uttalar hon inte det lästa i minnet. Hon bara läser utan att tänka hur orden uttalas. A tycker att det är för långsamt och jobbigt att läsa så att man uttalar allt noggrant. Hon sade att hon tankar på det språk hon läser. Tidigare var det så att hon översatte texten till finska men nuförtiden använder hon det språk som är i fråga.

B:s läsvanor är olika. Hon översätter oftast till exempel svenskspråkiga texter till finska när hon läser. B uttalar också oftast till exempel alla svenska ord när hon läser en text. Hon vet att det är långsamt och jobbigt men hon gör det i varje fall. Hon tycker att det hjälper henne att förstå texten bättre.

När man läser ett långt ord eller en lång sats är det viktigt att minnas i slutet vad som stod i början. Det har bevisats att arbetsminnet eller korttidsminnet fungerar bra om den information som ska bevaras har omkodats till artikulerat tal. Det tysta talet är en god strategi när man läser och försöker minnas vad som sägs i texten.

Stor påverkan har texttypen och syftet med läsningen. A och B sade att det är mycket lättare att läsa till exempel en roman, bildserier, ett brev eller tidningar än saktexter eller vetenskapliga texter på ett främmande språk och också på modersmålet. Det är roligt att läsa något sådant som man vill men när man är tvungen att läsa till exempel tentamensböcker verkar det på hela läsprocessen. Man försöker lägga på minnet när man läser på tentamen och det är helt olikt att läsa med avseende på att minnas

någoting. När man läser till exempel saktexter måste man koncentrera sig på saken på ett oliket sätt än om man läser till exempel en roman för nöje. I saktexter är redan ord och ordbyggnader svårare än i skönlitteratur. Läsaren har kunskap om hur olika texter brukar fungera och läsandet styrs av en inriktning mot ett visst slag av uppfattning. Läsmålet som varierar på grund av vem som läser och vad som läser har den styrande effekten på läsningen.

A sade att bilder inte har någon stor påverkan. De hjälper att bilda en föreställning om ämnet men de hjälper inte i läsförståelsen. Bilden måste vara verkligen omtalande för att den hjälper i förståelseprocessen. B i stället tyckte att bilder är viktiga och att de hjälper i läsförståelse. Hon sade att de anspelar ämnet. B sade att hon tittar på möjliga bilder i texten och försöker använda dem som hjälp om hon har svårigheter.

Läsaren tycks monitorera sin läsning under hela läsprocessen. Den är ett mycket systematiskt sätt att klara olika problem och även kontrollera om lösningen var rätt. Läsaren planerar sin läsning och sätter målen och uppskattar sina resurser. När han läser texten följer han hela tiden sin förståelsenivå och han reglerar sin läshastighet och användning av strategier. Om läsaren märker att han inte har förstått någonting korrigerar han sin aktion. Han går t.ex. tillbaka i texten eller läser fram och han hoppas att problemet blir klar. När han har läst texten värderar han om han har nått sitt mål eller om han måste repetera någonting. (Valtanen 1998, 9.) En stor del av läsprocesser är automatiserade men när läsaren möter förståelseproblem eller försöker klara dem blir processerna medvetna.

7.6 En översikt över forskningsproblem och –metoder

Utgångspunkten för den kvalitativa forskningen är forskarens öppna subjektivitet och att forskaren bekänner att han är det mest centrala forskningsmedlet i forskningen. Forskaren är själv det väsentliga kriteriet när man granskar validiteten av forskningen. Värderingen av validiteten i kvalitativt material gäller hela forskningsprocessen. Forskaren måste hela tiden tänka på sina beslut och ta ställning till både

tillräckligheten av analysen och till validiteten av hela arbetet. (Eskola & Suoranta 1998, 209-211.)

Enligt Goetz och LeCompte (1984, 94-95, 205-207) är det väsentligt att lägga märke till t.ex. forskarens ställning, olika förhållanden, definitionen av olika begrepp, materialsamling och –analys alltså alla delar av undersökningen när man betraktar validiteten av en undersökning. Förmågan som forskaren har att leva sig in i olika roller som krävs i olika situationer påverkar direkt det hur grundlig information han får. Forskningsförhållanden och oklara begrepp kan också verka på resultat. I en kvalitativ forskning är det alltså forskaren själv som är det största kriteriet för hela processen.

Reliabilitet, alltså utvärdering och trovärdighet, är en sak som verkar på validiteten av en undersökning. Man menar med utvärdering att läsaren kan följa hur forskaren argumenterar och slutleder och att han kan kritisera det. Trovärdighet berättar om det är möjligt och realistiskt att lita på de föreställda tolkningar. (Pyörälä 1995, 13-16.)

I debatten kring den kvalitativa forskningen har argumenterats att om man förstår begreppen validitet och reliabilitet på ett traditionellt sätt är de inte lämpliga när man betraktar validiteten av en kvalitativ forskning (Eskola & Suoranta 1998, 112). Tynjälä (1991, 390) konstaterar att det i stället att tala om validitet kan talas om korrelation. Det betyder att nya tankestrukturer som forskningen producerar motsvarar de originala tankestrukturer som informanterna har haft.

Jag använde i min undersökning som materialsamlingsmetoder utfrågning, lästest, och intervju. Jag tycker att med hjälp av dessa metoder kunde jag betrakta fenomenet läsning på främmande språk ganska mångsidigt. Med hjälp av frågeformulären samlade jag viktiga bakgrundskunskaper som var lätta att komplettera med hjälp av intervjun. Lästesten var ett bra sätt att kontrollera informanternas läsning och speciellt läsprodukt. Dessa metoder fyller krav på triangulation som betyder att det i en och samma forskning används olika material, teorier och metoder. Användning av triangulation motiveras på så sätt att det kan vara svårt att förstå forskningsobjektet

tillräckligt bra bara med hjälp av en enskild forskningsmetod. (Eskola & Suoranta 1998, 69). Enligt Patton (1990, 187-189) är triangulation forskningens ideal. Den ökar i de flesta fallen validiteten av undersökningen, speciellt om den används på alla stadier av undersökningen.

Man kan förhålla sig till triangulation på många sätt. Många forskare tycker att den ökar validiteten i undersökningen men den kan också orsaka förvirring. Olika forskningsmetoder tolkar inte bara utan de talar om olika forskningsobjekt. Om det förhåller sig så saken leder triangulation till begrepliga förvirringar och acceptering av konflikter. Det viktigaste är att forskaren vet vad han gör och kan motivera sina val. (Eskola & Suoranta 1998, 71-72.)

7.7 Läsundervisning

Det var bara informanten B som hade lärt sig några lässtrategier i sina studier. Både A och B sade att det vore bra och till och med nödvändigt att lära sig läsning på främmande språk. A sade att det inte alltid är lätt att läsa texter på främmande språk och enligt henne tycker några att det är fränstötande att läsa texter på främmande språk. För att läsning skulle vara förnuftigare borde man lära olika sätt som hjälper i läsprocessen. B tyckte också att det är viktigt att lära sig olika lässätt och hon sade även att om man lär sig olika lässätt hjälper dem när man läser också på modersmålet. Dessa sätt hjälper enligt henne så att själva läsprocessen blir lättare och förståelsen blir bättre och man kan bättre koncentrera sig på det viktigaste i en text.

En vuxen människa behärskar troligen mer eller mindre effektiva lässtrategier på modersmålet. Det tycks vara sannolikt att de överförs till främmande språk om språkförmågan är tillräcklig. Men man kan anta att den funktionella språkförmågan på modersmålet varierar från en studerande till en annan och kunskaper som överförs är inte nödvändigtvis de effektivaste möjliga. Det kan orsaka positiv transfer till modersmålet om man lär sig förståelsekunskaper på främmande språk.

Det är otroligt att man inte lär sig mer om dem även om det har bevisats att det lönar sig att lära dem. Och det räcker inte att lära sig bara lässtrategier utan man måste koncentrera sig på hela läsprocessen. Det är mycket viktigt att kunna läsa texter på främmande språk speciellt i Finland som är ett litet land i den stora världen och finnar måste använda andra språk för att klara sig i världen som utvecklar sig snabbt och där information har en så viktig roll. Denna information kan hittas t.ex. via internet och den är oftast skriven på något främmande språk t.ex. engelska. Också en stor del av olika facktexter är på engelska. Det är väsentligt att lära läsning redan i början av studier. Det är inte viktigt att lära olika enskilda saker men man måste utveckla studerandenas metakognitiva färdigheter alltså medvetandet om kraven som texten ställer, strategier och inlärningsnivån (Valtanen 1998, 29).

Enligt Valtanen (1998, 29) förutsätter en förstående läsning att läsaren har nått tröskelnivån i språket. När man läser extensivt försöker man behärska och förstå helheten och inte några enskilda kunskaper. Det kan sägas att innan man kan förstå vad som sägs och menas i en text måste man behärska språket i viss mån. Metakognitiv medvetenhet och behärskning av lässtrategier är viktiga. Man måste satsa på extensiv läsning och det är nyttigt att integrera läsning och skrivning. Ordförrådet har en stor inverkan på läsprocessen och man måste utvidga det. När man läser växer ordförrådet passivt.

Att läsa mycket brukar betraktas som ett bra sätt att utveckla sitt ordförråd och naturligtvis ger detta goda möjligheter att bygga upp ett rikt receptivt ordförråd. Med regelbunden läsning utvecklas läsarens gissningsstrategier. Läsaren kan härleda okända ordens betydelse utifrån kontexten. Först brukar många inlärare utnyttja speciellt ortografiska ledtrådar. (Enström & Holmegaard 1997, 279.)

Läraren måste kunna hjälpa studeranden att aktivera deras bakgrundskunskaper vid läsprocessen. De kan utnyttja sina tidigare kunskaper om språket och världen. Om det finns många främmande ord i en text är det jobbigt och även frustrerande att läsa den. Det tar mycket tid och energi att försöka förstå dem. När läsaren möter problem vid läsprocessen är det nyttigt att han kan välja och använda lämpliga strategier. Läraren

måste betona ett det är viktigast i all läsning att man förstår vad som sägs i en text, alltså vad som utgör innehållet av en viss text. Några enskilda kunskaper är inte så viktiga i förståelseprocessen. Läsastigheten är också betydelsefull när man tänker t.ex. på motivationen. Det är förnuftigare att läsa om man kan läsa ganska snabbt. Läsastigheten är på sätt och viss ett resultat av alla andra delfaktorer som verkar på läsprocessen. Om man har ett rikt ordförråd och om man kan utnyttja sina bakgrundskunskaper och lässtrategier är det lättare och snabbare att läsa olika texter. En viktig sak till är att läsaren måste kunna värdera sin läsning och läsutveckling.

8 DISKUSSION OCH SAMMANFATTNING

Forskningen i läsningen på främmande språk har gett information t.ex. om läsningens kognitiva sida. Man måste nog minnas att läsning är en mycket mångsidig företeelse. Läsarens mentala processer är bara en del av de faktorer som påverkar hela läsprocessen. Därtill verkar t.ex. läsarens bakgrundskunskaper, kunskaper om världen och naturligtvis kunskaper om språk och dess behärskning och olika kontexter har också en stor inverkan på läsningen. Läsaren handlar aktivt i läsprocessen. Han utnyttjar olika kunskaper och färdigheter för att upptäcka den verkliga betydelsen i en text. Man kan inte glömma bort skribentens roll i processen. Han producerar texten som läsaren tolkar på sitt eget sätt och med hjälp av alla möjliga delar av läsprocessen.

En god läsare kan använda olika lässtrategier och tillämpa dem i olika situationer. Han kan monitorera sin läsning effektivt och när han får problem med sin läsning kan han använda olika strategier för att klara dessa problem. Metakognitiv medvetenhet och kontroll tillsammans med lässtrategierna tycks bilda ett fungerande interaktionssystem. Läsarna måste vara medvetna om olika strategier. Om de inte känner till dem och kan använda dem kan de inte tillämpa dem i nya situationer.

Läsning är inte bara en mental process utan också interaktion med andra människor, med tankar och med världen. Man måste kunna förstå att det inte är viktigt att bara hämta information från texter eller att läsning måste göras så snabb som möjligt. Man kan begå ett sådant fel om man betonar vikten av olika läskunskaper och olika effektiva lässtrategier. Man borde kunna väcka studerande och läsare att tänka. De borde kunna tänka kritiskt för att de skulle kunna bedöma texter och hämta nya tankar ur dem. Dessutom är det viktigt att man väcker studerande och läsare att diskutera med andra läsare, text och dess författare.

Läsförståelse är en aktiv, konstruktiv och interaktiv företeelse. Läsaren bildar olika förbindelser mellan olika delar av texten och mellan saker som presenteras i texten och kunskaper som läsaren har. I läsprocessen som äger rum i läsarens minne

påverkar olika högre och nedre kognitiva processer som till exempel identifiering av bokstäver, ord och satsbyggnader, läsarens bakgrundskunskaper, val av lämpliga strategier och dessutom måste läsaren granska och värdera sin förståelse och lösa olika förståelseproblem.

Den skriftliga minnestesten användes för att värdera informanternas textförståelse. Testen kan tänkas vara användbar om man antar att förståelse och minne är nära varandra. Man kan säga att läsarna har förstått vad de har läst när de kan forma och producera en disponerad minnesrepresentation som innefattar information från textinnehållet. Testen överensstämmer med interaktiva modeller eftersom informanterna får tolka texten på sitt eget sätt. T.ex. leder olika flervalsuppgifter på sätt och viss läsarens tankar men nu måste informanten själv producera det som sägs i texten.

Testsituationen liknar på sätt och viss någon slags tävlingssituation och läsaren sätter som sitt mål att han måste klara uppgiften så bra som möjligt. Läsaren har mer press än i någon vanlig lässituation där han själv kan bestämma sättet att läsa och målet för läsningen. Den ena informanten i undersökningen försökte minnas så mycket som möjligt även om det inte var meningen. Troligen orsakade situationen något slags tryck. Hennes läsning var mycket noggrann och hon medgav inte att hon känner till några lässtrategier även om det inte var alldeles sant. Hon nämnde flera strategier som hon själv hade kunnat härleda. Den andra informanten kände till lässtrategier. Hon hade lärt dem bl.a. under sina studier. Hon använde dem vid behov. Hon vågade hoppa över svåra ställen och enligt henne är det viktigt att förstå helheten inte några enskilda insikter. Båda informanterna var ganska goda läsare även om deras lässätt var olika. De kom ihåg lika mycket om texten men de skrev olika svar. Den noggranna läsaren räknade upp punkter men den mer gissande läsaren bildade en enhetlig förkortning av texten.

Frågeformuläret, minnestesten och intervjun var lämpliga sätt att forska i läsningen på främmande språk. De bildade tillsammans ett kompakt paket där alla delar stödde

varandra. Med hjälp av högläsningstest är det möjligt att ännu bättre forska i läsprocessen.

I detta arbete betraktades inte informanternas läsförmåga på modersmålet. Det kunde löna sig att undersöka den eftersom modersmålet har konstaterats verka på läsning på främmande språk. I den här undersökningen värderade informanterna själva sina kunskaper på modersmålet. Å ena sidan var informanterna universitetsstuderande och därför måste de ha goda kunskaper åtminstone i modersmålet.

LITTERATUR

- Af Trampe, P. (1989). Läsprocessen, ögat och hjärnan. I Melin, L. och Lange, S. (red.) *Läsning*. Lund: Studentlitteratur, 164-180.
- Ahlgren, I. (1973). *Språkpsykologi*. Lund:Rahms.
- Alasuutari, P. (1995). *Laadullinen tutkimus*. 3. upplagan. Jyväskylä: Gummerus.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? I Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (red.) *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1-24.
- Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälinnä. Jyväskylä: Gummerus.
- Alvesson, M. & Skölberg, K. (1994). *Tolkning och Reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnett, M. (1989). *More than meets the eye. Foreign language reading. Theory and practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Bernhardt, E. B. (1986). "Reading in the foreign language." I Wing, B. H (red.) *Listening, reading and writing. Analysis and application*. Middlebury: Northeast Conference.
- Bernhardt (1991) *Reading development in a second language. Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood: Ablex publishing corporations.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational research: an introduction*. 5. Tryck. New York: Longman.
- Brunell, V. (1990). Läsning – en erfarenhetsbaserad transaktionsprocess. I Linnakylä P. och Takala S., *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Pedagogiska forskningsinstitutet. Publikationsserie B. Teori och praxis 61. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. 24-42.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior. "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist* 45, 735-750.
- Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annuals* 22/1, 13-24.
- Clark, & Clark, (1977). *Psychology and Language*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Cohen, A.D. (1990). *Language Learning*. New York: Newbury House Publishers.
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. London: Penguin Books.

- Eneroth, B. (1987). *Hur mäter man vackert? Grundbok i kvalitativ metod*. Graphic systems AB.
- Enström, I. & Holmegaard, M. (1997). Litteraturläsning och ordinlärning i svenska som andraspråk i gymnasieskolan. I Håkansson & al. *Sammankomsten för svenskans beskrivning 22. Förhandlingarna vid tjugioandra sammankomsten för svenskans beskrivning*. Lund: Lund Universitet, 274-282.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. upplagan. Tampere: Vastapaino.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Sage.
- Goodman, K.S. (1975). Behind the eye: What happens in reading in Goodman, K.S. & Niles, O.S. (edit.) *Reading: Process and program*. Urbana: National Council of Teachers of English, 3-38.
- Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva:WSOY.
- Gunnarsson, B.-L. (1989a). Den varierande läsprocessen. I Melin, L. och Lange, S. (red.). *Läsning*. Lund: Studentlitteratur, 7-21.
- Gunnarsson, B.-L. (1989b). Textläsning och textförståelse. I Melin, L. och Lange, S. (red.). *Läsning*. Lund: Studentlitteratur, 110-139.
- Harste, J. (1985). A Portrait of a new paradigm: reading research. I *Cismore Avon*. Landscapes state-of- the-art-assesment of reading comperehension research, 1974-1984.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980). *Teemahaastattelu*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hjelmquist, E. & Strömqvist, S. (1983). *Språkets psykologi. Språk och tänkande i socialt samspel*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Hosenfield, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of succesfull and non-succesfullsecond language learners. *System* 5 (2), 110-123.
- Höien & Lundberg (1988). *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Josephsson, O. (1985). Orden. I Melin och Lange *Läsning*, Lund: Studentlitteratur, 82-96.
- Jyrinki, E. (1974). *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Oy:n kirjapaino.

- Jørgensen & Svensson (1987). *Nusvensk grammatik*. Stockholm: Svenskt Tryck AB.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal* 73, 231-244.
- Kristiansen, I. (1999). *Tehokkaita oppimisstrategioita*. Porvoo: WSOY.
- Kuyumcy, E. (1993). Läs- och skrivinläring för vuxna i andraspråksperspektiv. I Cerú, E. (red.) *Lärbok 3*. Borås: Centraltryckeriet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leiwo, M. (1989). *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Linell, P. (1982). *Människans språk*. Lund: Liber Förlag Beta Grafiska.
- Linnarud, M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, B. (1998). *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1988). *Språk och läsning*. Stockholm: Svenskt Tryck.
- Maier, H. (1998). On empirical research in didactics. I Ahtee, M. & Pehkonen, E. (red.). *Research methods in mathematics and science education*. Helsinki: Hakapaino, 57-72.
- Malmquist, E. (1973). *Peruskoulun lukemisenopetus*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Malquist, E. (1988). Utvecklingen av läsfärdigheter i grundskolan. Några rapsodiska funderingar. I Dahlgren, L. O. & Persson, U.-B. *Perspektiv på läsinläring och läsundervisning. Rapport från ett symposium i Linköping*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Melin, L. (1989a). Bokstäver. I Melin, L. och Lange, S. (red.). *Läsning*. Lund: Studentlitteratur, 62-81.
- Melin, L. (1989b). Läsutveckling. I Melin, L. och Lange, S. (red.). *Läsning*. Lund: Studentlitteratur, 125-139.
- Nationalencyklopedin 12. Bandet (1993). Höganäs: Bra böcker.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every child should know*. New York: Newbury House.

- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. upplagan. Newbury Park: Sage.
- Persson, U.-B. (1994). Reading for understanding. An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension. Linköping studies in education of reading comprehension No. 41. Linköping: Department of Education and Psychology.
- Perttula, J. (1998). The possibilities and impossibilities of qualitative research orientations. I Ahtee, M. & Pehkonen, E. (red.). *Research methods in mathematics and science education*. Helsinki: Hakapaino, 73-89.
- Pitkänen-Huhta, A. (1999). Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 259-288.
- Pyörälä, E. (1988). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. I Leskinen (red.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsingfors: Kuluttajatutkimuskeskus, 11-27.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. 1.-4. trycket. Juva: WSOY.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73-102.
- Sariq, G. (1987). High-Level Reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. I Devine, J. & Carrell, P. L. & Eskey, D. E. (red.) *Research in reading in English as a second language*. Washington: TESOL.
- Swaffar, J. K. (1988). Readers, text and second languages: The interactive processes. *The Modern Language Journal* 72, 123-149.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työpajoja*. 1.-2. upplagan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Toivainen, J. (1992). Lapsen normaali kielenkehitys. I Aaltonen O. & al. *Kielen vastaanotto ja käsittely aivoissa*. Turku: Grafia Oy.
- Tornberg, U. (1999). *Språkdiraktik*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387-398.

Valtanen, H. (1998). *Vieraalla kielellä lukeminen*. Lukuprosessit tutkimuksen kohteena. Lisenciatsforskning, Jyväskylä universitet, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Viberg, Å. (1989). *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Vähäpassi, A. (1987). *Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

KYSELYLOMAKE

BILAGA 1

Pyydän sinua lukemaan kysymykset ja vastaamaan niihin huolella. Kyselyn tarkoituksena on tutkia lukemista vieraalla kielellä (tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti ruotsin kieltä). Kaikki tiedot ovat luottamuksellisia ja tulevat vain tutkijan käyttöön. Kiitos vastauksestasi!

1. Olen a) tyttö b) poika
2. Äidinkieli:
3. Millainen opiskelutausta sinulla on?
4. Opiskeletko edelleen?
5. Missä ja kuinka kauan olet opiskellut ruotsin kieltä?
6. Harrastatko ruotsin kieltä opiskelun ulkopuolella? Miten?
7. Miten arvioit omaa ruotsin kielen taitoasi?
8. Miten arvioit omaa lukutaitoasi omalla äidinkielelläsi?
9. Miten arvioit omaa lukutaitoasi ruotsin kielellä?

10. Onko ruotsin kielen lukutaito tarpeellinen sinulle? Miksi? **BILAGA 2**

11. Tunnetko tekstin ymmärtämistä helpottavia keinoja? Mitä ne ovat?

12. Käytätkö näitä keinoja?

13. Onko sinulle opetettu tekstin ymmärtämistä helpottavia keinoja?

14. Onko mielestäsi tärkeää opettaa tekstin ymmärtämistä helpottavia keinoja?

15. Eroaako mielestäsi puhe- tai kirjoitetun kielen ymmärtäminen toisistaan vieraalla kielellä? Miksi?

Tillsatser ökar tobaksberoende

BILAGA 3

Det finns bevisligen ämnen som tillsätts cigaretter och ökar rökarnas beroende.

Utöver de 4 000 kemiska ämnen som finns naturligt i tobaken, kan flera hundra ämnen tillföras tobaken vid tillverkningen. Flera av dem ökar beroendet av nikotin. Det hävdar den oberoende expertisen. Tobaksstriden rasar i Danmark och har fått internationell uppmärksamhet.

Häromdagen presenterades ett avtal mellan hälsovårdsdepartement i Köpenhamn och den danska tobaksindustrin om att myndigheterna ska få en lista på de tillsatsämnen som finns i cigaretterna förutom tobak och papper. Ämnena ska analyseras av experter. Det kan vara första steget på vägen mot att tobak öppet måste innehållsdeklareras, hoppas hälsovårdsministern Sonja Mikkelsen (s). I danska tobaksvaror finns 37 olika tillsatser som har olika funktioner, bland annat som konserveringsmedel och bindemedel. I England har undersökningar visat att mer än 600 tillsatsämnen kan ingå i en cigarett. Den mest kontroversiella frågan är om cigaretterna innehåller ämnen som ökar rökarnas beroende av tobaken.

Första i världen

Det danska avtalet är det första i sitt slag i världen och har drivits fram på grund av kommande krav från EU. Inom EU förbereds ett direktiv som ska tvinga tobaksindustrin i unionen att deklareratobaksvarornas hela innehåll för myndigheterna.

En norsk utredning har funnit att det finns realistiska möjligheter för dem som skadats av egen rökning eller av passiv rökning att stämna tobaksindustrin och vinna målen. Norge och Danmark, liksom hela Norden, har liknande rättssystem. Det har det danska Tobaksskaderådet tagit fasta på och hotar nu att stämna Skandinavisk Tobakskompagni. Företaget är mest känt för sitt cigarettmärke Prince och står för 95 procent av den danska marknaden.

Industrin förnekar

Skandinavisk Tobakskompagni, liksom tobaksjätten i Sverige, Austria Tabak, förnekar att de tillsätter ämnen som ökar rökarnas beroende, men Tobaksskaderådet hävdar med bestämdhet att det finns tillsatsämnen som ökar beroendet.

- Det tillsätts ammoniumföreningar som ökar upptaget av nikotin. Det vet vi. Det finns även sockerämnena som bidrar till beroende och ämnen som vidgar bronkerna för att förbättra upptaget. Det säger Tobaksskaderådets ordförande, överläkare Poul Ebbe Nielsen, till TT. Han stödjer sig på undersökningar som gjorts i flera länder och som kommer att användas vid eventuella rättsprocesser.

Tupakkaan lisätään todistettavasti lisäaineita, jotka lisäävät tupakoitsijoiden nikotiiniriippuvuutta. Tupakassa on luonnollisesti yli 4000 ainetta ja siihen lisätään lisäksi useita satoja aineita valmistusvaiheessa. **Tupakkariita riehuu Tanskassa ja on saanut jopa kansainvälistä huomiota.**

Tässä eräänä päivänä esiteltiin Kööpenhaminan terveysviranomaisten ja tupakkateollisuuden välinen **sopimus siitä, että viranomaiset saavat listan lisäaineista, joita tupakassa on tupakan ja paperin lisäksi. Tutkijat analysoivat nämä lisäaineet.** Englannissa tehtyjen tutkimusten mukaan lisäaineita on jopa satoja. Tärkein kysymys kuuluu sisältääkö tupakka aineita, jotka lisäävät riippuvuutta tupakasta.

Ensimmäinen maailmassa

Tanskalainen sopimus on ensimmäinen maailmassa ja se on tehty tulevien EU-säännösten pohjalta. EU:ssa valmistellaan direktiiviä, joka vaatii unionin tupakkateollisuutta julkaisemaan viranomaisille, mitä tupakkatuotteet sisältävät. Norjalaisen tutkimuksen mukaan on realistiset mahdollisuudet siihen, että aktiivisesta tai passiivisesta tupakoinnista vahingoittuneet voivat **haastaa tupakkateollisuuden oikeuteen ja saavuttaa päämääränsä.** Kaikissa Pohjoismaissa on vastaavanlainen oikeuslaitos. Tanskalainen tupakanvastainen liike on ottanut tämän lähtökohdakseen ja uhkaa haastaa suuren tupakkayhtiön oikeuteen. Tämä yhtiö hallitsee Tanskan markkinoita Prince-tuotemerkillään.

Teollisuus kieltää

Suuret tupakkayhtiöt kieltävät lisäävänsä tupakkaan aineita, jotka lisäävät riippuvuutta siitä. Tupakan vastainen liike on kuitenkin varma asiastaan. Tupakassa on heidän mukaansa ainakin ammoniumyhdisteitä ja sokeriaineita, jotka vaikuttavat riippuvuuteen. **He tukeutuvat tehtyihin tutkimuksiin, joita on tehty useissa maissa.** Näitä tutkimuksia tullaan käyttämään mahdollisissa oikeusprosesseissa.

- **Tupakkaan lisätään todistettavasti lisäaineita, jotka lisäävät tupakoitsijoiden nikotiiniriippuvuutta.**
- **Tupakkariita riehuu Tanskassa.**
- **Sopimus siitä, että viranomaiset saavat listan lisäaineista.**
- **Tutkijat analysoivat nämä lisäaineet.**
- **Tanskalainen sopimus on ensimmäinen maailmassa.**
- **Se on tehty tulevien EU-säännösten pohjalta.**
- **Haastaa tupakkateollisuuden oikeuteen.**
- **Suuret tupakkayhtiöt kieltävät lisäävänsä tupakkaan aineita, jotka lisäävät riippuvuutta siitä.**
- **Tupakan vastaiset liikkeet tukeutuvat tutkimuksiin, joita on tehty useissa maissa.**

Haastattaluun varattujen kysymysten runko:**BILAGA 5**

1. Kerro miltä teksti tuntui?
2. Kuvaile omaa lukemistasi?
3. Mitä tekstin ymmärtämistä helpottavia keinoja käytit tämän tekstin ymmärtämisessä apuna?
4. Mistä keinosta/keinoista oli eniten apua?
5. Käytätkö näitä keinoja usein lukiessasi vieraskielistä tekstiä?
6. Piditkö tekstistä ja sen aiheesta?
7. Oliko teksti liian pitkä?
8. Pysyikö mielenkiintosi hereillä koko ajan?
9. Oliko teksti mielestäsi vaikea/helppo?
10. Vaikuttiko aihe tekstin mahdolliseen vaikeuteen?
11. Oliko tekstin aihe mielestäsi kiinnostava vai ei kiinnostava?
12. Vaikuttiko kiinnostavuus tai ei-kiinnostavuus tekstin ymmärtämiseen?
13. Oliko aihe sinulle ennestään tuttu/vieras?
14. Oliko tuttuudesta apua / vaikeuttiko tekstin vieras aihe ymmärtämistäsi?
15. Oliko taustatiedoistasi apua tekstin ymmärtämisessä?
16. Oliko tekstissä joitakin vaikeita kohtia? Vaikeuttiko jokin tai jotkin asiat tekstin ymmärtämistä?
17. Miten selvitit nämä kohdat?
18. Oliko tekstissä vieraita sanoja?
19. Mitä teit niiden suhteen? Arvasit? Hyppäsit yli (merkitys ei haitannut lukemista)? Mitä?
20. Arvioitko myöhemmin arvaustesi oikeellisuutta?
21. Oliko tekstissä vaikeita lauserakenteita?
22. Mitä teit niiden suhteen?
23. Vaikeutuiko tekstin ymmärtäminen jotenkin näissä kohdin?
24. Millä kielellä ajattelet lukiessasi vieraskielistä tekstiä?
25. Kun luet tekstiä äännätkö sanat mielessäsi vai luetko vain eteenpäin ajattelematta niiden äänneasua?
26. Palaatko taakse päin tekstissä, kun löydät vaikean kohdan?
27. Vaikuttaako tekstityyppi lukemiseesi (sanomalehti, romaani, sarjakuva...)?
28. Luetko tekstejä erilailla riippuen siitä mihin tarkoitukseen luet tekstiä (esim. novelli, tentti, kirje.. – huvi, hyöty...)
29. Kiinnititkö tekstin vieressä olleeseen kuvaan huomiotasi?
30. Miten koit muistiin palauttamisen?
31. Miten koit koetilanteen? Häiritsikö jokin asia sinua?