

RECEPTIV ORDKUNSKAP OCH LÄSFÄRDIGHET I DE ALLMÄNNA SPRÅKEXAMINA

Pro gradu- avhandling
i nordisk filologi
vid Jyväskylä universitet
Sanna Haverinen

Humanistiska fakulteten

Institutionen för nordiska språk

Författare Haverinen Sanna Anneli

Titel Receptiv ordkunskap och läsfärdighet i de allmänna språkexamina

Ämne Nordisk filologi

Typ av avhandling pro gradu

sommaren 1998

Antalet sidor 91

Sammandrag

Syftet med denna pro gradu -avhandling är att studera sambandet mellan den receptiva ordkunskapen och läsförmågan samt att redogöra för lämpligheten av bedömningstesterna rätt/fel, flervalstesterna och flervalsslucktesterna för testningen av ordkunskap och läsfärdighet. Ytterligare ska deltagargruppens receptiva ordkunskap betraktas lite närmare och med hjälp av en korrelationstest och en t-test ska några statistiska uppgifter om materialet presenteras. Jag kommer också att framlägga en översikt över de aktuella forskningsproblemen genom att betrakta både arbetets svagheter och förtjänster och resultatens generaliserbarhet. Metoden i detta arbete är sålunda både kvalitativ och kvantitativ. Undersökningsmaterialet består av 30 examinanders prestationer i de allmänna språkexamina i testen på mellannivån.

Teoridelen omfattar bakgrundsinformation till begreppet ord, ordbehärskning, läsning och testning samt olika undersökningar om dessa. Ytterligare tar jag upp de allmänna språkexamina som bildar utgångspunkten för arbetet som helhet. En genomgående röd tråd i teoridelen är att redogöra för sambandet mellan ordbehärskning och läsfärdighet.

Resultaten visar att det inte finns någon möjlighet att ta reda på om receptiv ordkunskap och läsfärdighet korrelerar i denna testuppsättning för läsfärdighetsdelen kunde inte skilja mellan deltagargrupperna. Eftersom korrelationen mellan de olika deltesterna är svag måste man konstatera att testen i sin helhet är rätt oenhetlig. På grundval av t-testens resultat är resultaten inte slumpmässiga utan det ligger någon faktor bakom dem. Testtypens lämplighet som mätare beror på hur testen ska användas och vilken information som man är ute efter.

Uppslagsord ordkunskap, läsfärdighet, flervalstest, flervalsslucktest, bedömningstest rätt/fel

Bibliotek Aallon kirjasto

1 INLEDNING	1
2 ORDFÖRRÅDET	3
2.1 Begreppet ord	3
2.2 Ordkunskap	6
2.2.1 Allmänt	6
2.2.2 Om ordens betydelse	9
2.2.3 Lätta och svåra ord	10
2.2.4 Ordkunskap i siffror	12
3 LEXIKAL KUNSKAP	14
3.1 Några perspektiv på lexikal behärskning	14
3.2 Mentalt lexikon	15
4 OM LÄSPROCESS	19
4.1 Läsprocess på andraspråk	20
4.2 Modeller om läsning på andraspråk	21
4.2.1 Kognitiva modeller	21
4.2.2 Transaktionsmodeller	23
4.3 Läsning och förståelse	24
4.3.1 Sammanhangets betydelse	24
4.3.2 Läsarens tolkningspotential	26
4.3.3 Läsmål	27
4.3.4 Läsvanor och hypotestestning	28
4.4 Tillvägagångssätt med textens mikro- och makrostruktur	29
4.5 Sammanfattning av kapitel 4	31
5 TESTNING	33
5.1 Sätt att testa språkfärdighet	33
5.2 Olika testtyper i materialet	34
5.3 De allmänna språkexamina	38
5.4 Material och valet av analysmetod i detta arbete	39
5.5 Validitet och reliabilitet	42

6 ORDBEHÄRSKNING OCH LÄSFÖRSTÅELSE I MATERIALET	43
6.1 Allmänt	43
6.2 Receptiv ordbehärskning	44
6.2.1 Fördelning av rätta svar	45
6.2.2 Om storleken av ordförråd	45
6.2.3 Fördelning av olika ord	48
6.2.4 Tröskelordförråd vid läsning	53
6.3 Läsförståelse	54
6.3.1 Fördelning av rätta svar	54
6.3.2 Texternas uppbyggnad	55
6.3.3 En översikt över ordagrann förståelse och tolkning	59
6.3.4 Testuppsättningens praktiska följder	60
6.4 En översikt över resultaten på individnivån	61
6.5 Sammanfattning av kapitel 6	63
7 RELATIONEN MELLAN ORDKUNSKAP OCH LÄSFÄRDIGHET	65
7.1. Allmän översikt	65
7.2 Korrelation i materialet	65
7.3 Distraktorernas roll	67
8 EN ÖVERSIKT ÖVER FORSKNINGSPROBLEM	72
8.1 Allmänt	72
8.1.1 Undersökningens svagheter och förtjänster	72
8.1.2 Generalisering av resultat	73
8.2 Allmänna språkexamina som mätinstrument	74
8.2.1 Övervägningar om kriteriumrelaterad testning	74
8.2.2 Övervägningar om den aktuella testuppsättningen	75
9 SAMMANDRAG	77
10 DISKUSSION	81
LITTERATUR	83
BILAGOR	88

1 INLEDNING

Forskningen i och kring lingvistik har länge mest berört språkets slutna delområden, exempelvis uttal och grammatik, men vokabulären som bildar ett svårt begränsbart delområde har sedan länge saknat den uppmärksamhet som den väl skulle tjäna. En orsak till detta kan vara att ordförrådets struktur är mindre systematiskt beskriven än de andra delområdena och är därför svårare att tackla (Viberg 1988: 215). Trots detta är det ett faktum att ordförrådet inte är uppbyggt av en stor mängd lösryckta ord utan inbördes sammanhang utan det finns en struktur också i ordförrådet likaväl som t.ex. i grammatiken, även om den kanske inte är lika tydlig (se t.ex. Enström och Holmegaard 1997: 280). Dessutom är det ordkunskapen som i de vardagliga språksituationerna spelar en mycket viktigare roll än till exempel den grammatiska korrektheten. Även om man har brister i behärsningen av de grammatiska strukturerna, är det fullt möjligt att reda sig med kommunikationen bara man har ett tillräckligt ordförråd till sitt förfogande. Till och med studerande som hunnit långt med sina språkstudier nämner ordförrådet som sin största stöttesten. Bl.a. Carter och McCarthy (1988: 44-46) hänvisar till ordförrådet som den mest betydelsefulla förutsättningen för kommunikation. Utifrån detta är det ingen överraskning att forskningen av ordkunskapen såväl i förstaspråket som i andraspråket har under de senaste åren blivit ett populärt forskningsobjekt och ett mål för ett oavbrutet växande intresse. Ordkunskapen har en avgörande betydelse också för hela utvecklingen i andraspråket. Dessutom hålls ordinläringen nuförtiden som ett av de viktigaste undervisningsmålen för all språkundervisning (Viberg 1988: 215).

När det rör sig om den allmänna språkförmågan har man konsekvent kunnat bevisa att ordförrådet är en bra mätare också för den. På sistone har man utfört testserier gällande ordinläringen i grundskolan som för sin del har antytt på att en bättre behärskning av ordförrådet kan också resultera i en bättre textförståelseförmåga (Takala 1984: 119). Dessutom är det ett allmänt antagande att man måste känna till de flesta betydelser av orden för att kunna förstå texten. Det är flera forskare som har bevisat att ordkunskapen korrelerar med läsningen och även med andra delområden av språkförmågan. Detsamma gäller testningen av språkförmågan: man anser att ordkunskapen är den bästa möjliga indexen för hela språkförmågan. Vidare är det just textförståelse och ordinläring genom textläsning som idag är bland de mest centrala inlärningsfärdigheter.

I de här arbetet strävar jag efter att redogöra för förhållandet mellan den receptiva ordbehärsknigen och läsförmågan i de allmänna språkexamina i testen på mellannivån. Jag valde ut mellannivån av de tre olika testnivåerna för att minimera påverkan av den allmänna läsförmågan på resultatet. På mellannivån gör sig den allmänna läsförmågan minst gällande. Av de fem delproven analyserar jag läsförståelseprovet och ordbehärsknigen just på grund av vad jag konstaterade ovan. Med hjälp av testdeltagarnas receptiva förmåga att utnyttja ordförrådet vill jag utreda deras potentiella ordförråd. Mitt slutliga mål är att forska om den receptiva färdigheten i den lexikala språkbehärsknigen i den här testen verkligen korrelerar med deras läsförståelseförmåga. Ytterligare vill jag definiera storleken hos testdeltagarnas ordförråd och var tröskelnivån för att man ska kunna klara av testen på mellannivån befinner sig. Detta gör jag på grund av ordbehärsknigen. Eftersom min utgångshypotes är att ordbehärskning och läsförståelse inte är två skilda element utan två sammanhängande begrepp som bidrar till varandra är läsförståelsen en genomgående röd tråd i teoridelen i sin helhet även utanför det egentliga resonemanget om förståelsen eller tolkningen.

Först definierar jag vad som anses vara ett ord i detta arbete och beskriver de viktigaste antagandena om det mentala lexikonets uppbyggnad. Eftersom vokabulären i andraspråk är en relativ outforskad företeelse stödjar jag mig här på undersökningar som beträffar förstaspråket. Sedan framställer jag några antaganden om ordbehärsknigen och läsningen på andraspråk. Beskrivningen av den kriteriumrelaterade testningen samt beskrivningen av testtyperna och grunderna för de allmänna språkexamina som på samma gång bildar utgångspunkten för hela mitt arbete utgör en viktig del av den teoretiska bakgrunden.

Metoden i mitt arbete är både kvalitativ och kvantitativ. Den kvantitativa analysen består av fördelningar av svaren både i ordkunskapsdelen och läsfärdighetsdelen samt uppskattningar av det receptiva ordförrådets omfång hos testdeltagare och en del statistiska uppgifter om materialet. Den kvalitativa behandlingen koncentrerar sig främst på att redogöra för läsmaterialets struktur och ordkunskapens kvalitet samt att beskriva testtypernas och hela testuppsättningens lämplighet för värderingen av funktionell språkfärdighet. Materialet och valet av analysmetod kommer att presenteras mera detaljerat i avsnitt 5.4.

2 ORDFÖRRÅDET

2.1 Begreppet ord

Var och en av oss vet vad ett ord är för något, men det som känns helt klart och problemlöst för en vanlig människa, vållar enorma svårigheter för en lingvist, som har att göra med begreppet ord. Ett i vanligt språkbruk helt gångbart och användbart begrepp, ett ord, är för en lingvist bara ett slags primitivbegrepp, som är svårt att definiera exakt.

Ofta säger man att ett ord är den minsta fria formen i språket. Det här synsättet bygger på Bloomfields ursprungliga idéer. Att ett ord är något som kan förekomma självständigt är ändå bara ett grovt kännetecken, för i praktiken förekommer orden bara sällan ensamma. I vanliga fall följer de efter varandra och kan påverka sina former sinsemellan hur mycket som helst. Dessutom kan det hända att ett ord får sin egentliga betydelse först i den kontext där den förekommer. Man kan till och med tolka satser på olika sätt beroende på sammanhanget. Den ordagranna tolkningen är vanligen inte vad man är ute efter, utan det är just kontexten som avgör betydelsen. Att det går att åtskilja orden som självständiga, skilda enheter från varandra och från den kontext de förekommer i, är ändå ett bevis för ordens frihet, låt vara att det bara rör sig om en relativ frihet. (Jfr Häkkinen 1996: 136.)

När man vill rita ramarna för begreppet ord ur en lingvistisk synvinkel, bygger den enklaste och tydligaste definitionen på fem slags särdrag: ett ord anses vara en uppsättning av såväl den ortografiska och fonologiska formen som den grammatiska rollen. Om man definierar ordet enbart på grund av den ortografiska formen kan till och med en stor begynnelsebokstav leda till att två ord som till sin ortografiska form annars är precis likadana räknas som två olika ord (Nation 1990: 29). Därför finns det utöver dessa särdrag två komponenter till som är av anmärkningsvärd betydelse. Den första är ordets semantiska särdrag, dvs. betydelsekärnan och de semantiska associationerna som ordet väcker - alla ord har kopplingar, man kommer på att tänka på något i samband med ett visst ord, den senare är något som man brukar kalla ordets inre kohesion. Att utgå ifrån ordets inre kohesion är ett mycket användbart sätt att definiera ett ord, speciellt när det gäller gränsdragningen mellan ett ord och ett syntagm.

Skillnaden mellan ett ord och ett syntagm ligger ju i att ett ord utmärks av att ha inre kohesion, medan ett syntagm inte har det. (Se t.ex. Karlsson 1994, Stroud 1979, Takala 1984.) Orden har både sina enkla former, derivationer och sammansatta former. Dessutom bildar de inflekterade och deriverade formerna olika ordfamiljer. Ska man därför tala om ord, ordformer, lexem eller leksikala enheter? I ordfrekvensberäkningar talas det ofta om skillnaden mellan ordtyper och ordtecken. Tecknen, dvs. löporden eller beläggen, är de individuella förekomsterna av en typ. Exempelvis i meningen *där står en gul bil bredvid en annan gul bil* har vi 10 ordtecken men endast 7 ordtyper. Eftersom ett mindre antal ord täcker en stor del av ordmassan återkommer ordtyper snart i en text även om det handlar om korta texter. Detta kan utläsas i s.k. kumulativa kurvor som visar hur stor procent t.ex. de 100 vanligaste orden utgör av textmassan. (Sigurd 1991: 151, jfr även Karlsson 1994: 75, 77.) Av praktiska skäl talar jag inte i mitt arbete om ord, utan jag använder i stället termen ordenhet. (Jfr Stroud 1979: 176.) Jag antar att det går att klassificera olika ordformer under lemman, som täcker alla inflekterade former. Enligt både Nation (1990: 30) och Read (1988: 14) handlar det om ett och samma ord om det inte behövs mera information för att man kan förstå dem båda. Har vi exempelvis ordformerna *en stövel*, *stöveln* och *stövlarna*, kan var och en som vet vad en stövel är för något förstå också vad stöveln och stövlarna är för något. Så hör dessa tre ordformer hemma under samma lemma, som täcker dem alla. Det är mest praktiskt att välja en av dem basformerna som ett ord har att representera dem alla som ett lemma. Detta är fallet i alla ordböcker (Clark 1993: 5, Häkkinen 1996: 136, Karlsson 1994: 77). Eftersom jag inte talar om lemman utan om ordenheter, täcker basenheten i mitt arbete också idiom.

En enkel iakttagelse av det svenska språkets lexikon tyder på att det går att skilja åt i princip tre olika ordtyper: enkla, sammansatta och avledda ord. De kortaste orden är de s.k. formorden, prepositioner, konjunktioner, pronomen och artiklar. De flesta av dessa är enstaviga. Det verkar ekonomiskt att just de här orden är korta, eftersom många av dem tillhör svenskans vanligaste ord. De ord som tillhör en av ordklasserna adjektiv, substantiv eller verb är i allmänhet flerstaviga. Ju fler stavelser ett ord består av, desto sannolikare är det att det går att dela upp ordet i bitar som alla i sig själva är betydelsebärande. Det enklaste exemplet är sammansatta ord, som oftast består av två delar som båda kan fungera som självständiga ord. Vidare kan man analysera dessa i ännu mindre enheter, s.k. morfem. Vissa

av sammansättningarna är helt genomskinliga, dvs. vem som helst som kan de båda orden som ingår i dem kan utan problem förstå också sammansättningen. Kännetecknande exempel av denna grupp är ord som *solvarm* eller *rumstemperatur*. Men vissa sammansättningar är delvis eller helt ogenomskinliga. Dessa ogenomskinliga sammansättningar ingår i nästan alla svenskarnas ordförråd, men den som lär sig svenska kan inte förlita sig på sina kunskaper. Ett exempel av en ogenomskinlig sammansättning är ordet *jordgubb*. Eftersom en infödd talare inte behöver skapa dem på nytt varje gång de ska användas, för de redan finns rimligtvis lagrade i mentala lexikonet, brukar de kallas lexikaliserade. Det är troligt att också vissa mycket frekventa genomskinliga sammansättningar är lexikaliserade. Åtminstone ordet *jordgubb* skulle kunna vara av den typen. (Malmgren 1994: 23-24, Karlsson 1994: 82-83.) Eftersom ordens basformer endast bildar en bråkdel av språkets totala ordmassa skulle andraspråksinlärare ha en viktig fördel om de kände till grunderna av ordbildningen.

Mot formorden står de mer betydelsefulla innehållsorden. Fast formorden inte tycks bära särskilt mycket information fyller de ändå en viktig funktion i satsen, för de bygger upp de syntaktiska mönstren i satserna. Formorden är till antalet få men mycket högfrekventa. (Josephson 1985: 82-83.)

Sammansättningarna är dock inte de enda orden vars grundformer kan delas upp i betydelsebärande bitar. Men i avledningarna kan bara en av de två huvuddelarna fungera som ett självständigt ord. Den andra delen, avledningsmorfemet, kan existera bara som en del av ett ord. Det som konstaterades om sammansättningarnas lexikalisering gäller också avledningarna. (Malmgren 1994: 24.)

Takala (1989: 4) hävdar att läsaren kanske dömer betydelsen med hjälp av innehållsorden och att den grammatiska strukturen är betydelsefull bara på tidiga stadier av språkutvecklingen. Om detta -stämmer är en grundlig grammatisk behärskning inte alls nödvändig vid läsförståelseuppgifter, utan endast vid olika produktiva uppgifter. Detta skulle belysa språkprocessing och förklara varför det går att förstå andraspråket rätt bra fast språkproduktionen vållar problem.

2.2 Ordkunskap

2.2.1 Allmänt

Om det inte alltid är självklart vad ett ord är för något är det inte heller en självklarhet att säga vad man kan när man behärskar ett ord. Josephson (1985: 85) sammanfattar ordförståelsen som en kombination av tre egenskaper hos orden: uttryck, innehåll och sammanhang. Enligt honom kan förståelsen av ett ord sägas vara att upprätta den i sammanhanget riktiga relationen mellan uttryck och innehåll. Svaret beror också på om man tänker på de receptiva eller de produktiva färdigheterna (Nation 1990: 30). Att kunna ett ord produktivt, eller aktivt, avser att man själv kan använda ordet i tal eller i skrift, medan att kunna ett ord receptivt är detsamma som förmågan att kunna tolka ordet rätt när någon annan använder det och när man själv hör det eller man ser det i en text. Receptiv och produktiv kunskap är relaterade till varandra så att den receptiva kunskapen omfattar den produktiva kunskapen helt och lite mera. Betraktar man saken endast ur den receptiva synvinkeln så innefattar betraktelsen förmågan att förstå meningen när man stöter på den och förmågan att känna till vilken betydelsevariant som är i fråga samt förmågan att göra kopplingar med andra likartade ord. Produktivt sett är också uttalet, stavningen och valensen, dvs. antalet ordets nödvändiga bestämningar, med i bilden. (Nation 1990: 31-32.) Read (1988: 16) går ännu längre i sin analys av lexikal kunskap och talar om den lexikala kunskapens bredd när han avser ordförrådets omfång hos en person. Om det istället är frågan om hur bra man känner till ett ord talar Read om den lexikala kunskapens djup. McCarthy (1990: 43) antar att förmågan att kunna finna ett ord i minnet och förmågan att känna ett ord inte alls har något samband.

Nu är begreppen receptivt och produktivt ordförråd redan etablerade i terminologin, men tidigare användes också termerna aktivt och passivt ordförråd vid sidan av dem. Ännu tidigare, redan i slutet av 60-talet introducerade forskargruppen Berman, Buchbinder och Bezdeneznyh (citerad enligt Palmberg 1989: 13) distinktionen som gjordes mellan potentiellt, reellt och produktivt ordförråd. I deras uppsättning betraktar man ordförrådet som ett kontinuum. I kontinuumets andra ända finner vi något som dessa forskare kallar ett potentiellt ordförråd, alltså sådana ord i ett främmande språk som man inte har haft någon kontakt med tidigare, men som man ändå förstår när man stöter på dem för första gången. Det

potentiella ordförrådet övergår i ett reellt ordförråd mot mitten av kontinuumet. Ett reellt ordförråd avser ord, som man någon gång har lärt sig och som man antingen förstår eller som man både förstår och använder själv. Enligt den här distinktionen bildar de förstnämnda orden ett passivt reellt ordförråd och de sistnämnda ett aktivt reellt ordförråd.

Eftersom passiv ordförståelse och aktiv ordanvändning är två helt olika färdigheter behövs det naturligtvis olika typer av strategier för dessa två. För att inläraren ska kunna lära sig hur han själv använder ett givet ord behövs det strategier som hjälper inläraren att aktivera sitt ordförråd och att använda ordet på rätt sätt. Det är helt andra strategier som behövs för att hjälpa inläraren att förstå ord i tal och skrift. För att öva upp de receptiva färdigheterna bör inläraren lära sig hitta och utnyttja olika ledtrådar, dvs. sammanhanget, som finns i texten. För att produktiva färdigheter ska förbättras behöver inläraren hjälp med att strukturera ordförrådet, dvs. att lära sig inte enbart de enskilda orden utan även de relationer av skilda slag som råder mellan olika ord. Detta försiggår via systematiska ordkunskapsövningar. Det är naturligtvis mycket svårare att producera ett ord korrekt än att bara förstå det. Därför har alla människor ett betydligt större receptivt än produktivt ordförråd. Även om den aktiva användningen oftast ställer större krav, finns det den fördelen att inläraren själv kan välja vilka ord som används, vilket inte är möjligt när man läser eller lyssnar. När man lyssnar eller läser är det inte nödvändigt att kunna ord fullständigt vilket nästan utan undantag är fallet vid aktiv språkproduktion. Den produktiva förståelsen av ord kommer i normala fall före den produktiva användningen. Detta betyder dock inte att alla ord i det receptiva ordförrådet med tiden kommer att överflyttas till det produktiva ordförrådet. Vissa kommer alltid att stanna i det receptiva ordförrådet, eftersom det i många fall räcker med att veta ungefär vad ett ord betyder. (Enström och Holmegaard 1993: 175-176.)

Bl.a. Nation och Coady (1988: 101-102) hänvisar till ett s.k. synordförråd som blir betydelsefullt speciellt då ordförrådet betraktas mot läsförståelsens problemställning. Med synvokabulär avser forskare de ord som har en fast representation i läsarens visuella ordförråd och som läsaren automatiskt känner igen till och med utan någon kontext. Bra läsare anses ha en välutvecklad synvokabulär. Jag anser att det som bland en del forskare kallas synvokabulär är ungefär detsamma som min uppfattning om passivt ordförråd.

Vill man jämförelsevis sammanfatta färdigheten av en aktiv ordbehärskning på den nivå att den kan jämföras med infödda talarens ordbehärskning krävs det följande kunskap om orden (se Enström och Holmegaard 1993: 178, Clark 1993: 16-17, Stroud 1979: 174-175, Malmgren 1994: 10):

- 1) att kunna stava och uttala ordet korrekt
- 2) att kunna använda ordets olika böjningsformer korrekt
- 3) att veta vilka andra ord att visst ord brukar kombineras med
- 4) att ha en känsla för skillnaden mellan ords olika stilnivåer
- 5) att känna till ords syntaktiska egenskaper, t.ex. om ett verb kräver objekt
- 6) att känna till ordbildningsregler och en ordstam när den kombineras med olika avledningsändelser
- 7) att känna till bibetydelser hos ett ord och de associationer som ett visst ord kan väcka
- 8) att känna till ett ords olika betydelser
- 9) att veta vilka betydelseskillnader som finns mellan ord med likartad betydelse

Den lexikala kunskap som en infödd har är alltså både detaljerad, omfattande och varierad. Hur kan man skaffa sig all denna kunskap i sitt modersmål? Genom direkt undervisning har med säkerhet bara relativt få ord lärts in. Det är möjligt att en del ord har lärts in genom att fråga andra människor eller genom att slå upp den i en ordbok men de allra flesta ord lärs in genom upprepade möten i vissa situationer och kontexter. Ordens betydelse och användningsområde kan så småningom slutas utifrån den språkliga kontexten och utifrån kunskapen om världen. Jämfört med ordinlärning i andraspråket utmärks en modersmålsinlärares ordinlärning av bl.a. fem särdrag, nämligen att inlärares är utsatt för enorma mängder ord och att han känner ett behov av att lära sig och att förstå så mycket som möjligt, att orden möts i meningsfulla sammanhang och att inlärares har stora repetitionsmöjligheter samt att inläringstid är mycket lång. (Enström och Holmegaard 1997: 275.)

2.2.2 Om ordens betydelse

Ordets egentliga lingvistiska betydelse omfattar kännedomen om dess relationer till andra enheter av begreppssystemet samt dess denotationer till utvärlden. Betydelsen brukar indelas i grundbetydelsen som innefattar de delfaktorer som är nödvändiga och gemensamma för alla språkbrukare och i olika bibetydelser som är antingen affektiva eller emotiva på grund av att de vanligen innehåller en stark känsloladdning. Antalet bibetydelser samt deras kvalitet beror på hur mycket språkbrukaren själv vet om ordet och hur han förhåller sig till det. (Häkkinen 1996: 172-173.)

De flesta ord har en gemensam egenskap som gäller deras betydelse, nämligen vaghet. Det är oftast svårt att bedöma ett ords betydelseomfång. Nästan alla ord är vaga åtminstone på det sättet att gränserna mot deras grannar är diffusa. (Malmgren 1994: 17.) Dessutom är många ord flertydiga och ett stort antal ord har vid sidan av grundbetydelsen en bildlig betydelse. Ett sätt att beskriva ett ords betydelse är just att dra upp gränserna mot de andra orden på samma semantiska fält som det ingår i. (Malmgren 1994: 18-19.) Karlsson (1994: 79) nämner begreppet grammatiskt ord, som i enlighet med de ovannämnda kraven för en aktiv behärskning av ett ord innehåller såväl ordets fonologiska, ortografiska som morfologiska egenskaper. Detta är betydelsefullt speciellt vid ordets morfologiska analys när ordformen till sin struktur är flertydig. T.ex. finskans ord *kuusi* är en realisering av till och med fem olika grammatiska kategorier (substantivet 'gran', numeral 'sex', 'din måne', 'din månes', 'dina månar').

Berman (1984: 143-144) hänvisar till homonyma ordpar som orsakar funktionell tvetydighet. Dessa ord kan ha olika betydelser i olika sammanhang. Vid textläsningen måste läsaren varje gång han stöter på ett ord av detta slag ta ställning till i vilken funktion ordet används i det förekommande fallet. Det händer ofta att andraspråkläsaren känner till ordets betydelse endast i en funktion och övergeneraliserar den funktionen och på samma gång förorsakar förståelseproblem. Hos innehållsord orsakar homonymi lexikal tvetydighet. Ett exempel av detta är ordet *bar* som beroende av kontext kan ha funktionen av ett verb, substantiv eller adjektiv. Ett annat bra exempel av tvetydigheten är ordet *var* som som kan fungera både som verb, substantiv och frågeord. (Kuyumcu 1993: 184.)

När man talar om ett ords betydelse och vill betona informationsmängden hos ordet använder man termen intension eller betydelsedjup (Malmgren 1994:15.) Graden av precisionen hos ett ord kan variera starkt vid olika tillfällen från text till text och från läsare till läsare. Tar vi t.ex. en text som handlar om ekonomin får alla läsare inte alls samma djup i förståelsen som de sakkunniga läsarna även om alla läsare tycker sig ha förstått texten. Med ett verkligen bra betydelsedjup vid läsningen blir texten, och orden, rika på betydelse. Sådana här skillnader i betydelsedjup är ändå oundvikliga: de inträffar ju så fort som läsare med olika förkunskaper tar del av en text. Man kan emellertid tänka sig att det för många ord och texttyper finns något slags "normalt" betydelsedjup. T.ex. ställer läroböcker i orienteringsämnen ofta högre krav på betydelsedjup för centrala begrepp än läsaren förmår uppfylla. För många läsare får sådana begrepp aldrig någon riktig realitet, även om de ytligt sett förstår dem. (Josephson 1985: 92-93.)

2.2.3 Lätta och svåra ord

Man har ofta kommit med värderingar om hur stor del de allra vanligaste orden täcker av en normal text. Takala (1989: 7) menar att ungefär de 1300 vanligaste orden täcker en vanlig text till 75 procent. 2000 ord täcker 80 procent av en vanlig text, men för att orden skulle täcka texten till 90 procent stiger antalet ord som behövs redan till 5000. Det antas ändå att en kännedom av 90 procent av alla ord som förekommer i en text kan ge bara en uppfattning om huvudsakerna i texten. 95 procent av orden måste vara bekanta till läsaren för att läsaren skall kunna förstå även detaljerna och att läsningen av en skönlitterär text skall gå flytande och att läsaren utan problem kan förstå det lästa. Liknande värderingar har gjorts av bl.a. Nation (1990) och Laufer (1990). Enström och Holmegaard (1993: 180) ger evidens för att andelen okända ord i den givna texten bör inte vara mer än 2,5 procent för att läsaren ska kunna läsa en text med behållning och dessutom ha möjlighet att utifrån innehållet kunna gissa okända ordens betydelse. En del forskare uppskattar dock att andelen okända ord i en text kan vara upp till 5-7 procent. Det rör sig emellertid om ett relativt ringa antal okända ord.

Det har kunnat observeras att det råder ett samband mellan frekvens och ordlängd: frekvens är omvänt proportionell till ordlängd (Sigurd 1991: 151). Dessutom är det ett faktum att ord som är frekventa oftast på samma gång är lätta ord, men vad annat finns det vid sidan av den

höga frekvensen som kännetecknar lätta ord? En grupp ord som är relativt lätta att lära och komma ihåg är ord som har ett konkret innehåll. Vid abstrakta ord kan det vara svårare att få grepp om deras betydelse och användningsområde. Därför kräver de abstrakta orden mera arbete för att de ska förstås och användas aktivt. Enligt Gairns och Redman (1986: 59) kan även ett infrekvent ord vara i ett gängse aktivt bruk om det inte finns några andra ord som betecknar samma sakinnehåll. Det föreställs ofta att de frekventa och korta orden är lättare än långa, men detta stämmer inte alla gånger. Att ett ord förekommer i många olika sammanhang kan vara en faktor som gör det svårt. Det kan hända att till och med ett ord som är mycket frekvent visar sig vara svårt om det finns flera sätt att använda ordet. I svenskan finns det ett flertal olika förstavelser som fogas till exempel till vanliga verb och ibland förändrar både verbets betydelse och användningsomfång totalt. Dessutom är det klart att det som för en infödd talare kan vara en självklarhet inte alltid är det för en andraspråksinlärare därför att ordet kanske hör hemma bara i den infödda talarens ordsfatt och inte i den internationella ordsfatten. (Enström och Holmegaard 1993: 171-172, jfr även Nation och Coady 1988: 97.)

Vill man betrakta läsbarheten av en text mot den bakgrund av lätta och svåra ord som nyss konstaterades kan man dra den slutsatsen att de vanligaste kriterierna för ordförrådets komplexitet är ordlängd och ordfrekvens. Långa ord betraktas vara alla ord som består av minst sex bokstäver. Så kunde det antas att en text som innehåller mycket vanliga högfrekventa ord som är snarare korta än långa är den mest lättlästa texttypen. Det har dock visat sig att fast en text innehåller gott om lågfrekventa ord är det inte sagt att de automatiskt för med sig extra svårighet i tolkningen. Freebody och Anderson (1983: 35) forskade i lågfrekventa ords inverkan på läsförståelsen genom att placera lågfrekventa ord både på informationsmässigt viktiga och mindre viktiga ställen i den givna texten. Läsare hade för uppgift att göra en sammanfattning av texten. Lågfrekventa ord i textens informationsmässigt centrala punkter hade tendensen att försvåra textförståelsen i sin helhet medan deras inverkan på de mindre viktiga textställen inte visade sig vara ofördelaktig utan lite överraskande snarare den motsatta. De flesta hoppade helt enkelt över de ställen där betydelsen av ett lågfrekvent ord inte hade någon större betydelse för sammanhanget utan ordet var betydelsemässigt rätt redundant, detta trots att högfrekventa ord brukar ha lägre

informationsvärde och tvärtom. Så hade läsare till och med ett bättre tillfälle att koncentrera sig på det viktiga i texten vilket var betydligt nyttigare med tanke på sammanfattningen.

Det har definierats en kvot, en s.k. typ-tecken förekomst, som har en del intressanta egenskaper som har med textlängden att göra. Kvoten har tendensen att variera med textlängden. När man börjar räkna i en text finner man att det till en början finns lika många tecken som typer, men snart sjunker typ-tecken förhållandet och det finns fler tecken än typer. Allt färre nya typer dyker upp. Typ-tecken förhållandet i en text som även brukar kallas textens lexikala variation kan användas för textens stilistiska karakterisering. Det går t.ex. att använda antalet olika ordtyper per t.ex. 10 000 löpande ordtecken som mått på den lexikala variationen. (Sigurd 1991: 151.) Även satslängden dvs. det genomsnittliga antalet ord per sats betraktas som en index för textens läsbarhet. Ytterligare finns det en speciell läsbarhetsindex (LIX-index) som beskriver textens lingvistiska svårighetsgrad och baserar sig på summan av den genomsnittliga satslängden och procentantalet långa ord. (Buhlmann 1984: 19.)

2.2.4 Ordkunskap i siffror

Den grundläggande frågan när det gäller ordkunskap är att forska ut hur många ord en inlärare känner till. Eftersom det fattas forskningsmaterial av ordinlärning på andraspråket är man tvungen att vända sig till forskningen som gäller inlärningen av förstaspråket. För det mesta känner de som talar ett språk som sitt förstaspråk mycket mera ord än vad de själva tror. Enligt Aitchison (1987: 5) uppskattar välutbildade vuxna storleken av sitt ordförråd till tio procent av den verkliga storleken. Aitchison (1987: 6) framhäver att engelsktalande vuxna kan känna till 150 000 ord och att de förmår använda till och med 90 procent av dem aktivt. Clark (1993:13) istället antar att vuxna behärskar produktivt 20 000 - 50 000 ordformer och receptivt betydligt mera. Dessa siffror liksom alla andra siffror som gäller ordförrådets omfång är ändå tämligen kontroversiella på grund av att ”ett ord” är ett så problematiskt begrepp. Uppskattningarna om storleken av ordförrådet i förstaspråket varierar ibland tiofaldigt, vilket berättar något om hur svårt det är att forska och uppskatta dess storlek. I alla fall går uppskattningarna om ordförrådets omfång hela tiden uppåt. (Takala 1989: 5.)

Takala (1989: 5) kommer med att antalet olika ord i kulturspråken ligger någonstans mellan 5-10 miljoner, om alla arkaismer, lånord, tekniska termer och avledningar räknas med. Uteblir de sjunker antalet till 300 000-500 000. Enligt Takala (1989: 7) har en sex år gammal cirka 8000 basord i mådersmålet och sammanlagt 13 000 olika ord. Vid åtta års ålder stiger antalet basord redan till 18 000 och allt som allt till 28 000 olika ord. Tonåringarna har ett ordförråd vars omfång är kanske 150 000 ord vid 20-års ålder hela 200 000. Takala (1989: 7) citerar en svensk undersökning om ordinlärning som slutresultat av främmandespråksundervisning. Den svenska undersökningen uppskattar att en elev som går i sjunde klass i grundskolan kan behärska aktivt cirka 600 ord och passivt 2000 ord. Takala (1984: 163-164) har själv uppskattat att elever i åk 9 i grundskolan kan behärska till och med 1450 ord produktivt 1550 ord receptivt i sin engelska som främmandespråk. Takalas resultat indikerar dock ingen tydlig skillnad mellan produktiv och receptiv ordbehärskning.

Under skolåldern är ordförrådets expansion särskilt kraftig även i modersmålet. Det har uppskattats att ett genomsnittligt barn lär in cirka 3 000 ord på sitt modersmål per år under skoltiden. Eftersom detta gäller läsförståelse kan den individuella variationen vara rätt stor. Tre tusen ord utgör dock endast en bråkdel av alla nya ord som barnen årligen möter i läromedlen; enligt amerikanska uppskattningar möter exempelvis barn i åk fem till och med 10 000 nya ord. Förutom att antalet nya ord som måste läras in i skolåldern och att den information man måste behärska om varje ord också kan vara omfattande, tillkommer ett problem som berör om talproduktionen. I en flytande talproduktion måste talaren kunna handskas med mera än hundra ord i minuten. För svenskans del verkar uppåt 150 ord per minut vara en rimlig skattning. Detta innebär att talaren, och även lyssnaren, måste leta rätt på varje ord i genomsnitt på någon tiondelssekund bland några tiotusental ord. Dessutom äger rum några viktiga omorganisationer av ordförrådet under skolåldern, vilket berör även betydelsen av sådana ord som redan behärskas. (Viberg 1993: 36, 39.)

På grund av vår språkliga bakgrund är det för en finne ett jämförelsevis stort uppdrag att lära sig ord på ett främmandespråk. Det finns rätt få besläktade ord med t.ex. germanska språk. (Takala 1989: 5.) Dessutom är strukturen i finskan helt annorlunda jämfört med exempelvis de flesta europeiska språk, vilket kan vålla svårigheter åtminstone för en nybörjare.

3 LEXIKAL KUNSKAP

3.1 Några perspektiv på lexikal behärskning

På tal om lexikal behärskning och språkbehärskning i allmänhet gör Viberg (1993: 62-63) en distinktion mellan kunskap och kontroll. Vibergs modell om språkbehärsningen belyser bra bl.a. skillnaden mellan utvecklingen och olika behov av första- och andraspråkstalare. Kunskap betyder den del av språkbehärsningen som man har lärt in om språket medan kontroll är förmågan att använda kunskapen. En hög grad av kontroll betecknar ungefär detsamma som termerna automatisering eller flyt. Kontrollen innefattar också aktivt och passivt ordförråd samt t.ex. läshastighet. Aktiv behärskning av ett ord innebär alltid en högre grad av kontroll än passiv behärskning. Då man missar något som man egentligen redan behärskar är det kontrollen som klickar. Dessutom är kontrollen ett graduellt fenomen som fluktuerar även i modersmålet t.ex. på grund av trötthet eller bristen på användning.

Språkbehärsningen kan vidare delas in i en bas- och utbyggnadsdel. Basen motsvarar de delar av språkbehärsningen som lärs in före skolstarten medan utbyggnaden utgörs av skolrelaterade språkkunskaper som i viss mån tillägnas även senare i livet. I fråga om utbyggnaden är de individuella skillnaderna alltså betydligt större än vad som gäller baskunskaperna. Utbyggnaden, som främst berör ordförrådet och diskursstrukturen, förutsätter att basen är välutvecklad. (Viberg 1993: 63.)

Andraspråksutveckling skiljer sig från förstaspråksutveckling på många punkter. Vid förstaspråksutveckling lärs in basordförrådet först, medan vid andraspråksutveckling måste utvecklingen riktas samtidigt på såväl bas- som utbyggnadskunskaper. Ordförrådet genomgår en mycket stark utveckling också i förstaspråket efter att basen har tillägnats. Detta sker i stor utsträckning i samband med undervisningen vilket bidrar till att tillföra ordförrådet ett visst mått av speciella fackord. Den lexikala utvecklingen innebär också en fördjupning av det allmänna ordförrådet genom en precisering och differentiering av begrepp samt en utvidgning av tidigare inlärd ord. Ordförrådet i sin helhet blir samtidigt mera systematiskt strukturerat och integrerat. Det sker utveckling också inom olika stilregister. Andraspråksinlärarna kan stupa på vanliga ord eftersom de oftast saknar till en stor del den ovannämnda informationen

och kan därför ha luckor i den språkliga basen. Ordens betydelse rymmer också mycket av den kultur i vilken de används och därför måste andraspråksinlärarna jämföra ord och begrepp i första- och andraspråket också ur denna aspekt. (Lindberg 1997: 33-34.)

3.2 Mentalt lexikon

Ett vanligt antagande är att ordförrådet i minnet inte är en slumpmässig hop av ord, utan att det består av ett nätverk där många trådar förbinder och leder fram till de enskilda orden (se t.ex. Gairns och Redman 1986: 89). Det här nätverket hänvisas ofta till med termer som mentalt ordförråd, mentalt lexikon eller mentalt arkiv. Detta är ändå rätt vilseledande, eftersom det är ett faktum att likheten mellan orden i våra minnen och orden i ordböckerna är väldigt liten. Skillnaderna rymmer både innehållet och organisationen. (Aitchison 1987: 9-10.) Jämfört med det mentala lexikonet är vanliga ordböcker på många sätt överenkla. Det mentala lexikonet är både omfattande och komplext, det innehåller mera information om varje ord och mening och det går hela tiden att lägga tillsatsinformation i det mentala arkivet. Det mentala lexikonet innehåller åtminstone de fonologiska aspekterna, ett system för semantiska betydelsereationer och associationer samt ett system för ortografin. (Gairns och Redman 1986: 86, Börner och Vogel 1994: 1-6.)

Det har kunnat visas belägg för att det mentala lexikonet är ett välorganiserat och effektivt system. Det är omöjligt att orden skulle vara i en slumpmässig ordning, och detta främst av två skäl. För det första eftersom de är så många. Det skulle vara omöjligt att minnas slumpmässiga uppgifter, men det går bra att minnas och utnyttja enorma mängder information så länge de är välorganiserade. För det andra eftersom sökprocessen går fort när vi möter ett ord eller ett uttryck och när vi vill förstå det. (Aitchison 1987: 5.)

Bland andra antar Aitchison (1987: 41) att kunskapen om realvärlden finns organiserad i form av propositioner. Varje ord och mening som vi tar emot och lägger i minnet bryter vi ned till de propositioner som ingår i den. Lagret finns i långtidsminnet. Propositioner motsvarar realvärlden i den mån att även människor som talar olika språk är ense om vad propositioner representerar.

Forskare har kommit med många modeller av det mentala lexikonets uppbyggnad. Gairns och Redman (1986: 88) är anhängare till synen enligt vilken semantiskt relaterade ord är lagrade nära varandra. Det här konstaterades i ett test där testpersonen fick två uppgifter. Den första var ”nämna en frukt som börjar med p”. Andra uppgiften var ”nämna ett ord, som börjar med p och är en frukt”. Den senare uppgiften tog längre tid än den första. Den här enkla testen visar något om det mentala lexikonets uppbyggnad, nämligen att frukt som börjar med *p* hör hemma under etiketten frukt hellre än under ord som börjar med *p*. Vidare tycker forskare att ord som man skulle kunna omskriva med samma propositioner, till exempel frukt, bildar samma slags relationer till andra ord. Så består också olika semantiska nätverk i vårt minne. På grund av detta är det bra att behandla lagringen och sökprocessen som två skilda men sammanhängande fenomen (Aitchison 1987: 9). De semantiska nätverken brukar ibland kallas semantiska fält (se t.ex. Lehrer 1974: 1). Enligt den ursprungliga fältteorin är ordförrådet i själva verket strukturerat på samma sätt som grammatiken och fonologin. Lehrer (1974: 1) själv definierar ett semantiskt fält som ”en grupp ord som ligger i nära förhållande till varandra och som ofta kan sättas under samma överordnade begrepp”.

Långtidsminnet, där ordkunskapen finns lagrad, dvs. hur orden låter, vad de betyder, hur de används i en given kontext, hur de stavas etc., är inte organiserat bara efter ett mönster, utan man måste iaktta flera faktorer som påverkar lagringen och på samma gång uppbyggnaden av det mentala lexikonet. En av de viktigaste är frekvensen hos orden. De ord som förekommer ofta är lätta att känna igen och också sökprocessen är snabb. Ett frekvent ord eller en frekvent mening ligger på sätt och vis högst upp och därför är sökprocessen lätt. Detsamma gäller ord som man har mött alldeles nyligen. På samma sätt är de bland de ord som ligger högst upp. (Gairns och Redman 1987: 88.) Den tredje viktiga faktorn som påverkar lagringen utöver dessa två är inlärningsgången. Det som har tillägnats tidigare anses vara lagrat i den ena ändan och det som tillägnats först nyligen i den motsatta ändan i lexikonet. (Gairns och Redman 1987: 89.)

Till skillnad från Gairns och Redman anser Aitchison att semantiskt relaterade ord inte nödvändigtvis är lagrade nära varandra. Enligt hennes syn är det fullt möjligt att det istället har bestått starka länkar mellan dessa ord. Annars är Aitchisons utgångspunkt i beskrivningen av det mentala lexikonets uppbyggnad frågan huruvida ord är lagrade som hela eller i bitar

och huruvida ord har klara gränser. Enligt Aitchisons (1987: 117) övervägning är det bara inflektionella suffix som finns lagrade som bitar, annars lagras orden som hela. Aitchisons (1987: 44, 46) fasta uppfattning är att orden kan få en klart begränsad betydelse bara i vissa kontexter och att det vid en del ord är alldeles omöjligt att säga vad som hör hemma i ordets semantiska kärna, dvs. vad som är det centralaste och vad som tillhör till den överflödiga informationen, som man brukar kalla encyklopedisk information. Aitchison (1987: 46) anser att det är av föga betydelse i hänseende till mentala lexikonets uppbyggnad om det går eller inte går att skilja åt någon klarbegränsad semantisk kärna och överflödigt tillsatsinformation.

När det talas om den semantiska betydelsekärnans och den encyklopediska informationens lagring i långtidsminnet, brukar lingvister indela minnet i semantiskt och encyklopediskt minne. Indelningen grundar sig just på tanken att det semantiska minnet innehåller bara språkliga fakta om orden, medan det encyklopediska minnet innehåller allt vi vet om världen kring varje ord. Av flera skäl är gränsdragningen mellan dessa två inte enkelt. För det första uppfattar människor saker på olika sätt. Vad som för en är en kopp är det inte för någon annan. För det andra kan ett enskilt ord syfta på flera saker, som inte har någonting gemensamt. (Aitchison 1987: 49.)

Aitchison (1987: 55-56, 1992: 71-72) förelägger tanken om att människorna bygger upp en slags prototyp för varje ord för att klara av ordens diffusa betydelser. Även om man stöter på liknande problem med prototypbildningen som med gränsdragningen vid de konkreta ordens semantiska kärna (Aitchison 1987:60-62), är det ändå en bra strategi att handskas med orden. Förutom att detta möjliggör att använda orden i flera betydelser hjälper det även att känna igen nya ord som representerar en viss semantisk kategori som man redan känner till. Varje nytt ordtecken passar ihop med prototypens egenskaper, och de behöver inte överenskomma fullkomligt, utan det förutsätts endast att de överenskommer någorlunda bra. (Aitchison 1992: 82.)

Orden är alltså organiserade enligt sin semantiska information i olika semantiska fält och inom dessa består det länkar mellan orden. De starkaste länkarna består mellan koordinerade ord och mellan kollokationer. På samma sätt är länkarna starka mellan fullkomliga synonymer samt mellan överordnade begrepp och deras underordnade begrepp när det

överordnade begreppet är en term som förekommer ofta. Allt detta ger stöd åt det antagandet att det finns starka länkar mellan orden inom ett visst semantiskt fält. (Aitchison 1987: 83-84.) Däremot är länkarna mellan olika ämnesområden tydligen svaga och tillfälliga, och de verkar uppstå bara vid behov och med hjälp av de redan existerande starka länkarna och slutledningsförmågan (Aitchison 1987: 85). Neuner (1992: 158) konstaterar att likheten mellan uppbyggnaden av det mentala lexikonet i förstaspråket och i andraspråket är uppenbar. När vi lär oss ordförrådet i ett främmande språk och försöker få grepp om det nya språket är utgångspunkten alltid förförståelsen och kunskapen som har redan formgivit betydelsekategorierna och begreppen i förstaspråket. De nya elementen blir associerade med de element och strukturer som redan finns lagrade i minnet. Aitchison delar istället den allmänt accepterade uppfattningen att skillnaden mellan det mentala lexikonet i förstaspråket och i andraspråket är anmärkningsvärd just därför att de nya kunskaperna byggs alltid på det som redan finns till.

Sammanfattningsvis kan man säga att organiseringen av semantiskt sammanhängande abstrakta ordenheter i minnet till grupper som liknar semantiska fält och kapaciteten att bygga upp prototyper genom att ställa egenskaperna i viktighetsordning för flera följer med sig. Det gör möjligt en effektiv lagring. Orden, som har gemensamma drag, bildar starka länkar och de kan grupperas ihop. Vidare tillåter detta att enorma mängder av information kan lagras i minnet jämfört med att allt borde läggas i minnet skilt. Sökprocessen går till fort, när man först kan lokalisera samlingen av de viktigaste dragen innan man går till detaljerna. Att bygga upp nätverket må pågå genom hela livet när språkfärdigheten utvecklas - detta oberoende av om det är frågan om första- eller andraspråkstalare. Dessutom råder det bland forskare ett allmänt antagande om att det sker en förändring i lagringen samtidigt med språkfärdighetens utveckling. När orden i början lagrades enligt sin form lagras de istället enligt sin betydelse när språkkunskaperna blir bättre. När orden är nyss inlärd, blir de använt bara i ett begränsat antal kontexter. Småningom blir de integrerade i nätverket och användningskontexter blir flera och mera komplexa. Nya länkar uppstår nästan oavbrutet när ordförrådet växer.

4 OM LÄSPROCESS

Under de senaste årtiondena har uppfattningen om läsprocessen förändrats kraftigt. Tidigare uppfattades läsning som behärskning av olika hierarkiskt organiserade delkunskaper. Läsaren tilldelades en passiv roll och det ansågs att läsaren är endast en mottagare av textinnehållet. Att läsaren kunde producera något slags kopia av det lästa uppfattades som förståelse. I den tidigare läsforskningen låg tyngdpunkten nästan enbart på avkodningsprocessen men med den kognitiva inriktningen i läsforskningen blev det ett populärt forskningsmål att ta reda på hur vana läsare bearbetar textinnehållet i läsprocessen. Idag håller läsforskningen läsningen antingen som en interaktiv verksamhet, där både läsaren och skribenten samarbetar, eller såsom det står i de nyaste transaktionsmodellerna, inte bara som en kognitiv verksamhet utan som en verksamhet där både de kognitiva, sociala och lingvistiska processerna fungerar tillsammans. Dessutom har forskare kommit fram till att även information på de olika nivåerna interagerar med varandra, ibland i en bottom-up riktning och ibland i en top-down riktning. Riktningen anses bero på bl.a. läskontexten, syftet med läsningen eller läsarens egna schemastrukturer. Idag strävs det också efter att gestalta språket som större enheter och att slippa ordets alltför centrala ställning och ordagranna läsning. Man borde också kunna uppfatta att texter består av ännu större kommunikativa enheter än satser. Även om det finns flera uppfattningar och modeller om läsprocessens gång tycks de flesta forskare vara ense om att läsningen består av tre komponenter: avkodning, förståelse och automatisering. Vad som är ordningen mellan dessa tre är emellertid en omtvistad fråga.

En del 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 att välja ett slags medelväg och anta att en tränad och van läsare läser först och främst visuellt, men samtidigt anta att ordens fonologiska form alltid är tillgänglig och kan utnyttjas om läsaren stöter på svåra passager i texten. Vi utgår ifrån att läsaren, åtminstone en van läsare, även har en ortografisk representation av orden i sitt mentala lexikon. Med andra ord kan läsaren förknippa en sekvens av skrivtecken med ett begrepp. För att kunna läsa och förstå är det minst den här inre informationen som läsaren måste besitta. (Af Trampe 1985: 163.) Bl.a. Lundberg (1984: 57) stödjer den allmänna modellen om ordavkodningens två vägar från en visuell signal till förståelse: en direkt väg som ofta kallas

helordsläsning och en omväg via fonemkodning, alltså från bokstäver till språkljud, då det försiggår en sorts avlyssnande av bokstäver. Alla läsare behöver samverka av båda vägar.

Ordkunskap för sig garanterar inte att textförståelsen fungerar bra, varken i förstaspråket eller i andraspråket. Läsförståelsen påverkas även av andra faktorer än ordförrådet, t.ex. läsarens bakgrundskunskaper, sammanhanget, läsarens tolkningspotential eller läsarens förmåga att göra hypoteser om texten. (Se t.ex. Laufer 1996: 55.) Ändå finns det starka antaganden om att läsförståelsen står i samband med ordkunskapen. Det finns inga entydiga bevis om att det existerar någon direkt kausal länk mellan ordförrådet och läsframgången. Detta är dock högst sannolikt. Davis (1968) upptäckte att den faktor som på ett mest påfallande sätt korrelerar med förståelsen är kunskap om ordbetydelse. Även flera andra forskare, såsom Anderson och Freebody (1981), har argumenterat för ordförrådets betydelse i läsförståelsen. Anderson och Freebody (1981: 77) hävdar att en värdering av antalet olika meningar i en text som läsaren förstått tillåter också en anmärkningsvärt exakt värdering av hans diskursförståelse. Eftersom orsaken till detta är oklar borde det enligt Anderson och Freebody utvecklas bl.a. effektivare och pålitligare mätinstrument för att uppskatta en individuell ordbehärskning i ordmassan. Vilka åtgärder som behövs för att förbättra ordbehärsningen beror direkt på varför det finns det starka sambandet mellan läsning och förståelse. Daneman (1988) går längst av alla och antar att det inte räcker med att öka ordkunskapen för att läsförståelsen ska förbättras. Hur lätt språkbrukaren förmår att hämta kända ordbetydelse ifrån långtidsminnet är enligt honom av avsevärd betydelse. En läsare som kan känna igen relativt automatiskt koncentrerar sig ju mera på att bygga upp själva meningen.

4.1 Läsprocess på andraspråk

Den viktigaste skillnaden mellan läsning på förstaspråk och läsning på andraspråk är att läsmålet vanligen inte är detsamma. Att det strävs efter olika mål syns automatiskt i sättet att läsa. Speciellt nybörjare har en lång väg att gå innan de kommer ikapp med graden av automation och flyt hos infödda talare. Läsningen på förstaspråket har undersökts betydligt mera än läsningen på andraspråket och därför baserar sig teorimodellerna som behandlar läsningen på andraspråket på förstaspråkets läsprocesser. Men t.ex. Hulstijn (1991: 9) konstaterar att efter att en viss nivå i andraspråket är nådd finns det inte längre någon större

skillnad mellan språkprocessning på förstaspråket och andraspråket. I det här sammanhanget talas det om en lingvistisk tröskelhypotes. När det är frågan om en viss mängd av ordkunskap som är en nödvändig förutsättning för förståelsen talas det också om ett tröskelordförråd. Laufer (1996: 58, 61) diskuterar tröskelordförrådet i sin studie om israeliska universitetstudenters läsförmåga på deras andraspråk engelska. Laufer konstaterar att en kännedom av 3 000 ordfamiljer eller 5000 ord är det lägsta antalet ord då merparten av läsare kan bra förstå det lästa. När andraspråkläsare besitter ett ordförråd på 5000 ord har den allmänna läsförmågan inte längre någon större inverkan på läsning på andraspråket. Slutresultatet är i alla fall bra om ordförrådet omfattar 5000 ord eller mera.

Det återstår två speciella frågor som gäller läsningen på andraspråket: för det första om en bra läsförmåga i förstaspråket går över till andraspråket, för det andra språkkunskapsnivån i andraspråket. Valtanen (1991: 5) anser att en mycket bristande språkkunskap är ett hinder som inte kan kompenseras ens med bra lässtrategier innan en viss tröskelnivå har överskridits.

4.2 Modeller om läsning på andraspråk

I första början ansågs läsning endast som informationsöverföring till läsaren. Läsuppfattningen har dock utvecklats och förändrats först till uppfattningen om läsning som interaktion mellan texten och läsaren och sedan till transaktionsmodellen enligt vilken alla andra faktorer i läsningen är beroende av kontexten och slutresultatet i processen i fråga, meningen, är en relativ företeelse. I det här avsnittet behandlar jag dessa olika uppfattningar om läsparadigm och läsprocessens gång. Jag börjar med att ta upp kognitiva modeller om läsningen som betraktar läsning som en process där textens mening hela tiden förblir oförändrad oberoende av läsaren och kontexten. Sedan behandlar jag läsprocessen ur transaktionsmodellernas synvinkel.

4.2.1 Kognitiva modeller

Olika kognitiva tillvägagångssätt har suveränt behärskat läsforskningen ända till de senaste åren. På grund av hur det föreställs att de kognitiva läsprocesserna försiggår delas de

kognitiva teorierna om läsningen i top-down, bottom-up och interaktiva teorier (Valtanen 1991: 8).

Top-down -processandet avser utnyttjande av allmän lingvistisk eller annan kunskap och läsarens högre mentala processer för tolkning av textinnehållet, dvs. från helheter mot delar. Läsarens egna hypoteser och förkunskaper bildar utgångspunkten, som läsaren antingen godkänner eller förkastar genom att stödja sig på texten. Det är karakteristiskt för alla bottom-up -modeller att läsinlärningen anses ha sin startpunkt i de enskilda bokstäverna som ljudas samman till ord och orden fogas i sin tur samman till meningar. Detta innebär att avkodningen av bokstäver i ett ord resulterar i en avläsning. Avläsningen styr sedan identifieringen av ordets betydelse genom att den högre nivån i läsprocessen aktiveras. Orden bearbetas alltså i en linjär riktning från början av en mening till slutet. Därvid äger en betydelsetolkning rum. (Kuyumcu 1993: 162.) Utgångspunkten i top-down -modellerna är hypotesbildningen men i bottom-up -modellerna själva texten. Att texten utgör utgångspunkt för tolkningen innebär att t.ex. fonologiska och morfologiska språkenheter utnyttjas gradvis för syntaktisk och semantisk tolkning, dvs. från delar mot helheter. (Valtanen 1991: 8.)

De forskare som uppfattar läsinlärningen och hela läsprocessen huvudsakligen som en bottom-up -process framhäver betydelsen av avkodningsfärdigheter. De forskare som i sin tur tar ställning till förmån för en top-down inriktad läsprocess hävdar läsarens förkunskaper och förförståelse om textinnehåll samt håller dessa som en förutsättning för en korrekt tolkning och förståelse av innehållet. (Kuyumcu 1993: 164.)

Den interaktiva läsningen är ungefär detsamma som att utveckla ens studievänor. Målet är inte att öka kunskapsmängden som vid normal läsning och normalt studerande utan att utveckla sig själv som studerande och läsare, något som på lång sikt är mycket nyttigare. Den interaktiva teorin iakttar även olika lässtrategier samt metakognitionen, dvs. läsarens egen medvetenhet om sina kognitiva processer. Genom att lära sig läsa på ett effektivt sätt kan man få nytta genom hela ens liv.

I likhet med top-down -modellerna utgör läsaren utgångspunkten i de interaktiva modellerna. De interaktiva modellerna om läsningen kombinerar bottom-up och top-down -processerna

och då är läsarens förförståelse och informationen i texten lika betydelsefulla för textförståelsen. Vidare antas att de högre och lägre mentala processerna stödjer varandra: å ena sidan underlättar det att man redan på förhand känner till företeelsen som nämns i texten förståelsen och å andra sidan att känna igen orden med hjälp av kontexten ger möjligheten att fästa mera uppmärksamhet vid de högre processerna. Enligt de interaktiva modellerna spelar både top-down och bottom-up -processandet samt förmågan att använda olika strategier vid textläsningen en viktig roll för textförståelsen på andraspråk. Alla tre har en direkt inverkan på hur förståelseprocessen lyckas. (Valtanen 1991: 7-8.)

En förutsättning för god läsning är att man inte behöver tänka på vad det är för ord som står skrivna, utan igenkänningen av skrivna ord vid avkodningen ska fungera snabbt, säkert och automatiskt. Den skickliga läsaren kan gå direkt till det skrivna meddelandets innebörd och då är det tolkningen, eller förståelsen, som står i förgrunden, inte avkodningen. Man tycks behöva stora mängder övning med skrivna ord och texter för att uppnå en automatiserad avkodning. (Lundberg 1995: 9.)

4.2.2 Transaktionsmodeller

Att läsforskningen har börjat uppmärksamma även den sociala aspekten i läsningen, dvs. att läsning inte endast är en psykologisk och kognitiv process som rör sig läsaren ensam, utan en process som påverkas av de mest olika sociala element. Skillnaden mellan transaktionsmodellerna och de kognitiva modellerna ligger i att de kognitiva modellerna bygger på tanken att meningen kommer till utav själva texten eller läsaren, medan meningen enligt transaktionsmodellerna uppstår i läsarens och den aktuella textens kontakt. Dessutom avviker läsarens roll från den traditionella rollen i vilken läsaren är antingen en passiv mottagare eller en aktiv konstruktör av information, läsaren är en underhandlare som ska komma med meningen. Bl.a. Harste (1985: 12) betonar kontextens roll i läsningen samt sambandet mellan skrivning och läsning. Enligt honom är dessa två sidor av en och samma process. Harste uttalar till och med att läsarens tolkning av en text formas starkt av hans kulturella och sociala bakgrund: detta anses vara orsaken till att olika läsare inte uppfattar samma text på samma sätt. Enligt transaktionsmodellen är tolkningen densamma endast om bakgrunderna liknar varandra.

Bl.a. hävdar Bernhardt (1991: 13-14, 16) läsprocessens sociala karaktär. Hon betonar att läsaren borde för en framgångsrik läsning vid sidan av ord och satser få tag på den implicita information som förstaspråkläsare har till sitt förfogande. Den grundläggande tanken i detta är att läsprocessen på andraspråk på så sätt utgör en process där andraspråkläsare blir medlemmar av den nya språkgemenskapen. Att läsare alltid närmar sig texten ur sitt förstaspråksperspektiv är något som enligt Bernhardt (1991: 20) inte brukar få tillräckligt med uppmärksamhet. Även Bernhardt betonar kontextens roll i fortsättningen för läsprocessens beskrivning.

4.3 Läsning och förståelse

Varje teori som angår läsförståelse bör erkänna minst tre väsentliga komponenter i förståelseprocessen: texten, läsaren och läsarens tolkning av en text. Tolkningen av en text rymmer en uppsättning delfaktorer som samverkar när läsaren kommer i kontakt med en text och börjar med avkodnings- och tolkningsprocesser. I det här avsnittet kommer jag att ge en kort översikt över de delfaktorer vars vikt är uppenbar för textens tolkning och förståelseprocessen som helhet. Dessa faktorer fungerar i någon slags grupp och utgör en ram för läsaren att utgå ifrån. Först framställs vilken betydelse sammanhanget och ordkunskapens kvalitet har på läsförståelsen, därefter läsarens egentliga tolkningspotential och intressets roll för textförståelsen. Sedan går jag in på läsmålets roll som ur en andraspråkssynpunkt är en av de faktorer som utgör de mest påfallande olikheterna jämfört med läsning på modersmålet. Även läsvanor och hypotestestning kommer att behandlas.

4.3.1 Sammanhangets betydelse

Det tidigare resonemanget om ordens betydelsedjup för oss till frågan om sammanhangets betydelse för förståelsen. Att läsa mycket brukar betraktas som ett bra sätt att utveckla sitt ordförråd och visserligen ger detta goda möjligheter att bygga upp ett varierat och rikt receptivt ordförråd. Vad som är ännu viktigare är att med regelbunden läsning utvecklas läsarens gissningsstrategier, dvs. att läsaren kan sluta sig till okända ordens betydelse utifrån kontexten. I början tenderar många inlärare att utnyttja i synnerhet ortografiska ledtrådar. (Enström och Holmegaard 1997: 279.) Bl.a. Josephsson (1985: 93-94) redovisar först och

främst sammanhangets roll för textens rätta tolkning. Läsaren kan i vissa fall kompensera brister i ordförrådet genom att utnyttja sammanhanget för att förstå det okända ordet. Fast vi läser orden ett och ett kontrollerar vi hela tiden läsningen mot sammanhanget. Här kan vi tala om två typer av sammanhang: ett språkligt, dvs. semantiskt och syntaktiskt, och ett som gäller läsarens alla förväntningar och förkunskaper i den specifika språksituationen, dvs. ett pragmatiskt sammanhang. För det första gör det språkliga sammanhanget klart för oss vilken ordklass ordet tillhör. Så blir bl.a. de flesta homografer entydiga. För det andra underlättar det språkliga sammanhanget tolkningen genom att vissa ord kräver vissa bestämda semantiska särdrag hos de ord de hör ihop med.

Det semantiska sammanhanget utgör en viktig del för förklaringen varför det trots allt kan gå ganska bra att ta sig fram i en text som innehåller en del helt okända ord. När försökspersonerna testades med nonsensord visade det sig att en tredjedel av försökspersonerna kunde förklara nonsensordet på ett i sammanhanget rimligt sätt. En del av försökspersonerna uppgav sig vara helt säkra på ordets betydelse. Detta visar också hur det kan gå till även vid ordinläringen. Efter att ha stött på ett ord i liknande sammanhang tillräckligt många gånger går det med ganska stor säkerhet att sluta sig till ordets betydelse. (Josephson 1985: 94.)

Det har också gjorts försök för att ta reda på vilken typ av semantiska sammanhang som mest underlättar förståelsen av ett ord. Hittills har försöken inte givit några entydiga resultat beträffande några vägar i nätverket är speciellt viktiga eller om det är speciellt värdefullt att veta t.ex. om ett ord har ett positivt eller ett negativt innehåll. Däremot verkar det att ett besvärligt ord skulle bli lättare att förstå om det framgår vilket föremål eller skeende ordet betecknar. Exempelvis blev ett svårt ord som *annektering* lättare när det framgick av sammanhanget vad ordet betecknade. På samma sätt kunde man tänka sig att en text blir desto svårare ju mer det lämnas utsagt och ospecificerat i den. (Josephson 1985: 94-95.)

Vi har kunnat ganska noggrant analysera hur svårläst ett ord är i en text genom att se efter hur mycket av ordets innehåll är givet i det språkliga sammanhanget. Med det pragmatiska sammanhanget är det svårare eftersom det inte går att förutsäga läsarens förkunskaper om texten. Det finns starka antydningar på att det pragmatiska sammanhanget är viktigare än det

syntaktiska och semantiska. Det pragmatiska sammanhanget avgör exempelvis många gånger om ett ord i en viss kontext ska tolkas bildligt eller inte. Det väsentligaste är ändå att framhäva samspelet mellan alla faktorer som påverkar ordförståelsen vid läsning för vi utnyttjar dem alla när vi läser. På vilket sätt vi utnyttjar dem och i vilken utsträckning beror på hur och varför vi läser. (Josephson 1985: 95-96.)

Kameenui & al. (1987: 133) behandlar ordkunskapens kvalitet för helhetens förståelse. Även om ordförrådets omfång hos två andraspråkläsare är detsamma och även om deras ordförråd i stort sett består av samma ord är det inte säkert att deras ordförråd är likadana. Detta beror på att de kan ha kvalitetsskillnader i ordkunskapen, dvs. att de känner till olika betydelser hos orden eller att deras kunskap om orden annars skiljer sig åt. Denna skillnad blir speciellt påfallande då den betraktas ur förståelseprocessens synvinkel. Ett sporadiskt andraspråksord vars betydelse inte är ännu stabiliserad för språkförvärvaren har inte samma effekt på förståelsen som ett genomgående bekant ord. Även andra skillnader i kvaliteten av ordkunskap än de på axeln bekant - obekant har sin påverkan. T.ex. påverkar de produktiva färdigheterna läsförståelsen på flera sätt. Deras inflytande är dock relativt svagt jämfört med de receptiva färdigheternas inflytande som är direkt.

4.3.2 Läsarens tolkningspotential

Läsarens sammanlagda kunskaper utgör tolkningspotentialen för läsning i olika situationer. I själva lässituationen är läsarens kunskaper lagrade i långtidsminnet på olika nivåer. Det är teoretiskt möjligt att läsaren vid textbearbetningen använder all den kunskap som finns lagrad. I praktiken är dock sannolikheten för att han ska utnyttja en viss del av kunskaperna större än att de ska utnyttja en annan. Redan i utgångsläget, då läsningen ska börja, har läsaren en viss tolkningsram som styr läsningen. (Gunnarsson 1985a: 12.) Höien och Lundberg (1988: 57) säger att varje läsare måste "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, utan har benägenheten att använda den kunskap som ligger högst upp i minnesreservoaren, dvs. de kunskaper som nyligen förvärvats eller nyss aktualiserats. Förutom språkliga faktorer bestäms tolkningsramen också av icke-språkliga faktorer. Vad läsaren upplever samtidigt med själva läsandet inverkar på tolkningsramen liksom läsarens

sinnesförmimmelser innan läsningen börjar. Även förhandsinformation av olika slag påverkar läsarens uppfattande av det lästa och på så sätt formar tolkningsramen. Som förhandsinformation kan fungera t.ex. tidigare erfarenheter av den aktuella texttypen eller texter av samma författare. (Gunnarsson 1985a: 12-13.)

Vid sidan av förförståelsen påverkar läsarens eget intresse hur han närmar sig en läsuppgift. En intresserad läsare tycks vara motiverad att läsa vidare för att se om skribenten är av samma åsikt som läsaren själv eller om skribentens tankar skiljer sig från läsarens egen uppfattning. Även läsarens förväntningar om läsprocessens framgång beror delvis på vad han redan förut vet om ämnet. Därför är det viktigt att läsaren redan innan han påbörjar läsprocessen letar efter åtminstone en punkt som intresserar både honom och skribenten. Går det inte att finna någon, ska läsaren välja ut någon slags förkunskap om ämnet och bygga upp förståelseprocessen på den. Om läsaren och skribenten har ett gemensamt intresse underlättas förståelseprocessen betydligt. Detta gör möjligt att all ny information som finns i texten kan kombineras med de informationsstrukturer som läsaren redan besitter. På så sätt känns den nya informationen inte lika förvirrande, utan läsaren kan förstå det lästa, lagra nya informationer i minnet som organiserade schemastrukturer och kan vid behov hämta den i långtidsminnet. Förkunskaperna utgör just den referensram eller det schema utifrån vilket all informationstolkning äger rum. (Salimbene 1986: 100-101.) Bl.a. Höien och Lundberg (1988: 43) definierar ett schema just som en inre informationsstruktur. Även Smith (1985: 90) betonar vikten av läsarens personliga intresse och värderingar i läsningen och påminner om att scheman i högsta grad är kulturellt betingade.

4.3.3 Läsmål

Läsare har olika avsikter med läsningen i olika situationer. Ibland är de klart medvetna om ett bestämt läsmål. Givetvis är det inte alltid så, utan de finns även planlösa läsare. Även i en sådan situation, där läsaren är till synes planlös, styrs läsandet av en inriktning mot en viss textuppfattning. Läsaren har kunskaper om hur texter i den aktuella genren fungerar i motsvarande situationer. Därför kommer läsaren även i denna situation helt omedvetet att sätta upp ett läsmål, som kommer att inrikta läsningen mot ett visst slag av förståelse. (Gunnarsson 1985a: 13.)

Läsmålet är inte helt beroende av texttypen, utan samma text kan läsas på skilda sätt av olika läsare. Varje läsare kan också läsa en och samma text på skilda sätt i olika lässituationer. Den ena gången kanske för att få en ytblick av innehållet, den andra för att få exakt information om detaljer. Texttypen avgör endast hur den aktuella texten normalt brukar fungera, men inte hur den fungerar. Eftersom läsningen är en dialog mellan texten och läsaren är det läsaren i den aktuella lässituationen som avgör vilket uppfattande av det lästa som han är ute efter. (Gunnarsson 1985a: 13-14.)

Läsmålet styr alltså hela läsprocessen ganska starkt. Läsprocessen varierar naturligtvis också beroende på vilken text som läses eller vem som läser. Hur läsare bearbetar texten under läsprocessen är avgörande för hur de sist och slutligen förstår det lästa. Den mentala representationen är slutprodukten av deras aktivitet under läsningen. Slutresultatet är beroende av vad läsaren har bearbetat. Har läsaren bearbetat ytnivån av den aktuella texten är det denna läsaren kommer att minnas. Har läsaren bearbetat det semantiska innehållet, detaljerna eller helheten kommer han ihåg dem. (Gunnarsson 1985a: 18.)

4.3.4 Läsvanor och hypotestestning

Hur skicklig läsaren annars än är behärskar knappast någon ett språk så fullständigt att alla ord i språket skulle vara bekanta för honom. Varje läsare stöter på obekanta ord i något skede. Om läsaren slår upp varje nytt ord i texten blir läsprocessen ofta avbruten. Då är läsaren tvungen att återvända till början upprepade gånger, eftersom han hinner glömma vad som stod sist i texten. Ett nytt ord som dyker upp i mitten av läsprocessen uppmanar läsaren att fatta snabba beslut. I princip har läsaren fyra möjligheter att reda ut saken. Läsaren kan antingen hoppa över det obekanta om han anser att det inte är väsentligt för förståelsen eller försöka sluta sig till meningen av kontexten. Vidare kan han leta efter om samma ord förekommer i något annat sammanhang i texten, där det går lättare att bedöma meningen. Som sin sista utväg kan läsaren ty sig till ordboken. Forskningen tyder på att den bästa lösningen är att inte avbryta läsprocessen utan att läsa vidare och använda sig av kontextuella ledtrådar för att reda ut meningen. Att läsa regelbundet tycks också vara värt att rekommenderas för att förbättra ens läsvanor. (Salimbene 1986: 35-36.)

Att läsa effektivt innebär att läsaren under själva läsprocessen strävar efter att förespå hur texten förutsätter, och att läsaren samtidigt när han läser utprövar och omprövar om antaganden är rätta. Trots att läsaren använder sig av den hjälp texten bjuder på är det ändå ren gissning att försöka förutsäga hur texten går vidare. Salimbene (1986: 125) tycker att det ändå är en risk som läsaren ska ta om han strävar efter en effektivare sätt att läsa. Läsaren måste kunna lita på sin förståelseförmåga och att han förmår säga om förutsägelsen eller gissningen var den rätta eller inte. Om texten visar att läsarens antagande inte var rätt krävs flexibilitet av läsaren för att han skall vara redo att ändra på antagandet. Detta brukar kallas hypotestestning. Dess avsikt är att förändra eller förstärka hypotesen.

I några undersökningar om läsarens representation av textinnehållet har man funnit att minnet för texthelheten kan vara kvar trots att minnet för detaljer redan har försvunnit. (Se t.ex. Luria 1979.) För oss är dessa resultat betydelsefulla eftersom de visar att läsarens representation av texthelheten är något annat än representationen av delarna. Helhetspresentationen, som är abstraktare, är styrd av både vad som står i texten och läsarens kunskaper av verkligheten. För att få en helhetsuppfattning av en text går läsare normalt genom delarna, orden och satserna, men de behöver inte bearbeta alla delarna för att de ska få en helhetsuppfattning. Läsare behöver inte heller minnas allt för att minnas helheten. Bearbetningen av delarna i sin tur beror på hur läsaren har uppfattat helheten. Likaså beror minnet av delarna på uppfattningen om helheten. (Gunnarsson 1985b: 111-112.)

4.4 Tillvägagångssätt med textens mikro- och makrostruktur

Det är ganska lite man med säkerhet vet om hur läsare går till väga då de läser och förstår texter. I detta avsnitt ska jag behandla hur läsare uppfattar textens mikrostruktur, dvs. detaljstruktur. Först behandlar jag strategier för sovring, sammanbindning och utfyllnad som läsare utnyttjar när han ska bearbeta textens mikrostruktur. Sedan behandlar jag hur läsare förmår uppfatta textens makrostruktur, dvs. textens övergripande struktur.

Till det yttre liksom innehållsligt består en text av en mängd delar. Den karakterisering av en text vi ska utgå ifrån är emellertid att en text utgör en sammanhängande helhet såväl till innehåll som form. Delarna kan sammanföras till större enheter och de i sin tur kan formas

till en innehållslig helhet. Bilden av en innehållshelhet är givetvis endast en mental konstruktion av en läsare. Läsaren skapar under läsningen en inre representation av textinnehållet och använder därvid sina kunskaper om texter och språk liksom om verkligheten i övrigt. (Gunnarsson 1985b: 110-111.)

För läsning innebär automatisering att rutiner på en låg nivå sköts helt automatiskt så att uppmärksamheten kan riktas på någon högre nivå, i fråga om läsning lämpligen förståelse av det lästa. Automatisering är dock inte ett steg i läsningen utan ett gradvis effektiviserande av avläsningen. Då och då stöter varje läsare på ord eller konstruktioner som detaljanalys med full uppmärksamhet riktad på de minsta detaljerna. Med ökad läsvana glesnar ut alla störande inslag i läsningen. (Melin 1985: 135.)

Läsaren måste aktivera sina kunskaper om språk men också sina kunskaper om verkligheten för att han skall kunna skapa en mental representation av den lästa texten. För att skapa en sammanhängande text måste läsare antingen göra en omstrukturering av sin uppfattning om vad det lästa handlar om eller göra utfyllnader av olika slag. På basis av sina omvärldskunskaper kan läsare t.ex. fylla ut texten vid läsningen så att en helhetsrepresentation skapas. Den kunskap läsare aktiverar tillför helhetsbilden även sådan information som inte uttryckligen nämnts i texten. Det kan sägas att ju mer omfattande utfyllnader läsare måste göra, desto svårare blir texten att få grepp om. Genom s.k. inferens måste läsare ibland bygga en bro mellan den lästa texten och sina tidigare förvärvade erfarenheter och kunskaper. Om läsare saknar de nödvändiga förkunskaperna, måste de via texten utöka sina kunskaper. Att omstrukturering, brobygge och tillägg ibland är svåra är uppenbart. Även de kan resultera i att läsare konstruerar olika helhetsrepresentationer av en och samma text. (Gunnarsson 1985b: 115-117.) Eftersom utfyllnader baserar sig på läsarens kunskaper om hur det brukar vara i verkligheten kan läsaren inte alltid skilja åt det som stod i texten från vad han själv lagt till eller föreställt sig. Att en läsare behöver många utfyllnader kan förklaras av att texten t.ex. är till sitt sakinnehåll främmande för läsaren eller kanske abstrakt. (Brunell 1990: 25-26.)

Meningar byggs inte samman enbart två och två. Inte heller görs utfyllnader för varje textstycke för sig, utan tolkningen av den nya meningen beror på läsarens representation av

hela den lästa texten. Eftersom läsarens minneskapacitet är begränsad kan han hålla bara en liten del av det lästa aktuell. Därför är läsaren tvungen att sovra bland textinformationen vid bearbetning av längre textstycken. Den kontextram den nya meningen kommer att matchas mot är en sammanfattning av det tidigare lästa. För att komma fram till denna sammanfattning måste läsaren upprätta en hierarki mellan innehållsenheterna så att han skall kunna skilja det väsentliga från det oväsentliga. (Gunnarsson 1985b: 119.)

För att konstruera mentala representationer av längre texter måste läsare ha fått grepp om texternas övergripande struktur. Strategier för sovring är varierande. Till stor del bygger sovring på komplicerade kunskaper om den aktuella texttypen och kunskaper om det aktuella sakområdet, men för att ta fasta på vad som är centralt i en text kan läsaren även utnyttja olika lättolkade faktorer som rubriker och sammanfattningar. (Gunnarsson 1985b: 122.) Bernhardt (1991: 15) säger att den ursprungliga texten och läsarens uppfattning om texten är två skilda saker. Eftersom varje läsare gör ett individuellt val om vad som är det väsentliga i texten ser vissa människor olika saker i texter. Det är i varje fall det viktigaste att läsaren kan anpassa sig efter textens krav.

4.5 Sammanfattning av kapitel 4

Läsning brukar uppfattas som en process bestående av tre aktiviteter, avkodning, automatisering och förståelse. Avkodningen försiggår på grundval av läsarens visuella analys av det lästa och vid förståelse ger läsaren mening åt de ord han har avkodat. Den första förutsättningen för en flytande läsprocess är att igenkänningen av skrivna ord, dvs. ordavkodningen, fungerar så snabbt och omedvetet att läsaren inte behöver tänka på vad det är för ord som han läser utan kan gå direkt till den skrivna textens innebörd. Om samverkan mellan de båda delaktiviteterna är i ordning är det inte ordavkodningen som står i förgrunden utan tolkningen. Vid sidan av att läsaren utför en språklig bearbetning av texten måste läsaren också aktivera all sin förhandskänedom som alltid innehåller underförstådd information och relatera den till det lästa. För att utveckla läsningen från en kotrollerad process till en automatiserad process och för att läsaren ska kunna uppnå färdighet behövs det upprepade möten med olika texter.

Om läsaren inte behärskar vissa ord i texten, kan det vara svårt för honom att förstå texten. Ibland har läsaren möjligheten att kompensera sina bristfälliga ordkunskaper genom att utnyttja olika grammatiska och semantiska ledtrådar. Eftersom andraspråksläsare oftast har begränsade färdigheter har de svårigheter med den språkliga bearbetningen och de förmår inte att utnyttja ledtrådarna helt och hållet. Ett annat problem som ett bergänsat ordförråd för med sig är att läsaren inte känner till ett ord; detta kan ha olika betydelser i olika kontexter. Dessutom kan andraspråksläsare ha svårt att förstå innebörden av funktionsord eller förstå relationerna mellan ord som man får genom att utnyttja prefix eller suffix. Sådana här svårigheter kan leda till att avkodningen blir problematisk och att läsningen inte fortlöper automatiskt. Följden av detta är att läsaren har svårigheter vid tolkningen av text. Men det är inte bara lingvistisk kunskap och ordkunskap som krävs för att läsningen ska lyckas utan också t.ex. läsarens attityd. Dessutom måste läsaren ha läsningens ändamål klart för sig.

5 TESTNING

5.1 Sätt att testa språkfärdighet

I det följande kommer jag att kort redogöra för indelningen av olika språktest och att kommentera testningen av ordförråd och textförståelse i det aktuella arbetet.

Språktester kan delas in i fyra bas typer: tester som baserar sig på lämplighetsprövning (aptitude test), progressiva tester (progressiv test), prestationstester (achievement test) och till sist färdighetstester (proficiency test). En lämplighetsprövning är en selektiv testform som används när det gäller t.ex. att välja ut den grupp som bäst lämpar sig för de givna kraven. En progressiv test har uppgiften att mäta språkbrukarens framsteg inom en viss tidsperiod. Progressiva tester har en särskild roll vid skolundervisning där de används regelbundet för att belysa studief framgång. I enlighet med de progressiva testerna är prestationstester avsedda att mäta studief framgången inom en viss tidsperiod. Prestationstesterna utmärks dock av att de inte är avsedda att mäta studief framgången endast i en skolklass eller omkring endast en uppsättning av studiematerial utan också i olika situationer. Även språkfärdighetstester mäter vad andraspråksinlärare har kunnat lära sig men målsättningen i språkfärdighetstesterna är att fastställa om testdeltagarnas språkfärdighet motsvarar testbedömningens speciella kriterier. (Valette 1977: 5-6.) I likhet med andra språkfärdighetstester sker bedömningen av testtagarens språkfärdighet i de allmänna språkexamina enligt en skala som består av en detaljerad beskrivning av skalans olika nivåer.

En vanlig övergripande indelning i frågan om språkfärdighetstester är att dela dem in i normrelaterade respektive kriteriumrelaterade tester. De allmänna språkexamina representerar den senare typen. Kriteriumrelaterad bedömning avser att testtagarnas prestationer inte jämförs med varandra utan i enlighet med testspecifika bedömningsanvisningar. Målet i kriteriumrelaterad testning är på så sätt inte att ta reda på vad testdeltagaren behärskar jämfört med andra testdeltagare utan helt enkelt att kartlägga individens prestationsnivå. Den största förtjänsten som kan anses tillhöra kriteriumrelaterade tester är att de möjliggör en noggrann beskrivning av en enskild testdeltagarens

färdighetsnivå, för de har den fördelen att de till och med tillåter en uppskattning av testtagarens färdighetsnivå skilt i olika delprov.

5.2 Olika testtyper i materialet

De aktuella testtyperna i mitt material är en flervalstest och en bedömningstest rätt - fel som båda kontrollerar läsförståelse samt en traditionell flervalsslucktest och en flervalstest där examinandan har uppgiften att välja ut bland sex olika ord de tre som motsvarar givna ordförklaringar. I det här avsnittet kommer jag att kort beskriva dessa testmetoder med hjälp av några av deras praktiska tillämpningar. Jag fäster den största uppmärksamheten vid flervalsmetoden för denna testtyp i någon form av sina olika praktiska tillämpningar täcker merparten av materialet. Jag diskuterar även i vilken mån dessa testmetoder skulle kunna mäta läsförståelse och ordförråd.

I en lucktest gäller det att fylla i luckor i en given sammanhängande text med ett ord som är lämpligt i sammanhanget. När man ser vilka variationer det finns bland lucktester finns det två grundprinciper. Den första är att t.ex. vart femte eller sjunde ord tas bort (Linnarud 1993: 115). Den andra är att forskarens egen syn avgör vilket ord som utelämnas. Enligt vissa forskare (se t.ex. Bachman 1982) är det bättre att forskaren själv väljer ordet som utelämnas istället för att automatiskt ta bort vart n:te ord. En del lucktester förutsätter att testtagaren fyller i det ord som saknas endast med hjälp av kontexten medan i en del tester, liksom i mitt material, ska testtagaren använda sig av flera alternativ och välja ut det rätta alternativet. Den här typen av lucktest brukar kallas flervalsslucktest. (jfr Huhta 1989: 47.) Om luckor ska fyllas enbart med kontextens hjälp uppstår frågan om man ska acceptera ord som kommunikativt passar i sammanhanget men som ursprungligen inte var tänkta av examinatorn (Linnarud 1993: 115). Utifrån detta skulle man kunna tänka sig att en flervalscloze är en objektivare och pålitligare testformel än den traditionella lucktesten.

Den traditionella lucktesten förutsätter användningen av både produktiva och receptiva språkfärdigheter. Det är frågan om textförståelse, dvs. om receptiva färdigheter, men också om produktiva färdigheter då testtagaren ska fylla i det som saknas. Vid testning av stora grupper är flervalscloze på sin plats eftersom den tillåter forskaren att snabbt behandla

mycket information. Jämförelser mellan traditionella clozetestar och flervalsclozetestar har visat att flervalsclozetekniken gör uppgiften något lättare. De båda testerna ger dock samma information om testtagare. (Huhta 1989: 57-58.) Mauranen (1987: 88) ger evidens för att cloze är en tillräckligt integrativ test för läsförståelse. Även Bernhardt (1991: 54) rapporterar om clozetest som ett tillförlitligt mätinstrument för läsprestationer. Dessutom har clozetesten den fördelen att den är helt objektiv (Valette 1977: 215). Valette (1977: 167) hävdar att en testtagare som förmår att fylla i en clozetest där luckorna är slumpmässigt valda förstår texten och behärskar de enheter som fattas även produktivt. Till skillnad från Mauranens och Valettes ståndpunkt kommer Farr och Carey (1986: 36) i sin kritiska diskussion om läsförståelsens mätbarhet med antaganden om att det i själva verket är svårt att veta vad en lucktest mäter.

Det finns en mängd olika tillvägagångssätt att mäta läsförståelse och de har alla både sina anhängare och kritiker. Farr och Carey (1986: 33) rapporterar att det största problemet som gäller tester av läsförståelse är hur resultat av dem ska användas. Hur vitt resultaten av olika läsförståelsetester generaliseras är bland de mest anmärkningsvärda. Vad som gäller generaliseringen måste det vid varje test avgöras med vilken sannolikhet dess resultat överensstämmer med andra läsförståelsetester eller lässituationer. Det kan hända att testsituationen avviker starkt från naturliga och vardagliga språksituationer som språkbrukare i praktiken råkar ut för. Spolsky (1994: 142, 151-152) anser att all mätning av förståelse är så besvärlig och att resultaten av enskilda tester är så opålitliga att det är bättre att beskriva förståelsen än att mäta den numeriskt.

Den vanligaste formen av läsförståelsetestning är till sin form en flervalssuppgift där ett relativt kort textavsnitt efterföljs av några flervalsfrågor. Farr och Carey (1986: 34-35) hävdar att det finns några anmärkningsvärda begränsningar i användningen av den här testmetoden men på grund av sin effektivitet är antalet dessa tester dock högt och därför ges uppmärksammas dess brister inte i någon större utsträckning. En av de allvarligaste bristerna är att den alltid enbart stödjer sig på ett rätt svarsalternativ. Läsforskningen har ju under de senaste åren betonat att läsning ska uppfattas som en process där tolkningen beror på såväl läsaren, texten som kontexten och i detta hänseende har test av denna typ svaga grunder. En van och kreativ läsare anses ju ha färdigheten att gå utanför själva texten vilket kan yttra sig i

svårigheter i den aktuella testtypen. Även en del tekniska problem som har med begrepp såsom sannolikhet, statistik och planering av flervalsheter och distraktorer att göra förekommer i samband med flervalstester. T.ex. valet av distraktorer är starkt bunden med hur hela testen kommer att lyckas - om distraktorer inte är tillräckligt noga genomtänkta har testtagaren möjligheten att plocka ut alla distraktorer och på så sätt komma till den rätta flervalsheten. Flervalsprov är dock helt objektiva så till vida att bedömaren inte kan ha subjektiva uppfattningar om svaren (Linnarud 1993: 113).

Bl.a. Goodrich (1977: 71) definierar bra distraktorer uttryckligen på basis av deras förmåga att skilja mellan testtagarnas olika färdighetsnivåer. Goodrichs gruppering av olika slags distraktorer byggs på denna egenskap och ser följande ut:

- kontextuella distraktorer som är relaterade med kontexten och på så sätt vilseledande
- antonymer
- affix; ordets betydelse förändras av fel affix
- felaktiga synonymer vars betydelse är nära förbunden med det riktiga alternativet
- smärre variation i grafemer, t.ex. två bokstäver byter plats
- godtyckliga distraktorer

Enligt Goodrich (1977: 76) fyller kontextuella distraktorer, antonymer och felaktiga synonymer sin uppgift allra bäst. De godtyckliga distraktorerna avslöjades vara de sämsta både på grund av sitt potential att avskilja mellan testtagare och att de var för påfallande.

Vare sig en flervalstest, en flervalsslucktest eller en traditionell rätt - fel test är ett tillräckligt pålitligt mätinstrument litar sig forskare på dessa tre testtyper i stor utsträckning vid testningen av textförståelse. Farr och Carey (1986: 36) rapporterar dock att det existerar en positiv korrelation mellan de språkfärdighetsnivåer som är mätade av flervalstester och clozetester.

Det vanligaste sättet att testa ordbehärsknig är att utnyttja satskontexter och att använda flervalssuppgifter eller selektiva lucktester. På basis av kontexten är det möjligt för testtagaren att använda sin slutledningsförmåga och konstatera vilken ordklass den enheten som saknas tillhör. Kontexten är dock inte en så stark faktor att testtagaren skulle kunna sluta sig till

ordets betydelse enbart med kontextens hjälp för det förutsätter ordkunskap, inte endast läsförmåga. (Valette 1977: 178.) Curtis (1987: 37) noterar att trots att ordkunskapens betydelse erkänns råder det tveksamhet om ordtesternas kvalitet. Ett speciellt bekymmer har uttryckts beträffande det sätt på vilket ordtester mäter ordkunskap, karaktären av ordkunskap som värderas i ordtester samt varför ordtester så tydligt korrelerar med läsförståelsetester.

Curtis (1987: 40-42) belyser sambandet mellan läsförståelse och ordkunskap genom att rapportera om två standardiserade tester (*Gates-Macginitie Reading Tests* och *the Iowa Tests of Basic Skills*) som är avsedda att mäta den del av ordförrådet som är avgörande i olika läsuppgifter. Curtis ger evidens för att ordmassan som testas i dessa standardtester består huvudsakligen av samma högfrekventa ord som även annars är högfrekventa i tryckta texter och att ordsamplet representerar endast en liten bråkdel av engelskans totala vokabulär. De flesta testtagare är på så sätt redan förr bekanta med de ord de stöter på i dessa två tester. Dessa iakttagelser kan för sin del bjuda någon förklaring för det evidenta sambandet mellan ordtester och förståelse. På grund av det stora antalet högfrekventa ord kan det antas att betydelsekunskapen hos högfrekventa ord har en inverkan på individuella förståelseskilnader. Att ordsamplet i testerna är relativt begränsat ger möjligheten att genom undervisning påverka behärsningen av de ord som förekommer i tester. Man måste dock minnas att även om själva ordet är högfrekvent kan den betydelse hos ordet som testen är ute efter vara mindre allmän. Om målet i en test som dessa två endast är att uppskatta vilken ordkunskap som behövs för textförståelsen fyller testerna sin uppgift.

Läsförståelsen beror dock inte enbart på ordförrådets omfång utan även på ordkunskapens kvalitet (jfr avsnitt 2.2.2). En av de viktigaste frågor som berör ordtester har således att göra med ordens betydelsedjup, dvs. i vilken mån testdeltagaren behärskar de ord han känner igen eller tror sig känna i en test. Curtis (1987: 43-44) hänvisar till jämförelser mellan en flervalstest och en test där testtagare bads på olika sätt förklara ett givet ord. Betydelsedjupet delades in i fyra stadier på grundval av hur säkert testdeltagaren uttalade sig om att känna till ordet. Dessa fyra stadier var 1) ”jag har aldrig sett ordet tidigare”, 2) ”jag har hört om ordet men jag vet inte vad det betyder” 3) ”jag känner till ordet i en kontext - det har att göra med...” och 4) ”det här ordet känner jag”. I likhet med testdeltagarens säkerhet om det givna ordets betydelse begärdes testtagare fyra slags ordförklaringar, varav den lättaste var en

uppgift där testdeltagaren skulle välja ut det rätta ordet bland nonsensord. Om kännedomen faktiskt ligger på första stadiet ("jag har aldrig sett ordet tidigare") förmår testdeltagaren inte att välja ut det rätta alternativet. Nästa svårighetsgrad var att på något sätt ge en förklaring av ordet; ligger ordkunskapen på andra stadiet kan testdeltagaren inte ge någon förklaring. På tredje stadiet begärdes testdeltagaren ett exempel på användningen och en beskrivning av ordet och på fjärde stadiet t.ex. en synonym och en förklaring. Dessutom definierades svårighetsgraden av ett ordsampel genom speciella testserier där testtagare fick uppgiften att utföra definitionen av ordsamplet på det ovannämnda sättet. På första stadiet kände testdeltagare till 80 % av ordmassan, på andra stadiet cirka 70 % och på tredje stadiet 50 %. Vid det fjärde kriteriet, att ge en synonym och en förklaring för ordet, sjönk antalet bekanta ord till 20 %. Dessa resultat jämfördes sedan med resultat av en flervalstest. I flervalstesten gav testtagargruppen det rätta svaret i ungefär 50 % av flervalsfrågorna. Detta visar att det inte behövs någon exakt kännedom om ett ords betydelse i en flervalstest utan att det räcker med en kunskap som ligger lite över andra stadiet: ett testsvar som inte är rätt kan vara ett resultat av en mycket vag eller ingen ordkunskap alls och det rätta svaret kan redan vara ett resultat av en mellanmåttlig kännedom om ordet.

Eftersom läsarens kapacitet att handskas med information är relativt begränsad och eftersom det vanligen går att koncentrera sig endast på en sak åt gången har textens ytstruktur, dvs. bl.a. antalet innehållsord och satslängden, sin inverkan på förståelsen. Ett stort antal satser och ett stort antal frågor per textavsnitt kan förorsaka en alltför stor belastning på läsarens processkapacitet och sålunda påverka sannolikheten att finna det rätta svaret negativt. Textprocessandet och samtidigt testframgången kan också försvåras om satser innehåller stora mängder av olika propositioner eller argument. Då behövs mera tid för tolkningen och texten förlorar en del av sin lätthet. (Perkins och Brutten 1993: 207.)

5.3 De allmänna språkexamina

I de allmänna språkexamina testas vuxna personers färdighet att kommunicera på ett främmande språk. Eftersom examenssystemet strävar efter att vara till nytta både för examinanden själv och hans arbetsgivare som kräver ett språkintyg, testas språkfärdigheten i situationer som examinanden råkar ut för i praktiken. På så sätt kan examensintyg användas

som ett bevis på examinandens språkfärdighetsnivå i förhållande till arbetsgivarens språkkrav. För innehavaren själv är intyget också ett bevis på den nivån han redan uppnått på språkets olika delområden. På bas av intygets diagnostiska information är det möjligt för innehavaren att planera sina framtida språkstudier. (GAS1995: 5-6.)

Behovet av en språktest som är formulerad som de allmänna språkexamina har varit stort främst av två skäl. Tack vare de allmänna språkexamina har var och en möjligheten att låta testa sin språkfärdighet helt oberoende av hur han har lärt sig språket samt oberoende av ekonomiska och geografiska faktorer. (AKKM 1993: 1.) De allmänna språkexamina kan avläggas på sju språk och på tre olika nivåer: grundnivån, mellannivån och den högsta nivån. Testtagaren själv väljer den nivå på vilken han vill låta sig testas. Testen består av fem delprov som är textförståelse, skriftlig framställning, strukturer och ordförråd, talförståelse och muntlig framställning. Det är speciellt den funktionella språkfärdigheten som är testmålet i de allmänna språkexamina. Liksom i all kriteriumrelaterad testning sker bedömningen också i de allmänna språkexamina enligt testspecifika bedömningskriterier. Prestationerna bedöms utifrån definierade bedömningsgrunder enligt en niogradig skala. Bedömningen i testen baserar sig dels på språkfärdighetsskalan, dels på innehållsbeskrivningarna. Det finns detaljerade bedömningskriterier för varje delprov och examinanden får en särskild nivåbedömning i anslutning till vart och ett av de fem delproven. Vid sidan av en numerisk språkfärdighetsprofil innehåller nivåbedömningen också en verbal beskrivning av språkfärdigheten. På basis av delprovsresultaten ges även ett allmänt betyg över färdighetsnivån som helhet. Examina i alla de sju språken är likvärdiga. (GAS 1995: 5.)

5.4 Material och valet av analysmetod i detta arbete

Forskningsmaterialet i mitt arbete utgörs av de allmänna språkexamina på mellannivån från våren 1996. Jag kommer att behandla det skriftliga delprovet och därav två textförståelsetester och två tester för ordbehärskning. Testtyperna i läsförståelsedelen är en bedömningstest rätt/fel och en flervalsuppgift och i ordförrådssdelen en flervalsclozettest och en flervalsuppgift där ordförklaringar ska kompletteras med en motsvarighet som bäst passar till förklaringen. I mitt material är den flervalstest som mäter ordkunskapen lite svårare än vad man har vant sig vid eftersom testtagare har uppgiften att leta efter den rätta

motsvarigheten för en ordförklaring, inte för ett ord vilket skulle vara något enklare. Dessutom bildar ordförklaringarna grupper av tre enheter och testtagaren har uppgiften att välja ut det rätta alternativet bland sex olika möjligheter. Normalt består en flervalsuppgift av tre eller fyra alternativ. I den här testen har testtagaren i princip sex alternativ istället för det normala fallet.

Tre fjärdedelar av materialet utgörs av något slags flervalsuppgifter. Eftersom dessa delar av testen bara mäter den passiva färdigheten kommer jag att koncentreramig på den. Sammanlagt kommer prestationer av 30 examinander att behandlas. Deltagarantalet och -gruppen är ett helt slumpmässigt urval. Undersökningsgruppens sammansättning borde inte vara synnerligen heterogen eftersom den bara består av testdeltagare på testen på mellannivån.

Tabell 1 Antal uppgifter för varje testtyp och forskningsobjekt

Forskningsobjekt	Testtyp	Antal uppgifter
Textförståelse	Rätt/fel + korrigerig vid behov	4
Textförståelse	Flerval med fyra flervalsitem	4
Ordbehärskning	Flerval med sex flervalsitem per tre ordförklaringar	30
Ordbehärskning	Flervalscloze med fyra flervalsitem	20

Analysmetoden i detta arbete är både kvalitativ och kvantitativ. Eftersom den grundläggande problemställningen är att redogöra för relationen mellan läsfärdigheten och ordbehärskningen kommer deras samband att betraktas just på basis av uppgiftstyper och jämföras med ordförrådsvärderingarna. Jag kommer även att jämföra hur olika testtagare skiljer sig både för text- och ordförrådsuppgiftens del och vad som är förhållandet mellan dessa skillnader. Siffrorna och fördelningarna av den kvantitativa behandlingen samt en del andra synvinklar som grundar sig på teoridelen i arbetet kommer att bilda utgångspunkten för den kvalitativa analysen. Både den kvantitativa och den kvalitativa analysen som ska redogöra för beskaffenheten av förhållandet mellan ordbehärskningen och läsförståelsen kompletterar varandra för språkfärdighet är även mycket annat än siffror som man fått fram i

den kvantitativa delen. Man kan säga att den kvantitativa metoden söker svar på frågor som: Finns det samband? Förekommer det ena mera än det andra? Den kvalitativa metoden för sin del frågor: Vad innebär det? Vad kännetecknar detta? De kvantitativa metoderna visar ju mera fördelningar medan de kvalitativa metoderna mera visar processer. (Granberg 1996: 104-105.)

Jag börjar med materialet genom att betrakta svårighetsgraden i alla fyra tester. Därefter ska jag göra ordförrådsvärderingar på grund av ordkunskapsdelens flervalstest. Jag kommer även att kort redogöra för fördelningen av rätta svar för sig både i ordkunskapsdelen och i läsfärdighetsdelen. Beträktelsen av ordkunskapsdelen innehåller även värderingen av tröskelordförrådet samt en översikt över de lättaste och de svåraste orden enligt testtyp. De tio svåraste och lättaste orden ska betraktas i jämförelse med deras rangordningsnummer i Alléns Nusvensk frekvensordbokens (NFO) frekvenslista som anges innehålla svenskans basvokabulär. Korpusen i NFO innefattar 1 387 tidningsartiklar och 71 000 lemman som motsvaras av 103 000 graford. Den aktuella frekvenslistan för sin del innefattar ord vars modifierade frekvensvärde i den ovannämnda korpusen var >4.25 . Testtypens inverkan är ett genomgående fenomen i analysdelen i sin helhet och den ska tas upp även skilt i vissa sammanhang. Den egentliga genomgången av textförståelsedelen inleds med en betraktelse på själva texter: såväl antalet ord och ordenheter, sats- och textlängden som kvoten mellan formord och innehållsord ska uppmärksammas. Även typ-tecken kvoten är med i bilden för jag vill försöka förklara testtagarnas prestationer också via den synpunkten att vid sidan av testtypen och testtagarens egen förmåga även själva texten kan ha någon inverkan på resultatet. Jag tar upp även LIX-indexen för att bättre kunna diskutera inverkan av texternas struktur. Tänkbara förklaringar till testresultaten kommer att behandlas i samband med respektive resultat.

Eftersom den kvalitativa analysen bildar en viktig del av detta arbete ska jag upprepade gånger diskutera olika aspekter av min problemställning som har visat sig vara ännu mera väsentliga än jag förut trodde. En av de viktigaste är just testtypens inverkan som jag redan nämnde. Andra sådana aspekter som avslöjades vara intressanta är bl.a. övervägningen om den ordagranna förståelsens och tolkningens relation i läsförståelsedelen, ordkunskapens kvalitet och distraktoreernas roll för testresultaten som helhet.

För att pröva om korrelationen mellan läsförståelsen och ordkunskapen samt mellan de fyra deltesterna sinsemellan är av statistisk betydelse har jag avsikten att använda mig av Pearsons korrelationskoefficienter. Utöver detta kommer jag också att behandla materialet med datorprogram SPSS och att med hjälp av t-testen granska testframgången på gruppnivån. Avslutningsvis kommer jag att diskutera hela testuppsättningens svagheter och förtjänster genom att hålla i åtanke hur bra kriteriumrelaterad testning i denna form och de allmänna språkexamina i allmänhet som mätinstrument tycks fylla sin uppgift.

5.5 Validitet och reliabilitet

Att ett prov kan ge så pålitlig och felfri information om forskningsobjektet som möjligt och att mätresultaten på så sätt är pålitliga avses med provets reliabilitet. Att ett prov faktiskt mäter vad det utger sig att mäta är egenskapen som bildar validiteten av ett prov medan reliabilitet gäller de metoder som används. Vid kriteriumrelaterad testning är det först och främst provets inre validitet som utgör utgångspunkten för hela validitetsdefinitionen. Genom en noggrann förvägsplanering blir provets inre validitet praktiskt taget försäkrad. Eftersom de allmänna språkexamina har utvecklats i ett mångårigt samarbete mellan utbildningsmyndigheterna och Jyväskylä universitet och att examen idag har en officiell ställning kan den anses vara valid. Definitionerna på språkfärdighet i de allmänna språkexamina är av samma art som i de internationella examina för kommunikativ språkfärdighet. Dessutom är den primära utgångspunkten i de allmänna språkexamina att fastställa examinandens språkfärdighet så tillförlitligt, exakt och jämförbart som möjligt.

Med hjälp av alfa koefficienter bedömdes reliabiliteten vara .8660 i ordkunskapsdelens flervalstest och .7596 i flervalsslucktest. Dessa är mycket goda resultat för alfa koefficienter över 0.6 är acceptabla och alfa koefficienter över .8 är redan mycket bra. Om antalet variabler i gruppen är liten blir alfa koefficienten i en relativ snabb takt mycket låg. Därför fattas reliabilitetsvärden på textförståelsedelen.

6 ORDBEHÄRSKNING OCH LÄSFÖRSTÅELSE I MATERIALET

6.1 Allmänt

Till en början jämfördes testernas svårighetsgrader sinsemellan genom att dividera i respektive test antalet rätta svar med antalet alla svar. Ett rätt svar var värt en poäng och ett felaktigt svar var noll. På så sätt kunde testernas svårighet jämföras enligt samma skala. Tabell 2 indikerar att de bägge läsförståelsetesterna var något lättare än ordförrådstesterna. Resultaten i läsförståelsetesterna var nära 1 vilket innebär att testerna har den stora bristen att de inte alls kan skilja mellan lågpresterande testdeltagare och högpresterande testdeltagare.

Tabell 2 Testernas svårighetsgrad, det lägsta och det högsta resultatet

Testtyp	Svårighets- grad	Min.	Max.
Läsförståelse rätt/fel	.975	.750	1.00
Läsförståelse flerval	.992	.750	1.00
Ordkunskap flerval	.854	.400	1.00
Ordkunskap flervalscloze	.835	.476	1.00

Det uppstår förstås frågan i vilken mån dessa höga resultat i textförståelsedelen skulle kunna tillskrivas som testtypernas oförmåga att passa till forskningen av läsfärdigheten eller att uppgifterna helt enkelt var för lätta. Jämförelsen mellan de lägstpresterande testdeltagarna i alla fyra tester visar att nivån i ordförståelsetester var allra lägst, .400 respektive .476 är långt ifrån .750 vilket var det lägsta resultatet i de bägge läsförståelsetesterna. Eftersom ordförståelsetester helt klart är svårare än läsförståelsetester skulle en tolkning av detta fenomen kunna vara att provmaterialet och -uppgifter i läsförståelsetesterna har varit otillräckliga medel för att pålitligt kunna mäta läsfärdighet. En titt på resultaten på individnivån avslöjar genast att till och med de testtagare vars ordbehärskning var tämligen svag har tendensen att klara sig i läsförståelsedelen med fulla poäng. Detta kan tolkas som ett

bevis för att läsförståelseuppgifterna tyvärr är alldeles för lätta. Dessutom måste man minnas att läsförståelsetester bestod av endast fyra uppgifter vilket känns väldigt lite.

I tabell 3 nedan visas en signifikantsprövning mellan de olika deltesterna. T-testen visar statistiskt alldeles entydigt att det inte är en tillfällighet att de båda deltestesterna för läsfärdighet är betydligt lättare på gruppnivån än de båda deltesterna i ordkunskapsdelen.

Tabell 3 En signifikantsprövning mellan testerna

Testtyp	Medelvärde	Tvåriktad signifikantstest	T-värde
1. Läsförståelse r/f	3.900	testerna 1 & 2	.326
		1 & 3	.000
		1 & 4	.000
2. Läsförståelse flerval	3.967	2 & 3	.000
		2 & 4	.000
3. Ordkunskap flerval	25.300	3 & 4	.035
4. Ordkunskap flervalsslucktest	16.633		

Som framgår av tabellen skiljer sig kunskapsnivån mellan uppgiftstyperna. I tredje kolumnen syns att resultatet är statistiskt signifikant i fem utav sex par i den tvåriktade signifikantstesten ($p < .05$). Att endast testerna 1 och 2 i det första paret inte skiljer åt på grundval av gruppens medelvärde indikerar att de båda läsförståelsetesterna är på samma svårighetsnivå. Svårighetsnivån i dessa två tester är emellertid inte nära vad den är i de övriga deltesterna. Enligt min åsikt är den bakomliggande faktor som förorsakar att läsfärdighetsdelen är ett defekt mätinstrument just provmaterialets olämplighet för denna nivå och testtypernas olämplighet för att mäta läsfärdighet.

6.2 Receptiv ordbehärskning

I det följande kommer den receptiva ordbehärskningen att betraktas ur ett helhetsperspektiv. Först ska beskrivas hur fördelningen av de rätta svaren såg ut i ordkunskapsdelen. Sedan betraktas det receptiva ordförrådets omfång och fördelningen av ordbehärskningen både vid

lätta och svåra ord enligt testtyp. Avslutningsvis kommer ordkunskapens och läsfärdighetens samband betraktas i ljuset av tröskelordförrådet vid läsning.

6.2.1 Fördelningen av rätta svar

I tabell 4 redovisas antalet rätta svar i ordförståelsetester enligt testtyp. Det framgår att deltagargruppen i genomsnitt har klarat av flervalstesten något bättre än flervalsslucktesten.

Tabell 4 Den genomsnittliga frekvensen av rätta svar, det lägsta och det högsta resultatet

Testtyp	f	%	Min.	Max.
Flervalstest	25.63	83.33	12	30
Flervalsslucktest	23.95	79.83	9	30

f = Antalet rätta svar max. 30

Trots att den procentuella skillnaden mellan testerna är under tre procentenheter är det sannolikt att skillnaden i kunskapens kvalitet och möjligen också i kunskapens mängd som krävs i respektive test skiljer sig avsevärt från varandra. Först en mera detaljerad behandling av resultaten kan avslöja om samma testdeltagare behärskar både flervalstesten och flervalsslucktesten. Ifall det förekommer påfallande stora skillnader mellan testdeltagarens prestationer i dessa två tester måste man börja leta efter orsaken för det första i att en av testtyperna faktiskt kräver mycket mera och olika utvecklade schemastrukturer. För det andra måste man kontrollera om testen i denna tillämpningsform faktiskt testar den receptiva ordkunskapen eller om den hellre testar testdeltagarens färdighet att klara av denna testtyp. I så fall återstår även en annan möjlighet som berör distraktorernas betydelse för tolkningen. Dessa aspekter ska tas upp senare i arbetet i avsnitt 7.3.

6.2.2 Om storleken av ordförråd

Att skatta ett ordförråds omfång är ett svårt uppdrag i synnerhet när det inte finns några bakgrundsinformationer om hur en viss testdeltagare har utvecklat sin språkfärdighet eller t.ex. vilket läromaterial som har använts. Det uppstår genast frågan på vilket sätt man kan

undersöka detta. Det kan antas att dessa testdeltagare känner till flera tusen ord eftersom de har bestämt sig för att ta testen på mellannivån, även om man måste ta hänsyn till att det kanske finns stora individuella skillnader i ordförrådets omfattning och även ordförrådets kvalitet i anslutning till det egna yrket. På mellannivån väntas examinanderna kunna behärska cirka 5000 ord (GAS 1995: 8).

All testning av vokabulär kräver noggrann metodologisk överläggning. När det gäller att värdera det receptiva ordförrådets storlek hålls sampelmetoden som bäst tillämpbar bland forskare. Sampelmetoden innebär att man utgår ifrån att skatta den totala ordmängden i en ordbok och därefter väljer slumpmässigt ett representativt sampel av alla ord som förekommer i ordboken och sedan testar testdeltagare med ordsamplet. Metoden kan exempelvis innebära att man väljer ut andra ordet på var tionde sida - metoden beror dock på hur många ord som behövs för den givna testen. (Jfr Nation 1990: 75-76, Goulden & al. 1990: 346.) Ordförrådets omfattning uppskattas enligt formeln:

$$\frac{\text{antalet rätta svar} \times \text{antalet ord i ordboken}}{\text{antalet enheter i testen}} = \text{ordförrådets storlek}$$

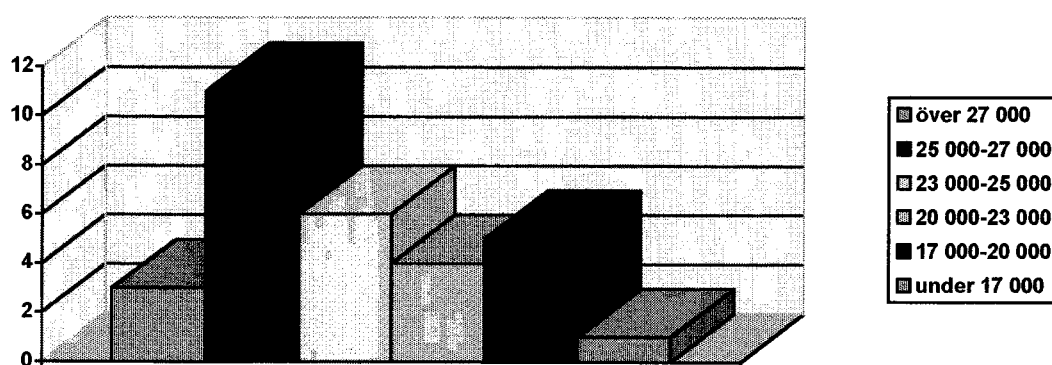
Grundprincipen är ju att den proportion av ordsamplet som testtagaren känner till i testen motsvarar samtidigt den proportion som testtagaren behärskar av den totala ordmassan i ordboken. Korpusen i ordförrådstester i mitt material innefattar cirka 28 500 ord. Första prioriteten i de allmänna språkexamina är alltid att korpusen ska bygga på någon relativ ny frekvensordlista om en sådan existerar. Sättet att räkna ord i olika ordböcker och -korpusar varierar dock starkt just på grund av vad som anses vara ett ord. Detta leder ibland till att antalet ord är med avsikt uppskattat för högt, t.ex. för att bättre kunna marknadsföra produkten. Ett sätt att försäkra sig om att ordantalet inte är felaktigt skulle vara att räkna antalet ord på några sidor och sedan räkna medelvärdet per sida och därefter räkna hela ordantalet på grund av antalet sidor. Detta är ett bra sätt att bli övertygad om att korpusen inte håller som ord något sådant som man inte själv anser vara ord t.ex. enstaka bokstäver, namn på geografiska ställen eller betydande personer eller att homografer räknas som ett och samma ord.

För att jag inte har tillgång till korpusen litar jag av praktiska skäl på att antalet ord som korpusen sägs innehålla faktiskt stämmer. Som framgår av tabell 5 var spridningen av den receptiva ordbehärsningen inom hela gruppen relativt stor för den varierade mellan 27 941 och 12 294 ord. Över 40 % av deltagargruppen visade sig behärska receptivt drygt 25 000 ord. Även om jag tar för givet att dessa testdeltagare troligen inte skulle kunna använda så många ord produktivt är detta ett överraskande bra resultat. Nation (1990: 76) konstaterar att denna testmetod borde användas i en positiv anda för att ange vilken receptiv repertoar det i bästa fall är möjligt att ha.

Tabell 5 Receptiv ordbehärskning

Antalet olika ord	Antalet testtagare	Min.	Max
över 27 000	3	27 382	27 941
25 000-27 000	11	25 706	26 824
23 000-25 000	6	23 471	24 588
20 000-23 000	4	20 118	22 912
17 000-20 000	5	17 324	19 558
under 17 000	1	12 294	12 294

Figur 1 nedan illustrerar den relativt stora variationsbredden i frågan om den receptiva ordbehärsningen inom gruppen och visuliserar tyngdpunkten av deltagargruppens receptiva ordförråds omfång. Pilen för omfånget mellan 25 000-27 000 stiger överlägset högst.



Figur 1 Receptiv ordbehärskning

Eftersom det inte finns särskilt många liknande undersökningar om det receptiva ordförrådets omfång är det tämligen svårt att hitta någon jämförelsepunkt för dessa resultat. Resultaten känns nog höga men det är ett faktum att det produktiva ordförrådet är en helt annan sak och därför mycket mindre. Dessutom känns dessa siffror inte längre så höga om man tänker sig vilken enorm receptiv vokabulär en vuxen förstaspråkstalare måste ha.

Det är svårt att exakt definiera hur mycket större det receptiva ordförrådet som uppmättes är jämfört med dessa testdeltagarnas produktiva ordförråd. Vilka ord av receptiva ordförrådet ingår också i det produktiva ordförrådet är alltid svårt att avgöra även om man med avsikt sätter sig in i frågan. Den uppfattning man normalt förknippar med respektive ordförråds storlek är att det receptiva ordförrådet är ungefär 3-3.2 gånger det produktiva ordförrådet. Ytterligare har det kunnat observeras att förhållandet mellan receptiv och produktiv ordbehärskning bildar en u-formad kurva dvs. att hos de allra lägstpresterande deltagare bildar det produktiva ordförrådet ungefär 60 % av det receptiva ordförrådet. Hos de mellanmåttliga deltagare är produktivt ordförråd cirka 30 % av receptivt ordförråd och igen hos de högstpresterande deltagare kommer antalet produktiva ord ungefär till 60 % av de receptiva orden. (Jfr t.ex. von Mentzer 1968.) Mot denna bakgrund skulle vi kunna anta att de allra bästa deltagarna i denna undersökning känner till ungefär 8 500 ord. Den svagaste deltagaren däremot ligger ungefär på nivån av knappt 4 000 produktiva ord. Det lägsta resultatet i receptiv ordbehärskning var ju cirka 12 000 ord.

6.2.3 Fördelning av olika ord

I det här avsnittet behandlar jag olika enheter i ordförståelsetester lite noggrannare. Först ska jag ta upp indelningen mellan de lättaste och de svåraste orden efter testtyp och diskutera om det var dessa ord som man i förväg hade kunnat vänta sig att vara lätta respektive svåra. Även testtypens inverkan kommer att behandlas i samband med behandlingen av resultaten.

I tabell 6 nedan presenteras de tio lättaste orden, dvs. ord vars korrekthetsprocent var högst. Tabellen bekräftar att dessa ord diskriminerar bara lite eller inte alls olika testdeltagare. Eftersom orden i flervalstesten har valts systematiskt ur korpusen är det oundvikligt att det finns några sådana ord i ordsamplet som alla testtagare eller åtminstone de flesta testtagare

känner till. Att det fanns sådana ord också i flervalsclozetesten som behärskades av testtagare till 100 % är mera förvånande.

Tabell 6 De tio lättaste orden i ordförståelsetester med sina frekvensranger i ordboken och andelen rätta svar

	f	Flerval	%	f	Flervals- cloze	%
1	611	ordförande	100.00	-	ljusnande	100.00
2	1470	vikt	96.67	390	består av	96.67
3	1378	bevis	96.67	563	bakgrund	96.67
4	3639	kostym	96.67	424	betydelse	96.67
5	-	viska	96.67	455	tillfällen	96.67
6	870	begära	96.67	96	visa	96.67
7	2314	djup	96.67	2271	eviga	93.33
8	3282	oändlig	96.67	54	går	93.33
9	363	möta	96.67	-	runt om	90.00
10	-	snål	93.33	3904	försörjs	90.00

De fyra första kolumnerna i tabellen ovan gäller flervalstesten. I den första kolumnen i tabellen ser man ordens korrekthetsordning i testen. Andra kolumnen ger en upplysning om frekvensrangen i NFO 2 enligt frekvenslistan som innehåller alla ord med ett modifierat frekvensvärde som överstiger 4.25 i hela korpusen. Det frekventaste ordet i denna frekvenslista har rangordningsnummer 1. Strecket anger att det aktuella ordet inte överstiger detta frekvensvärde i korpusen och sålunda inte finns på listan. Tredje kolumnen anger ordets lemmaform som användes både i flervalstesten och i frekvenslistan. I den fjärde kolumnen finns ordets korrekthetsgrad i testtypen. Kolumnerna 1, 5, 6 och 7 gäller flervalsslucktesten och förutom en punkt ger exakt samma information som de ovannämnda kolumnerna. I kolumn nummer sex ser man inte ordens lemmaformer utan orden står i samma form som de var i flervalsslucktesten. Deras frekvensranger i NFO 2 är dock hämtade enligt lemmaformerna.

Betraktar man lätta ord i flervalssuppgiften är det tydligt att de ord som var lättast för testdeltagare var dock inte automatiskt samma ord som de mest högfrekventa orden i hela flervalssuppgiften. Bara fyra ord, nämligen *ordförande*, *bevis*, *vikt* och *begära* är bland de tio ord som har den högsta frekvensen. I flervalscloze är det fem ord, *består av*, *betydelse*, *tillfällen*, *visa* och *går* som samtidigt ryms bland frekventa orden i denna test. Detta betyder

att de ”lätta” orden inte kan förklaras enbart på grundval av sin frekvens. Exempelvis var ordet *ljusnande* som inte ens finns med på frekvenslistan men trots det det lättaste ordet i denna test. Det är dock en enkel uppgift att upptäcka att basordet är *ljus* och på så sätt sluta sig till ordets mening. Vidare finns det både konkreta och abstrakta ord liksom också korta och långa ord bland de lättaste orden. Som syns i tabellen bildar de konkreta orden dock merparten av ordmassan i flervalstesten. I flervalsslucktesten förekommer frekventa och infrekventa ord i ungefär lika stora proportioner bland de lätta orden. Om man vill hitta något gemensamt bland de lätta orden kan man för flervaluppgiftens del påpeka att tre av de lätta orden, *vikt*, *bevis* och *kostym*, hänger på så sätt samman att de testas i samma grupp. Man måste ju minnas att denna flervaluppgift bestod av grupper av tre ord med sex olika flervalsheter. Det är troligen närmast detta som förklarar att tre så pass infrekventa ord har nått en avsevärd hög korrekthetsprocent. Det ursprungliga antagandet var att denna typ av flervalstest minskar testdeltagarnas möjlighet att gissa det rätta svaret. Det stämmer nog men trots det kan testdeltagare ha nytta av testtypen om orden i ordsamplet råkar bilda lämpliga grupper. Likaså tillhör två infrekventa ord till, *oändlig* och *snål*, samma grupp. Det tredje ordet i denna grupp, nämligen *mogen*, är dock inte bland de lätta orden.

Något överraskande var att till och med ord som inte alls är med på Alléns frekvenslista, dvs. *viska* och *snål* har fått plats bland de lätta orden. Man skulle kanske kunna göra ett försök att redogöra för deras lätthet genom distraktorer. Det finns även möjligheten att lättheten kan föras tillbaka till testtypen för man måste komma ihåg att testdeltagare i flervalstesten fick ordförklaring, inte själva ordet, och testdeltagargruppen hade uppgiften att leta efter det motsvarande ordet. Även om det är svårare att söka motsvarigheter till ordförklaringar än till ord kan det ibland uppstå rätt avslöjande ordförklaringar. *Snål* motsvarades av förklaringen *överdrivet sparsam* och *viska* av *tala tyst*.

Den viktiga skillnaden mellan flervalstest och flervalsslucktest består i att det faktum att mycket infrekventa ord i flervalsslucktesten kan identifieras med lätta ord tolkas bero på kontextens effekt. Detta fungerar även tvärtom.

I tabell 7 visas fördelningen av de svåra orden. Av tabellen framgår att de infrekventa orden för flervalstestens del även i praktiken vållar de största svårigheterna för testtagare. Eftersom

bara två ord bland de svåra orden har ett frekvensvärde under 1000 kan man säga att ordens empiriska svårighet på den här punkten faktiskt stämmer överens med deras svårighetsgrad i testen. Som ser av tabellen verkar situationen i flervalsclozetesten däremot något annorlunda. I flervalscloze är de bara tre ord som visade sig vara svåra i testen och har frekvensen över 1000 medan kvoten i flervalstesten ovan var den motsatta: två ord som visade sig vara svåra för testtagare hade frekvensvärdet under 1000.

Tabell 7 De tio svåraste orden i ordförståelsetester med sina frekvensranger i ordboken och andelen rätta svar

	f	Flerval	%	f	Flervals- cloze	%
1	4173	instämma	43.33	-	titt	30.00
2	-	tillbringare	60.00	34	kommer	50.00
3	3213	avskaffa	60.00	385	saknar	53.33
4	2047	tät	70.00	946	drag	56.67
5	867	höjd	73.33	28	få	63.33
6	-	klubba	76.67	54	gå	63.33
7	725	anställa	76.67	2372	dags	80.00
8	1699	lyda	76.67	177	ställer	80.00
9	-	lov	80.00	3381	gräver	80.00
10	-	stig	83.33	772	befolkningen	83.33

Liksom tidigare vid tabell 6 gäller även här de fyra första kolumnerna flervalstesten. I den första kolumnen syns korrekthetsordningen i testtypen, i andra kolumnen frekvensrangen i NFO 2 i den aktuella frekvenslistan, i tredje kolumnen själva ordet i lemmaform och i den fjärde kolumnen korrekthetsgraden i testtypen. För att kunna hitta samma informationer om flervalslucktesten ska man igen titta på kolumnerna 1, 5, 6 och 7. I den sjätte kolumnen står inte heller här lemmaformer fast rangordningsnumret i frekvenslistan står enligt lemmaformen.

Som framgår av tabellen är svårigheten att förstå ett ord en ganska relativ företeelse. Det går inte alltid att ange ordens svårighetsgrad t.ex. på basis av deras frekvens. Att ett ord är svårt tycks hellre bero på sammanhanget där ordet dyker upp - detta skulle man kunna säga åtminstone på grundval av de ord som var svåra i flervalsclozetesten. Bland dessa ord finns ju till och med sådana all dagliga verb som *få*, *gå* och *komma* som var och en känner till. Enligt

min åsikt indikerar detta precis att svårigheten med dessa ord uppstår då testdeltagare inte är säkra på vilka betydelsereationer som gäller i luckuppgiften och därför misstar sig på. (Jfr Josephson 1982: 192.) Flervalstesten tycks däremot bättre stämma överens med förväntningarna och visar att det närmast är frekvensen som bidrar till förståelsesvårigheter hos vissa ord.

Man vet emellertid ganska lite om ordfrekvenser i svenskan. Frekvenslistor som framställs i NFO består dock av ganska speciellt ordförråd eftersom det begränsas till sådana områden som ofta behandlas i dagspressen. Att en del testord inte alls finns med på frekvenslistan har lett till att det inte alltid finns underlag om ett visst testord är vanligare än ett annat testord. Enligt min åsikt borde man veta åtminstone i vilka kontexter ett ord är vanligt för att kunna säga något närmare om relationen mellan ordfrekvens och begriplighet. Lätthetens relation med frekvensen hänger kanske mera samman med förmågan att snabbt kunna associera till ordet än med själva förståelsen.

Om man på grund av dessa tester försöker bilda en uppfattning om vilken test som bäst lämpar sig för att mäta ordbehärskning tycks det utifrån dessa resultat vara bättre att anlita sig av en flervalsslucktest om man har som första prioritet att bedöma ordbehärsningen i vardagliga språksituationer. Man kan exempelvis tänka sig att verbet *gå*, som visade sig vara svårt för många i flervalscloze, knappast skulle vålla några större problem om det förekom i en flervalstest. I en flervalstest räcker det med att ungefär kunna olika lösryckta ord. Men att kunna ordet i en flervalstest utan någon som helst kontext kan knappast jämföras med den kunskap som behövs för att kunna använda ordet i en lucktest: i en lucktest måste man hela tiden ha kontexten i åtanke och därför blir uppgiften genast svårare. Enligt min åsikt förutsätter en flervalsclozetest att testdeltagaren har ett bra betydelsedjup beträffande orden. Vid olika flervalstester kan man klara sig också utan det. Om målet däremot är att beskriva ordbehärskning utan att man vill betrakta de praktiska synpunkterna är det en flervalstest som man ska förlita sig till.

6.2.4 Tröskelordförrådet vid läsning

Att behärska cirka 5 000 ord definieras som en förutsättning att delta i de allmänna språkexamina på mellannivån. Som konstaterades redan tidigare är det ungefär denna nivå som bl.a. Laufer (1996: 61) håller som tillräcklig för att läsaren ska besitta förmågan att tolka det mesta och för att läsprocessen ska kunna lyckas någorlunda bra. Takala (1989: 7) i sin tur hävdade att ordkunskap av detta omfång räcker till att täcka 90 % av de flesta texterna men konstaterade samtidigt att en sådan behärskning inte är tillräcklig för tolkningen av mera detaljerad information. Ett tilläggskrav som har diskuterats av flera forskare är att bara några procent av den totala ordmassan i en text får vara obekanta för läsaren för att han ska kunna begripa textinnehållet. Detta antagande har bl.a. Enström och Holmegaard (1993) presenterat.

På basis av att textförståelsedelen inte gjorde någon skillnad mellan testdeltagare kan man bara komma med några hypoteser om 5 000 ord faktiskt är någon slags tröskelnivå för testtagare på mellannivån för att de ska klara sig i provet. Av detta skäl var jag tvungen att avstå från att göra några beräkningar om tröskelnivån utan jag måste nöja mig med att framföra några övervägningar kring den här frågan.

Till en början är man nästan tvungen att fundera vad en försöksperson egentligen måste veta för att klara sig i en rätt/fel bedömningstest som var den första textförståelsetesten. Min personliga åsikt är att man har bra möjligheter att lyckas i en rätt/fel test om man t.ex. någon gång har sett det ifrågavarande ordet tidigare. Redan en minimal kunskap om betydelsedjupet kan alltså räcka. Jag ska ännu inte gå närmare in på provtexternas struktur utan konstaterar endast att de bågge texterna var väldigt korta vilket utan tvivel har sin inverkan på att testdeltagarna hade en tämligen lätt uppgift att hitta de rätta svaren i texten. Flervalstesten var inte bättre i att skilja mellan testdeltagargruppen. På grundval av dessa tester kan man säga att till och med den svagaste testdeltagaren, som behärskade passivt cirka 12 000 ord, besitter förmågan att läsa text enligt de krav som motsvarar mellannivån. Det är dock alldeles omöjligt att tänka att detta skulle kunna stämma i verkligheten. Jag har känslan att den del av testdeltagargruppen, hela 40 %, som visade sig ha en receptiv ordbehärskning av över 25 000 skulle kunna klara sig rätt bra även om textförståelsetesterna hade varit på samma nivå som

de övriga delarna i provet eller på den nivå som motsvarar de i förväg bestämda kriterierna för de allmänna språkexamina. De tre testtagare som receptivt behärskade över 27 000 ord kan säkert förstå även detaljerad information. Man kan tänka sig att behärskning av 25 000 ord receptivt väl motsvarar en produktiv behärskning av 5 000 ord som sägs vara förutsättningen för deltagandet i provet på mellannivån. Dessa testtagare kan inte ha många procent sådana ord i testtexter som de inte känner till eller vars betydelse de inte kan sluta sig till med hjälp av sin språkfärdighet.

6.3 Läsförståelse

Härnäst ska jag gå in på textförståelsetester lite mer specifikt. Inledningsvis ska jag betrakta fördelningen av de rätta svaren. Sedan ska jag genom att gruppera ett antal karaktäriserande kriterier ge en profil till läsmaterialets struktur. Därefter kommer jag att diskutera testuppsättningen i läsförståelse och att kommentera de aktuella testerna på basis av några praktiska synpunkter och att lyfta fram några eventuella lärdomar av dessa två tester. Avslutningsvis framställs en sammanfattning av kapitel 6.

6.3.1 Fördelningen av rätta svar

Fördelningen av de rätta svaren i läsfärdighetsdelen presenteras i tabell 8. Tabell 8 visar emellertid att resultaten i läsförståelsens flervalstest som testade förståelsen i text 2 är ännu bättre än resultaten av text 1 vars förståelse testades med hjälp av bedömningstest rätt/fel.

Tabell 8 Andelen av rätta svar i läsförståelsetester per text och per uppgift

Testuppgift nummer	Text 1		Text 2	
	Rätt/fel		Flerval	
	f	%	f	%
R/F5 vs M1	27/3	90.00/10.00	30	100.00
R/F6 vs M2	30/0	100.00	30	100.00
R/F7 vs M3	30/0	100.00	30	100.00
R/F8 vs M4	30/0	100.00	29	96.67
I genomsnitt	29.25/ 0.75	97.50	29.75	99.17

R/F = en rätt/fel enhet

M = en flervalsenhet

Ifall testen har varit för lätt eller för svår för den grupp den är avsedd resulterar detta oftast i att variationen i belägg är helt obetydlig. Som syns i tabellen i det här fallet är det frågan om att uppgifterna har varit för lätta för denna nivå. Det är självklart att resultaten i lexikontesten inte kan motsvara resultaten i läsfärdighetsdelen för testuppsättningen är för läsfärdighetens del något vilseledande. Orsakerna till detta ska analyseras senare i arbetet.

På de två punkterna där det förekom även felaktiga svar gällde det först och främst att tesdeltagaren känner till ett ord för att kunna bestämma sig för rätta svaret. I bedömningstest rätt/fel var det frågan om ordet *vikt* och i den senare testen var frågan om ordet *avgjord*. I frågan om ordet avgjort hade man kunnat sluta sig av sammanhanget om svarsförslaget var rätt eller fel men i det första fallet förutsattes nästan att läsaren kan använda sig av det pragmatiska sammanhanget om han inte kände till ordet.

6.3.2 Texternas uppbyggnad

Gränsdragningen mellan olika ordtyper och ordtecken är viktig i alla kvantitativa värderingar av ordbehärskning. Vi vet att typ-tecken kvoten i en kort text som består av t.ex. 10 ord kan ligga nära 1:1 medan samma kvot i en lång text sjunker så att det snart finns mera tecken än typer. Därför är det omöjligt att mäta en individs ordbehärskning endast genom använda en enskild text som han behärskar. Typ-tecken förhållandet i en text som består av 50 000 ord kan vara till och med 10:1 (Kranz 1991: 27). Det är tydligt att för att kunna mäta en individs ordbehärskning med hjälp av läsningsförmågan behövs en mätare som är oberoende av den givna textens storlek. Detta innebär dock inte att mätresultatet är detsamma för alla texter för det finns stora svårighetsskillnader mellan texter.

Den första av våra testtexter består av cirka 243 ordenheter och av cirka 139 olika ordtyper och den senare ungefär av 115 ordenheter och 86 ordtyper. Min definition av ordtyp är rätt pragmatisk för jag anser att en ordtyp består av både ordets inflekterade former och derivationer som jag tycker att en testtagare skulle kunna känna till genom att sluta sig till den rätta betydelsen via vilken som helst av dessa former. Även alla former av oregelbundna verb betraktas som ett ord. Dessutom använder jag inte begreppet ordtecken utan ordenhet för

att termen rymmer även idiom. Det finns en ganska stor skillnad i texterna emellan i fråga om deras typ-tecken kvot, dvs. den lexikala variationen i texterna. Denna kvot i texterna är 0.57 respektive 0.74. Att skillnaden är så stor beror på att text 1 är två gånger längre än text 2. Antalet formord är relativt högt men som väntat förekommer de flesta av dem endast en gång. Tabell 9 ger en helhetsuppfattning om provtexternas struktur.

Tabell 9 Tekniska uppgifter om texterna i förståelseuppgifter

	Text 1	Text 2
Antalet ordenheter	243	115
Olika ordtyper	139	86
Lexikal variation	0.57	0.74
Långa ord (%)	44.03	33.04
Satslängden	8.38	11.50
LIX	52.41	44.54

Lexikal variation avser alltså exakt samma som typ-tecken kvoten i texten. Satslängden avser antalet ord per en sats och som långa ord räknas alla ord som består av sex bokstäver eller mera. Läsbarhetsindexen räknas enligt formeln

$$\frac{\text{antalet alla ord} + \text{antalet långa ord}}{\text{antalet satser} + \text{antalet alla ord}} = \text{LIX-index}$$

Jämförelsen av texterna visar att de i stor utsträckning liknar varandra rätt mycket. Det finns även vissa intressanta skillnader mellan resultaten i texternas struktur. För det första är båda texterna ganska korta. Speciellt text 2 som består av bara 115 ordtecken är så kort att det t.ex. inte tar många minuter att läsa igenom den. Testdeltagarna hade dock gott om tid till sitt förfogande vilket innebär att de vid behov kunde läsa samma text om och om igen och på så sätt försäkra sig om att de inte har missförstått något. Både text 1, som var en slags instruktionstext, och text 2, som var en nyhetstext, följde noggrant konventioner för dessa texttyper, något som också bidrog till att läsförståelsen var relativt lätt (jfr t.ex. Grauberg 1984: 89).

Ur läsbarhetens synpunkt avser läsbarhetsindexen som ligger mellan 45-50 att texten till sin svårighetsgrad är medelsvår. Eftersom läsbarhetsskalan inte är kontinuerlig utan det finns små

mellanrum mellan de olika nivåerna täcker nästa steget uppåt variationsbredden 55-60. Om variationsbredden ligger mellan dessa värden klassificeras texten redan som svår. Utifrån detta borde text 2 vars LIX-index är 44.54, alltså någonstans mellan lätt och mellansvår, vara något lättare för testtagare än text 1 vars LIX-index 52.41 tydligt överstiger den mellansvåra textens övergräns. (Jfr Buhlmann 1984: 18-19.)

Bl.a. påminner Buhlmann (1984: 20) om att det finns många faktorer som påverkar läsprocessen men som inte alls får någon uppmärksamhet när textens svårighet definieras med hjälp av LIX-indexen. LIX-indexen i och för sig säger inget om hur testtagargruppen på individnivån upplever textens svårighet utan ger enbart en empirisk svårighetsindex som baserar sig på materialets struktur. I en situation där en expert läser facklitteratur har LIX-indexen exempelvis ingen relevans för beskrivningen av hur läsaren upplever texten. Även om LIX-indexen är hög försiggår läsningen helt problemlöst.

När textens svårighet ska granskas mera detaljerad avslöjas att det finns ståndpunkter som går utöver vokabulären vid bestämning av svårighetsgraden. Till och med läsbarhetsindexen kan betraktas ur en annan synvinkel som pekar på att det inte enbart är ordnivån som påverkar läsbarheten. Buhlmann (1984: 21-24) delar läsbarheten in i fyra grundläggande beståndsdelar som är för det första enkelhet speciellt angående ordval och satsstruktur. För det andra bidrar organisationen i en text, dvs. att saker framförs i en logisk ordning, betydligt mycket till läsbarheten. Som den tredje viktiga beståndsdel skulle man kunna nämna exakthet - att man använder riktiga begrepp och att man undviker så vitt som möjligt olika onödiga detaljer, långa inledningar respektive exkurser eller komplicerade förklaringar och tomma ord. Fjärde punkten på tal om läsbarheten i Buhlmanns kategorisering täcker det som man skulle kunna kalla stimulanser som är avsedda för att väcka läsarens intresse för texten. Bland dessa hör hemma exempelvis egenskaper som direkt tal, exempel som hänger samman men läsarens värld eller användningen av stimulerande eller humoristiska uttryck om de passar till sammanhanget. Den allra viktigaste av dessa fyra aspekter som tillsammans bidrar till utformningen av textens läsbarhet är enkelheten och den följs av organisationen i rangordningen. Exaktheten följer därefter medan den sista aspekten, olika stimulanser, gör sig gällande i olika mått beroende på texttypen.

Såväl text 1 som var en instruktion som text 2 som var en nyhetstext fyller läsbarhetens krav på ett föredömligt sätt framför allt av det skälet att de bägge texterna är mycket koncentrerade och kortfattade. Speciellt är instruktionstexten både till sin organisation och till sitt ordval ett modellexemplar av hur exakt och bra genomtänkt en text kan bli. Den är inte den allra enklaste för den innehåller en del specialvokabulär. Inte heller kan detta vålla några svårigheter eftersom texten är mycket tydligt organiserad. Även nyhetstexten är mycket logiskt organiserad. Den innehåller också detaljerad information men bara några få av detaljerna är helt irrelevanta med tanke på flervalsfrågorna. Nyhetstexten är emellertid intressant för många läsare för det är fråga om en underhållande nyhetstext. Att det är frågan om en lätt nyhetstext erbjuder en förklaring även till att den inte innehåller några av för nyhetstexter typiska ordfalt liksom konfliktord eller speciella politiska termer. Enligt GAS (1995: 16) förutsätter testen på mellannivån att testdeltagaren förstår tidningsartiklar som inte kräver förkunskaper eller behärskning av fackord. Man kan dock fråga sig om det är helt ändamålsenligt att redan kunskaper som dessa räcker till det bästa vitsordet på mellannivån. Att läsa utan att använda förkunskaper är ett krav som innebär att läsaren endast läser mekaniskt och textprocessing förblir något ofullständigt. Dessutom förutsätter nästan vilken som helst normal tidningsartikel att läsaren känner till åtminstone en del centrala begrepp som är starkt bundna till ämnesområdet. Huruvida det är frågan om testningen av funktionell språkfärdighet om formuleringen ovan stämmer överens med de praktiska testuppsättningarna är en aspekt som tjänar en noggrann överläggning.

Läsarens tolkningskapacitet är inte en isolerad färdighet utan fungerar i samband med t.ex. läsarens hela förståelse samt läsarens intresse för den givna texten. På samma sätt som Buhlmann (1984: 20) tycker jag att just läsarens eget intresse är den mest avgörande faktorn för hela läsningen: fattas intresset anstränger sig läsaren inte såsom han annars skulle göra och börjar inte heller aktivera sina schemastrukturer om det aktuella ämnet. LIX-indexen på text 2 indikerar att det borde handla om en tämligen svår text. I själva verket var situationen den motsatta. Detta indikerar eventuellt två saker: för det första som omtalades redan tidigare att LIX-indexen och annan strukturell information om texten i och för sig inte räcker till att berätta speciellt mycket om textens svårighet. För det andra måste flervalsenheterna granskas för att bestämma om de var de som underlättade uppgiften. Detta är dock inte fallet här för testdeltagarna skulle välja ut det rätta alternativet utav fyra finskspråkiga satser. Man kan

tänka sig att läsfärdighetsdelen inte hade varit lika lätt om uppgifterna hade varit på svenska. Att använda modersmålet kanske inte var en bra lösning. Själva texten verkar dock vara den grundläggande faktorn som har bestämt uppgiftens misslyckande.

6.3.3 En översikt över ordagrann förståelse och tolkning

Åtskilliga texttyper har en meningsbyggnadsmönster som består av vissa centrala ord och fraser som tycks hänga samman med texttypen. När läsaren får erfarenhet av hur olika texter brukar vara uppbyggda bygger han upp "mentala bibliotek" för nästan varje texttyp. I provmaterialet motsvarade speciellt text 1, en anvisning, det meningsbyggnadsmönster som vi är vana vid att ha i olika instruktioner och anvisningar.

Eftersom det i de båda texterna för det mesta gällde att känna till eller gissa ett ords betydelse på en kritisk punkt innebär detta samtidigt att testdeltagarna använder sig av top-down processer som grundar sig på schemastrukturer. Därför är det också lätt att hämta dem ur långtidsminnet. Därför att top-down processerandets försiggår på en lägre nivå lyckas nästan alla med det. Processandet på högre nivå skulle däremot förutsätta att både färdigheten och förhållandena är goda och därför är det mera krävande. En möjlig förklaring till bra testresultat kan vara att testdeltagarna klarade sig nästan enbart med hjälp av top-down processerna.

Eftersom det inte fanns långa svåra passager i texterna och eftersom de, speciellt text 1, var till sin ytstruktur rätt enkla innebär detta samtidigt att läsaren kunde koncentrera sig mera på att bygga upp själva meningar, alltså på tolkningen, eftersom detaljinformationen tack vare den lätta ytstrukturen inte vållade avsevärda problem. Läsarens processkapacitet belastas bara i en liten mån när själva texten är kort samt när satserna är korta. Läsare behövde knappast använda sig av sådana strategier som sovring eller sammanbindning just på grundval att texterna var korta och därför inte speciellt krävande. Det jag konstaterade ovan påverkade också att läsare kunde lätt skilja det väsentligaste i texterna och att de lätt kunde anpassa sig efter textens krav. Detta angår speciellt den underhållande nyhetstexten.

6.3.4 Testuppsättningens praktiska följder

När man ser vilken variation det finns bland mätinstrument som är avsedda för att mäta textförståelse är det överraskande att det bara finns några grundprinciper som alla läsförståelsetester tycks följa. En tyst läsförståelsetest som av praktiska skäl är testmetoden i det aktuella materialet och även annars den populäraste testformen är inte helt problemlös för examinatorn eftersom den inte kan belysa läsarens språkprocessande på något sätt, utan bedömningen bara beträffar slutprodukten. Speciellt i fråga om en bedömningstest rätt/fel eller en flervalstest som var testmetoder i detta arbete berättar svaret ingenting om hur testdeltagaren har kommit på det rätta svaret. Detta ger ingen helhetsuppfattning om läsarens tolkningskapacitet eller hans egentliga läsförmåga. Både i en bedömningstest rätt/fel och i en vanlig flervalstest har läsaren alltid möjligheten att gissa om han inte annars förmår att klara av uppgiften. Det kan också hända att läsaren lyckas tolka meningen bra men har brister i sin svarsteknik och därför inte hittar rätt svarsalternativ. Det kan därför hellre vara frågan om läsarens potential att kunna handskas med testtekniken än hans egentliga läsfärdighet. Den tredje av de populäraste testmetoderna, fria frågor om texten, som inte var med i denna testuppsättning är något bättre i detta avseende. Med hjälp av den är uppfattningen om testdeltagarens läsfärdighet på en lite pålitligare basis för testdeltagaren själv producerar svaret. Frågetekniken spelar dock även i denna testtyp en viktig roll. Om det handlar om korta texter och testfrågor eller om flervalsheter beträffar detaljerad information liksom huvudsakligen i denna test kan ordkunskapen av några få ord som står på kritiska punkter i texten avgöra hela testframgången. Läsarens förmåga att tolka stora helheter eller att bilda en egen helhetsuppfattning av det lästa blir inte alls testad. Detta är emellertid en färdighet som idag krävs både i arbetsliv och studier.

Trots att de bägge läsförståelsetesterna förefaller vara för lätta för testdeltagare på mellannivån är de inte irrelevanta för bedömningen av testdeltagarnas språkfärdighet som helhet. Alla examinander i de allmänna språkexamina får ett vitsord skilt för varje delområde. Detta innebär att dessa testresultat förvränger för det första den genomsnittliga fördelningen av vitsorden för läsförståelseprovet på mellannivån. På basis av dessa resultat skulle alla testdeltagare få i textförståelsetesten det bästa vitsordet som på mellannivån är sex. För det andra förvrängs också fördelningen av testdeltagarnas allmänna vitsord för de bra resultaten i

textförståelsedelen bidrar till att nivån i de allmänna vitsorden stiger. Målet i de allmänna språkexamina anges vara att mäta testdeltagarnas funktionella språkfärdighet men i fråga om läsfärdighet misslyckas testen att mäta testdeltagarnas funktionella läsfärdighet och nästan vilken läsfärdighet som helst på grund av tre orsaker. Den viktigaste av alla var kanske att valet av läsmaterial inte var speciellt lyckat. Troligen var de bägge texterna av tidsskäl korta vilket ledde till en annan defekt, nämligen till svårigheter vid formuleringen av testuppgifter. Fyra frågor per text är väldigt lite men texterna var sådana att det inte hade varit meningsfullt att ställa flera frågor. Ytterligare svårigheter i denna testuppsättning möts om t.ex. antalet rätta svar i en av testerna anges som ett procentvärde: om testdeltagaren har 3 rätt utav 4 ger detta procentvärdet 75 vilket är ganska vilseledande. Vidare avslöjades att varken en flervalstest eller en bedömningstest rätt/fel som testtyper kan berätta något om läsarens egentliga tolkningspotential eller om hans läsfärdighet i allmänhet för de avslöjar endast slutresultatet. Eftersom läsförståelsetesterna i sin helhet inte var lämpliga för mellannivån kunde dessa tester den här gången inte ens skilja mellan låg- och högpresterande läsare som båda med säkerhet finns i deltagargruppen.

6.4 En översikt över resultaten på individnivån

Resultaten på individnivån ska jämföras genom att dela in deltagargruppen i delgrupper på grundval av små respektive stora poängantalen i delproven. De individuella skillnaderna gjorde sig klart gällande bara för ordbehärskningens del och därför finns det inget skäl att på denna punkt ta upp läsfärdighetsdelen. Beträffande individuella skillnader för ordbehärskningens del är det speciellt två aspekter som ska lyftas fram. Den första är att det i den bättre halvan av hela gruppen fanns bara några smärre skillnader mellan svarskombinationer. Däremot fanns det bland de lägst presterande testdeltagarna en del tendenser i svarskombinationerna. Eftersom jag inte har några bakgrundsfaktorer till mitt förfogande är det omöjligt att redogöra för den bättre halvans försprång och det är inte heller meningen utan avsikten är endast att belysa olika tendenser i svarskombinationerna och att betrakta de mest synliga skillnaderna mellan klart högpresterande och lågpresterande examinander i ordkunskapsdelen.

De delområden som visade sig samla in en hop av felaktiga svar var i flervalstesten flervalssgruppen som testade testdeltagarnas kunskaper om begrepp för avstånd och riktning samt en flervalssgrupp med olika blandade beteckningar liksom *en sak att slå med eller blad på träd*. En jämförelse mellan de individuella resultaten avslöjar att de deltagare som råkade i svårigheter i den förstnämnda flervalssgruppen och gjorde många fel där föreföll misslyckas också i den sistnämnda gruppen med undantag av två deltagare som klarade av den senare gruppen någorlunda bra även om de inte lyckades i den första gruppen. Att samma testdeltagare hade tendensen att misslyckas i bägge ovannämnda grupper kan eventuellt föras tillbaka till att dessa grupper i stor utsträckning bestod av begreppsförrådet som på den semantiska nivån inte är enkel för en finne och därför yttrade sig i svårigheter att få grepp om dessa flervalsheter. Man skulle kunna tala om skillnader i ordkunskapens kvalitet mellan den högpresterande och den lågpresterande delgruppen.

I flervalsslucktesten är det en lägre andel testdeltagare som visar någon tendens i sina svarskombinationer utan med undantag av den svagaste tredjedelen av gruppen förekommer det rätt mycket enstaka fel som inte kan förklaras med någon sammanhängande tendens. Med all sannolikhet beror detta på att deltagargruppen har uppgiften att fylla i kontexter vilket förutsätter att de utnyttjar det pragmatiska sammanhanget. När det gäller att använda sig av det pragmatiska sammanhanget är läsarens förkunskapers betydelse central för att kontexten ska kunna tolkas riktigt. Att den allra svagaste tredjedelen av deltagargruppen skilde sig från den övriga gruppen precis i flervalsslucktesten är rätt väntat för den är utan tvivel svårast av dessa fyra tester.

Det finns ytterligare ett intressant samband mellan den receptiva vokabulärens omfång och testframgången i ordkunskapsdelen. Det visade sig att den delgrupp av testdeltagare som hade ett relativt omfattande receptivt ordförråd klarade sig alltid bra både i flervalstesten och i flervalsslucktesten. Den delgrupp som bara hade en liten eller högst en mellanstor receptiv vokabulär likaså klarade av flervalstesten antingen sämre än den högpresterande delen eller i några fall till och med någorlunda bra men i flervalsslucktesten var dessa deltagare helt klart de sämsta. Detta innebär att de testdeltagare som har fått grepp om språket åtminstone medelmåttigt inte märker någon större skillnad när de stöter på en flervalsslucktest som förutsätter att examinandens kunskapsstrukturer rätt utvecklade. En del testdeltagare vars

receptiva ordförråd var tämligen stort hade till och med kunnat utnyttja kontexten och klarat sig bättre i lucktesten än i den vanliga flervalstesten. Dessutom stöter de som är svagare redan för den receptiva ordkunskapens del på stora problem vid lucktester.

6.5 Sammanfattning av kapitel 6

Jämförelsen mellan den receptiva ordkunskapens omfång och testframgången i flervalsslucktesten som hade uppgiften att kontrollera deltagarnas ordkunskap visade att en bra receptiv ordbehärskning har ett direkt samband mellan framgången i lucktesten där man måste veta betydligt mera om de aktuella orden än i en vanlig flervalstest, man måste t.ex. känna till ordens användningskontexter rätt noggrant. I genomsnitt nådde gruppen relativt höga resultat i alla fyra tester. Ytterligare var värderingar om den receptiva ordkunskapen överraskande höga. Åtminstone de tre deltagare vars receptiva ordförråds omfång uppskattades ligga över 27 000 ord kan rekommenderas att delta i testen på den högsta nivån istället för testen på mellannivån. Om man ville analysera den deltagargrupps prestationer som helhet vars receptiva ordkunskap låg mellan 25 000-27 000 ord skulle man med säkerhet hitta flera testdeltagare som likaså hade kunnat delta i testen på den högsta nivån.

Det kom fram att det kan ifrågasättas att tilldela orden olika rangordningar i frekvenslistor och sedan på basis av ordens frekvens tala om lätta eller svåra ord. Det fanns inte heller någon klar tendens att konkreta ord automatiskt skulle förefalla som lättare än abstrakta ord. Endast i ordkunskapsdelens flervalstest visade det sig att det absoluta frekvensvärdet även indikerar ordets relativa svårighet.

En av de viktigaste målen var att redogöra för den receptiva ordkunskapens betydelse för läsningen vilket blev så gott som oavgjort på basis av att både bedömningstesten rätt/fel och flervalstesten inte gjorde någon skillnad mellan testdeltagarna. Orsakerna till misslyckandet är många men bland de mest avgörande var säkert att valet av läsmaterialet inte var speciellt bra samt att texterna var rätt korta. Dessutom stod alla frågor och flervalsheter till texter på finska vilket antagligen var en alldeles onödig lättnad. Eftersom grunden i läsfärdighetstesten inte var den bästa möjliga hade testerna en nästan omöjlig uppgift att skilja mellan deltagarna. Trots detta är varken en bedömningstest rätt/fel eller en flervalstest att rekommenderas när

läsfärdigheten ska testas. Om dessa tester ska användas måste åtminstone omfånget, dvs. textlängden och antalet uppgifter, vara helt annorlunda än i den aktuella testuppsättningen. För ordkunskapens del tycker jag att de båda testerna fyllde sin uppgift: en flervalstest och en flervalsslucktest ger dock tämligen olikartad information och därför beror valet av testtypen uttryckligen på vilken information som examinatorsn är ute efter. Exempelvis i denna testuppsättning uppskattades ordkunskapens omfång hos deltagargruppen med hjälp av flervalstesten medan flervalsslucktesten mera kartlade ordkunskapens kvalitet. En punkt till som förargligt nog blev något oklar var tröskelnivån i läsningen. Man kan endast anta att alla som kände till receptivt 25 000 eller ännu flera ord inte kan ha många procent sådana ord i texterna på mellannivån som de inte skulle känna till.

Ytterligare visade det sig att det aktuella sättet att mäta läsfärdighet i och för sig är en slags felkälla i uppmätningen eftersom det inte går att förneka att de bägge testerna för sin del förvrängde vitsorden både för delprovets del och för de allmänna vitsordens del. Den kvalitativa analysen visade även att bl.a. användning av LIX-indexen inte räcker till att beskriva texternas svårighetsnivå trots att den iakttar både satslängden och ordlängden som ofta betraktas som bra indikatorer för att visa huruvida läsmaterialet sätter olika slags krav för läsaren. Exempelvis var text 2 som enligt LIX-värdet föreföll vara en rätt svår text i själva verket var rätt lätt till och med i den mån att avkodningen knappast var det centralaste i läsprocessen utan läsare kunde koncentrera all sin uppmärksamhet på tolkningen. På grundval av att testtyperna inte var särskilt lämpliga för denna testuppsättning kunde individuella skillnader betraktas enbart för den receptiva ordkunskapens del.

7 RELATIONEN MELLAN ORDKUNSKAP OCH LÄSFÄRDIGHET

7.1 Allmän översikt

I detta kapitel ska jag behandla testtyperna i materialet ur en statistisk synvinkel samt ställa olika testtyper i relation till varandra och diskutera testtypernas ömsesidiga samband som mätinstrument. Alla statistiska resultat motsvarade inte förväntningar och därför ska jag ta upp bara de resultat som är statistiskt signifikanta ($p < .05$). Jag vill också belysa distraktorernas relevans för testresultaten. Jag ska börja med att granska sambandet mellan ordkunskap och läsfärdighet i och för sig samt de olika testernas ömsesidiga relation.

7.2 Korrelation i materialet

Tabell 10 nedan framställer fördelningen av de rätta svaren per testdeltagare och per test. En snabb överblick över tabellen räcker till att berätta detsamma som redan behandlades i avsnitt 6.3.1, nämligen att det inte finns någon spridning i de två testerna i läsfärdighetsdelen utan att nästan alla examinander har samma resultat: fyra poäng utav fyra i de båda uppgifterna. Fyra deltagare har sammanlagt sju poäng utav åtta. Detta är dock ingen signifikant skillnad utan endast en liten detalj om man betraktar textförståelsedelen som helhet. Däremot skiljer sig ordbehärskningsdelen mellan deltagargruppen. I den första av ordförståelsetesterna, i flervalstesten, är skillnaden mellan den högstpresterande och den lägstpresterande deltagaren 18 poäng för den bästa deltagaren har alla 30 poäng medan den svagaste deltagaren har nått 12 poäng utav 30. Den senare av ordförståelsetesterna, flervalsslucktesten, visar likaså en tydlig spridning inom gruppen. I flervalsslucktesten är variationsbredden mellan 10 och 21 poäng som var maximum i denna deltest.

Från början hade jag avsikten att forska sambandet mellan ordbehärskningen och läsfärdigheten genom att räkna korrelationen mellan dem men i den här situationen är det självklart att det inte finns någonting att räkna. Detta beror på att spridningen i textförståelsedelen fattades och därför kan man utan vidare sluta sig till att dessa två variabler inte korrelerar vilket emellertid är rätt oväntat. Att dessa variabler inte korrelerar kan bero på tre skäl. Skälet kan vara antingen testtypen, läsning eller ordkunskap som egenskap eller båda

två. I det här fallet är det tydligen testtypen som för läsfärdighetens del gör jämförelsen genom korrelationsberäkningar omöjlig.

Tabell 10 Antalet rätta svar per testdeltagare och per testtyp

fp	Text 1		Text 2		Fler- val		Flervals- lucktest	
	Rätt/fel f	%	f	%	f	%	f	%
1	4	100	3	75	28	93.33	16	76.19
2	4	100	4	100	28	93.33	21	100
3	4	100	4	100	26	86.67	10	47.62
4	4	100	4	100	27	90.00	19	90.48
5	4	100	4	100	28	93.33	21	100
6	4	100	4	100	22	73.33	13	61.90
7	4	100	4	100	28	93.33	19	90.48
8	4	100	4	100	15	50.00	16	76.19
9	4	100	4	100	24	80.00	19	90.48
10	4	100	4	100	17	56.67	15	71.43
11	4	100	4	100	29	96.67	18	85.71
12	4	100	4	100	21	70.00	12	57.14
13	4	100	4	100	28	93.33	20	95.23
14	4	100	4	100	12	40.00	10	47.62
15	4	100	4	100	28	93.33	19	90.48
16	4	100	4	100	27	90.00	17	80.95
17	4	100	4	100	29	96.67	19	90.48
18	4	100	4	100	29	96.67	19	90.48
19	4	100	4	100	29	96.67	13	61.90
20	4	100	4	100	20	66.67	13	61.90
21	4	100	4	100	28	93.33	18	85.71
22	4	100	4	100	28	93.33	16	76.19
23	4	100	4	100	26	86.67	15	71.43
24	4	100	4	100	29	96.67	21	100
25	4	100	4	100	27	90.00	16	76.19
26	3	75	4	100	23	76.67	15	71.43
27	3	75	4	100	25	83.33	16	76.19
28	3	75	4	100	29	96.67	20	95.23
29	4	100	4	100	30	100.00	17	80.95
30	4	100	4	100	30	100.00	20	95.23

fp = testperson

När alla fyra tester ställdes i relation till varandra konstaterades att alla deltester förstås inte korrelerade med varandra. Att olika delmätare inte alls korrelerar med varandra eller att korrelationen mellan dem är svag innebär att hela testuppsättningen inte är så enhetlig som man skulle kunna hoppas. Enligt Pearsons korrelationskoefficienter är endast korrelationen mellan ordkunskapstesterna ganska starkt och statistiskt signifikant, .653. En jämförelse mellan korrelationsresultaten i de olika delproven kan göras utifrån tabell 11 som ser följande ut .

Tabell 11 Korrelation mellan delproven

Testtyp	Antalet deltagare	Korrelation	Sig.
1 & 2	30	-.062	.745
1 & 3	30	-.027	.889
1 & 4	30	-.040	.836
2 & 3	30	-.028	.882
2 & 4	30	.038	.842
3 & 4	30	.653	.000

Även om testuppsättningen i sin helhet är rätt oenhetlig visar tabellen ovan att de båda deltesterna för den receptiva ordkunskapens del överensstämmer med varandra. Detta stödjer den synpunkt som har framförts redan tidigare, nämligen att valet av testtyper och testmaterial är mera lyckad för ordkunskapens del än för läsfärdighetens del.

7.3 Distraktorernas roll

I fråga om de uttagna testtyperna i ordkunskapsdelen är det nödvändigt att redogöra för huruvida distraktorer har påverkat deltagargruppens testresultat. Med tanke på det som redan tidigare har sagts om valet av distraktorer i flervalstester är det tydligt att distraktorer har en avgörande betydelse för hur spridningen av svaren på flervalsheter ser ut. I flervalsslucktester är valet av lämpliga distraktorer inte alls mindre betydelsefullt men kontexten bestämmer i stort sett vilka distraktorer som överhuvudtaget är tänkbara. Läsfärdighetsdelens flervalstest ska inte mera behandlas här.

Eftersom flervalstesten var så uppbyggd att flervalsheter förekom i grupper av tre och hade sex gemensamma svarsalternativ hade deltagargruppen lite mindre gissningsmöjligheter än i helt vanliga flervalstester. Om testdeltagarnas uppgift var något svårare än vanligen är denna testtyp krävande också ur examinatorns synvinkel. Jag konstaterade ovan att de allra bästa distraktorer i de flesta fall har visat sig vara felaktiga synonymer, antonymer och kontextuella distraktorer. Vill examinatorn ange som distraktor t.ex. till ordförklaringen *avstånd ovanför marken* ordet *tät* som är ett begrepp som ligger nära det riktiga begreppet som man är ute efter är det ganska sannolikt att denna distraktor inte är ett närbesläktat begrepp till andra två ordförklaringar i samma grupp utan en helt godtycklig distraktor i

relation till dem. Den kan sålunda lätt bli för påfallande om examinatorn inte aktar sig. Därför måste hela flervalgruppen vara noga genomtänkt.

Att redogöra för vilka distraktorer som bäst fyllde sin uppgift i flervalstesten är det tydligast att betrakta flervalsfrågor som grupper och börja med att kontrollera antalet rätta svar vid respektive flervalsfråga och först därefter gå in på distraktoreernas kvalitet. En utgångspunkt till analysen av distraktoreernas lämplighet är uttryckligen att redogöra för om distraktorer har lyckats skilja mellan deltagare: kan hela gruppen den aktuella uppgiften eller kan ingen av gruppen uppgiften är det något som inte stämmer. Speciellt i frågan om en flervalstest som den i mitt material i ordkunskapsdelen skulle man kunna misstänka att distraktorena kanske har att göra med resultatet.

I flervalstesten var det högsta antalet korrekta svar av en flervalsgrupp 29 och den lägsta 18 utav 30. Det lägsta antalet korrekta svar var 12. I den lättaste flervalsgruppen var det i alla de tre ordförklaringarna frågan om ett substantiv och förutom ett svarsalternativ var andra fem så frekventa att de var till och med med i Alléns frekvenslista som innefattade basvokabulären. Frekvenslistan användes för att definiera fördelningen av frekventa och infrekventa ord när testernas lättaste och svåraste ord listades. Denna flervalsgrupp var den första i testen och kanske avsedd för att vara någon slags uppvärmningsuppgift för alla de tre distraktorena som blev över av sammanlagt sex svarsalternativ var egentligen helt godtyckliga och sålunda rätt påfallande. På denna punkt var dock ingen av flervalsfrågorna rätt till hundra procent utan i alla tre frågor var antalet rätta svar 29 utav 30. Endast till en ordförklaring som lät *person som skickar post* hade alla deltagare hittat det rätta svaret. I denna grupp var alla sex svarsalternativ beteckningar på en person. Det var påfallande att ett så frekvent ord som *bekant* som hade fått förklaringen *person som man känner* vållade mera svårigheter än motparterna till andra två ordförklaringar *person som skickar post* och *person som leder möte* som man skulle kunna hålla som de svåraste i denna grupp. Beträffande svarsalternativens frekvens måste man konstatera att de aktuella tre rätta svaren har följande frekvensranger i den ovannämnda frekvenslistan: *ordförande* 611, *bekant* 652 och *avsändare* som inte var med på listan. Jag tycker att det i detta sammanhang är anmärkningsvärt att Allén har använt sig av tidningstexter. Annars förekommer t.ex. ordet *ordförande* i vardagliga språksituationer inte särskilt ofta men i Alléns material var det till och med mera frekvent än det vardagliga ordet

bekant. Att deltagare kände till några ord nästan övarraskande bra beror kanske på att en av de främsta målgrupperna för de allmänna språkexamina är just de som behöver språkkunskaper i arbetslivet och har på så sätt vant sig vid också sådan vokabulär som inte är den centralaste i vardagligt liv. Att ordet *avsändare* nådde den högsta korrekthetsprocenten, 100 %, är enligt min åsikt inte speciellt förvånande även om det inte ens förekommer på den ovannämnda frekvenslistan eftersom ordförklaringen innehöll verbet *skicka* och svarsalternativet *avsändare* bygger på verbet *sända* vilka är någon slags synonymer. Dessutom är *avsändare* ett ord som förekommer då och då om man har att göra med svenska språket i allmänhet. Det förekommer bara inte särskilt ofta i tidningar och därför fattas det på frekvenslistan. Denna grupp nådde ett gemensamt antal korrekta svar på 27.34 som är den tredje högsta.

Den svåraste gruppen där antalet rätta svar var 18 bestod av ordförklaringar till tre verb. Ordförklaringar var i och för sig inte komplicerade utan var av typ *ge arbete åt någon* och *göra slut på något* men däremot alla svarsalternativ som alltså var verb hade ett prefix: antingen *an-*, *in-*, *av-* eller *er-*. Att denna grupp var så svår hänger kanske samman just med att det handlade om prefixverb. Vi tar som exempel ett av alternativen *erkänna*. Prefixet ändrar basverbets betydelse totalt och detta och de fem övriga liknande alternativen kan vara en möjlig förklaring till att gruppen föreföll svår. Även den allra svåraste ordförklaringen som bjöd en förklaring till verbet *instämna* ingick i denna grupp. Som jämförelse är det intressant att betrakta en annan grupp som likaså bestod av prefixverb men med den skillnaden till den tidigare omtalade gruppen att alla verb hade samma prefix som var *be-*. Det fanns ingen anmärkningsvärd skillnad i ordfrekvenser mellan dessa två grupper men ändå var gruppen med prefixet *be-* en av de lättaste och nådde ett antal korrekta svar på 28. Att distraktorer som hade samma prefix var signifikant lättare och inte skilde sig lika klart mellan högpresterande och lågpresterande testdeltagare berodde möjligen just på att deltagarnas processkapacitet inte var under lika stor ansträngning för de inte behövde koncentrera sig på flera olika prefix utan endast på ett. Dessutom känns svarsalternativ som exempelvis *besöka* och distraktorer som *betala* och *betyda* så självklara att det skulle vara konstigt om en deltagare på mellannivån inte klarade av dem.

Det är ganska intressant att en av grupperna, den tredje svåraste, som hade 24 rätta svar gick någorlunda bra även om den på basis av en snabb översikt verkade vara rätt svår. Att denna grupp på första början kändes något komplicerad berodde för det första på att alla tre ordförklaringar betecknade riktning och avstånd. Förklaringarna var rätt komplicerade för de innehöll många partiklar och prepositioner och betecknade närliggande begrepp. För det andra fanns bland flervalsenheterna homografer såsom *djup* samt ord som kan översättas på flera sätt såsom *tät*. Jag tycker att en del av distraktorerna var rätt påfallande t.ex. *linjal* som kanske var den mest påfallande. Även om ordförklaringarna och några flervalsenheter i denna grupp utan tvivel var rätt krävande tycks det vara så att redan ett misslyckande i valet av distraktorer syns i resultaten som helhet.

Alla sex flervalsenheter är i bruk endast i två flervalsfrågor. Orden som testades på dessa punkter var *tillbringare* och *klubba*. Även om spridningen vid dessa ord var stor valde 18 respektive 22 utav 30 deltagare det rätta svaret vid dessa ord vilket innebär att uppgifterna inte var för svåra för mellannivån trots spridningen. I största allmänhet var spridningen inte stor för i 19 utav 30 flervalsfrågor är det bara två distraktorer vid sidan av det rätta svaret som är i bruk. Enligt min åsikt måste de två flervalsfrågor hållas som mest lyckade där alla fem distraktorer är i bruk vid sidan av det rätta svaret. Eftersom antalet rätta svar vid dessa flervalsfrågor var 18 respektive 22 är de inte för svåra för mellannivån även om det finns mera spridning än i de flesta flervalsfrågor. Betraktar vi jämförande också de flervalsfrågor där fem eller fyra av svarsalternativen har varit i bruk kan vi bara konstatera att antalet sådana grupper är relativt litet och därför finns det inga liknande tendenser bland dem.

Som väntat skilde sig distraktorerna i flervalslucktesten från dem i flervalsten rätt mycket. I flervalslucktesten bildade alternativen sådana grupper som t.ex. *står*, *går*, *far* och *åker*. På denna punkt ska man dock inte enbart betrakta gruppen av flervalsenheter som en avgörande faktor för uppgiftens kvalitet utan uttryckligen distraktorer i samband med kontexten. Även om flervalslucktesten i mitt material helt klart testar testdeltagarnas ordkunskap gäller det att kunna bygga upp en helhetsuppfattning om texten samt att testdeltagarens ordkunskap inte endast ligger på en mycket ytlig nivå utan att det är mera betydelsedjupet som avgör här (jfr avsnitt 6.3.4). Ytterligare tycks det vara just på den här punkten där deltagarnas kapacitet att utnyttja både semantiska och pragmatiska ledtrådar gör sig gällande och inte i frågan om den

egentliga läsfärdighetsdelen som man hade kunnat vänta sig. Att denna test visade sig vara den svåraste hänger uppenbarligen samman med att för att kunna klara sig bra i denna test måste testdeltagaren äga både djupkunskap om vokabulären och ha förmågan att handskas med informationen som han kan dra utav sammanhanget.

Distraktorerna varken i flervalstesten eller flervalsslucktesten motsvarade de som ofta brukar hållas som bra distraktorer dvs. felaktiga synonymer och antonymer som inte alls förekom. Däremot den tredje typen av bra distraktorer, nämligen den kontextuella distraktorn, förekom men endast några gånger i flervalstesten. Nu var det dock inte någon överraskning att distraktorerna var helt annorlunda än bra distraktorer enligt tidigare undersökning för även testtypen var något olik. I flervalstesten hade examinatorn på basis av testtypen varit tvungen att ty sig också till godtyckliga distraktorer men valet hade i genomsnitt lyckats bra och de vållade inte i stor utsträckning sådana problem som man hade kunnat vänta sig. Enligt min åsikt ryms de distraktorer som betecknar ett närbesläktade begrepp under kontextuella distraktorer. I flervalstesten var de bästa distraktorerna helt klart olika prefixverb samt riktning- och avståndsbeteckningar. I flervalsslucktesten var det en regel att kontextuella distraktorer användes. Eftersom flervalsslucktesten skilde mellan testdeltagare utan att vara för svår anser jag dessa distraktorer fungerade bra, också för flervalstestens del där dessa distraktorer åstadkom den största spridningen. Testresultatets kvalitet hänger knappast samman med distraktorerna i den mån att den skulle minska undersökningens validitet.

8 EN ÖVERSIKT ÖVER FORSKNINGSPROBLEM

8.1 Allmänt

Såsom det har visat sig under undersökningens lopp lyckades jag inte alltid redogöra för mina forskningsproblem så noggrant som jag hade för mig till en början utan jag var ibland tvungen att ty mig till lite mera allmänna formuleringar och antaganden. Vad jag ska försöka göra härnäst är att skissera de allmänna språkexamina och min egen testuppsättning främst i ljuset av deras lämplighet som mätinstrument och att betrakta både de för- och nackdelar som utmärker dem.

8.1.1 Undersökningens svagheter och förtjänster

Inom ramen för denna undersökning framkom både en del brister som kan tillskrivas testmetodens olämplighet för att numeriskt mäta de aktuella forskningsobjekten och en del fördelar som indikerade att testuppsättningen inte fullständigt faller på grundval av sina defekter. Metoden och speciellt de aktuella testtyperna ledde dock till osäkerhet om testresultatens validitet. Till första början var det aktuella sättet att definiera det receptiva ordförrådets omfång egentligen det ända alternativet som kunde tillämpas i detta sammanhang. Detta berodde på att jag varken hade några bakgrundsfaktorer eller något material där testdeltagarna själva har varit produktiva till mitt förfogande. Den aktuella metoden att uppskatta receptiv ordkunskap var dock ett tillräckligt medel för att definiera det receptiva ordförrådets bredd men att definiera dess djup blev praktiskt taget totalt ogjort. Att inkludera även det senare i undersökningen skulle emellertid vara en uppgift som kräver en sådan insats av forskaren att det av praktiska skäl är det bästa att lämna det utanför det forskningsfält som diskuteras i detta arbete. Därför anser jag att flervalstesten och flervalsslucktesten fyllde sin uppgift i fråga om att bedöma den receptiva ordkunskapen. Dessvärre visade sig såväl flervalstesten som bedömningstesten rätt/fel åtminstone i den utsträckning som de användes i läsmaterialet i detta arbete att vara ganska defekta mätinstrument för bedömningen av läsfärdighet. T.ex. att låta testdeltagare att skriva en sammanfattning på sitt modersmål skulle på en gång ge en uppfattning om hur bra läsaren har kunnat tolka texten. Samtidigt skulle testningen av läsfärdighet kunna undvika att hamna i

den situationen att bara igenkännandet av några enstaka ord på kritiska ställen i texten avgör testframgången samt förminska läsarens möjlighet att gissa det rätta svaret bland olika svarsalternativ. Testresultaten skulle alltså bli mycket pålitligare jämfört med att det endast används t.ex. flervalstester eller bedömningstester rätt/fel vars resultat kan vara ganska vilseledande.

Nästa punkt som man inte kan hoppa över på tal om testuppsättningens svagheter och förtjänster gäller mätningens korrekthet. Eftersom jag bara hade 30 testdeltagare är denna fråga för mig speciellt anmärkningsvärd. Takala (1984: 216-217) konstaterar på basis av sina egna erfarenheter att ett bättre sätt att höja undersökningsresultatens korrekthet är att öka antalet enheter än att öka antalet testdeltagare. Takala rapporterar att även om antalet testdeltagare blir över dubbelt större och höjs från 50 testdeltagare till 120 testdeltagare leder detta inte nödvändigtvis till att korrektheten förbättras. Förändringen i korrektheten kan vara helt obetydlig och den sker inte i samma takt med ökningen av testdeltagarantalet utan väldigt långsamt. Däremot ledde en ökning av testenheter när antalet testdeltagare hela tiden var detsamma till att standardfelet blev avsevärt mindre.

Min personliga uppfattning som grundar sig på erfarenheter av detta arbete är mycket likadan som Takalas uppfattning. De båda textförståelsetesterna i mitt material gjorde ingen skillnad mellan de 30 examinanderna men jag tycker inte att detta berodde på testdeltagargruppen utan på materialet. Textförståelsen testades med fyra uppgifter i respektive test vilket är ett ringa antal jämfört med vilken som helst standardtest. Däremot var ordkunskapstest där antalet testenheter var 30 respektive 21 helt lyckad.

Den största förtjänsten i detta arbete är kanske att det uttryckligen avslöjade vilken inverkan valet av testtyp kan ha på testuppsättningen i sin helhet och att det gav till och med vägledning hur testen skulle kunna utvecklas vidare.

8.1.2 Generalisering av resultat

I vilken mån testresultaten kan generaliseras är en fråga som förekommer så gott som alltid när det granskas olika resultat av givna forskningsfält. Oftast brukar generaliserbarheten av

resultat garanteras genom att jämföra resultat med tidigare liknande undersökningar. Ett annat sätt att försäkra sig om att resultaten kan generaliseras är att använda en stor population i undersökningen. Dessvärre borde forskare inte göra detta utan sträva efter att generalisera sina resultat genom att välja flera testtyper och gott om olika uppgifter. Det senare är en pålitligare metod eftersom det kan hända att de resultat som undersökningen ger beror på test- och uppgiftstyper. (Se t.ex. Nummenmaa & al. 1996: 194.) Eftersom mitt arbete bara innefattar två testtyper för de båda delområdena ordbehärskning och läsfärdighet och eftersom det inte finns någon information om deltagarnas bakgrund är det svårt att generalisera dessa resultat till en annan population. En partiell generalisering av testresultat enligt testtyper skulle däremot enligt min åsikt inte vara omöjligt. Utöver detta uppstod det inom detta arbete åtminstone frågan om huruvida vissa ordklasser, t.ex. konkreta ord eller frekventa ord, är lättare att lära in än abstrakta ord eller om formord faktiskt är lättare än strukturord. Denna undersökning kunde för sin del belysa denna problematik och även detta är enligt min åsikt information som man skulle kunna beskriva som en tendens och som i någon utstäckning även skulle kunna ha generaliseringsvärde.

8.2 Allmänna språkexamina som mätinstrument

De allmänna språkexamina i form av alla sina delprov bildar en täckande och valid mätapparat som möjliggör testningen av testdeltagarens språkfärdighet i sin helhet. Då de allmänna språkexamina är både ett nationellt språkprov och ett prov som till och med har en internationell ställning bjuder de ett utmärkt tillfälle att få en jämförbar bedömning om ens språkfärdighet. I det följande ska jag betrakta de allmänna språkexamina som ett kriteriumrelaterad mätinstrument samt dess kapacitet att ge en bedömning över testdeltagarnas språkfärdighet i det aktuella sammanhanget.

8.2.1 Övervägningar om kriteriumrelaterad testning

Eftersom det går rätt problemlöst att definiera de delar av språkets olika deldiscipliner som hör hemma under begreppet ordförråd fyller uppskattning av ordkunskapens storlek någorlunda bra de krav som ställs för kriteriumrelaterad testning (jfr Takala 1984). På basis av det faktumet att man kan sätta gränser för det som anses tillhöra under deldisciplinen

ordförråd kan man likaså välja ett urval av deldiscipliner och sedan relatera urvalets behärskning till behärskningen av hela deldisciplinen ordförråd. Detta tillvägagångssätt stämmer fullständigt med den kriteriumrelaterade testningens grundavsikt. Att uppskatta läsfärdighet vållar istället mera problem ur den kriteriumrelaterade testningens synpunkt för läsning liksom också läsfärdighet är två rätt subjektiva discipliner. Ytterligare är valet av ett sampel för testningen av ordkunskap tämligen lätt medan testningen av läsfärdighet kan mycket lätt misslyckas om på grundval att testsamplet inte helt motsvarar de krav som testningsnivån och testtagargruppen ställer. Det är uppenbart att det föreliggande arbetet bekräftar dessa övervägningar och ger stöd till att det skulle vara förnuftigare att bedöma läsfärdighet med andra medel medan bedömningen av ordkunskap kan mycket väl utföras på det ovannämnda sättet.

8.2.2 Övervägningar om den aktuella testuppsättningen

Detta arbete visade något oväntat att de allmänna språkexamina inte är en lika pålitlig mätapparat för språkfärdighet som jag förut trodde. Testernas sammansättning bildade ett hinder för forskningen av sambandet mellan ordkunskap och läsfärdighet eftersom alla examinander klarade av textförståelsedelen med nästan exakt samma poängandel. Man borde göra samma undersökning på nytt med materialet ur de allmänna språkexamina för att försäkra sig om det bara var otur att jämförelsen inte gick som planerat eller om textförståelsedelen i grunden är något misslyckad vilket ändå inte skulle kännas ha den största sannolikheten på grundval av att de allmänna språkexamina är en standardiserad test som är till och med internationellt sett en betydande test. Dessutom är de allmänna språkexamina en modern test: målet är att beskriva tesdeltagarnas funktionella språkfärdighet som helhet vilket är en värdefull startpunkt för en testuppsättning. Vad jag har konstaterat om provets defekter kanske är sådana brister som man kan bli av med med tiden om provet ska utvecklas vidare.

För det föreliggande arbetets del bestämde jag mig att välja ut två testtyper för de bägge delfärdigheter som analyserades. Även om det visade sig att deras samband förvånande nog inte alls motsvarade förväntningarna anser jag att att utvidga forskningsfältet genom att inkludera t.ex. strukturer i arbetet inte hade varit möjligt. Om något borde ändras skulle det säkert vara ta med i arbetet en produktiv uppgift ifrån delprovet skriftlig framställning. Trots

att detta innebär att man samtidigt skulle vara tvungen att utvidga också den teoretiska bakgrunden i arbetet tror jag att det skulle löna sig. I ordkunskapsdelen var det exakt jämförbara uppgifter om deltagargruppens produktiva färdigheter som jag saknade för att kunna jämföra deras produktiva färdigheter med de receptiva och för att kunna framlägga ordförrådsvärderingarna på en lite pålitligare basis.

9 SAMMANDRAG

Utgångspunkten i det föreliggande arbetet var att ta reda på sambandet mellan läsförmågan och den receptiva ordbehärsknigen inom ramen för de allmänna språkexamina. Den grundläggande avsikten var att belysa hypotesen om att bra läsare även har en bra receptiv ordbehärskning. Ett ytterligare syfte med arbetet var att redogöra för det första för de uttagna testtypernas inverkan på resultatet och att utröna hur dessa mätmetoder lämpar sig för undersökningar som denna. För det andra ville jag förklara testtagarnas prestationer även via den synpunkten att det aktuella testmaterialet även annars kan ha någon slags konsekvenser i fråga om de slutgiltiga resultaten. Utöver dessa stod i fokus för intresset även en helhetsuppfattning om påverkan av olika textuella faktorer såsom sats- och textlängden samt ordfrekvensen och typ:tecken -kvoten i läsningen. Hela behandlingen av ämnet var förbunden med ett andraspråksperspektiv på läsning och ordbehärskning. Jag utgick från gruppnivån men tog upp även en del individuella särdrag för att därmed bättre kunna ge vägledning om de tänkbara förklaringarna till resultaten.

Undersökningsmaterialet omfattade prestationer av 30 testdeltagare i de allmänna språkexamina på mellannivån från våren 1996. Jag behandlade testtagarnas prestationer för textförståelsens och ordbehärskningens del. Sammanlagt analyserades två textförståelsetester och två tester för receptiv ordbehärskning. Mellannivån valdes till forskningsobjekt bland de tre olika nivåerna på basis av att den allmänna läsförmågan på de övriga nivåerna kan göra sig gällande i en relativ stor utsträckning och sålunda ha sin inverkan på resultaten.

Den teoretiska bakgrunden omfattade både ordbehärskning, läsning och testning. Först presenterades vad som i detta arbete anses vara ett ord, sedan betraktades det mentala lexikonets uppbyggnad och därefter olika synpunkter på ordförrådet. Också läsning och olika uppfattningar om läsprocessens gång diskuterades. Slutligen behandlades de i materialet förekommande testtyperna och den kriteriumrelaterade testningen i samband med de allmänna språkexamina.

Analysen grundade sig på både kvantitativa och kvalitativa metoder. Den mest framträdande rollen i analysen tog något överraskande testtypernas lämplighet för denna testuppsättning.

Det visade sig genast att både bedömningstesten rätt/fel och flervalstesten inte fungerade för läsfärdighetstestningens del utan var uppenbarligen helt otillräckliga mätinstrument för att kartlägga spridningen i deltagargruppens läsfärdigheter. Varje läsare hade en egen ram att utgå ifrån men dessutom var skillnaderna i resultaten totalt osignifikanta. Vid sidan av testtypen bidrog åtskilliga faktorer till att uppmätningen av läsfärdigheten inte lyckades på ett tillfredsställande sätt. De viktigaste bland dessa var för det första valet av läsmaterialet. De bägge texterna visade sig vara så korta och till sin ytstruktur så pass enkla att nästan vilken som helst testtyp hade haft en omöjlig uppgift att bedöma läsfärdigheten på basis av liknande texter. För det andra framställdes alla testfrågor på finska vilket tydligen var en alldeles onödig lättnad i detta sammanhang. Även om läsning på andraspråk skulle vara en kontrollerad process för deltagare visar resultaten inte att det fanns någon svårighet i processen. I övrigt kan man konstatera att man för att förbättra mätinstrumentets korrekthet borde använda rätt många olika testtyper. Ytterligare borde dessa tester vara så sammansatta att de består av så många uppgifter som möjligt. Detta var inte fallet i de aktuella läsfärdighetstesterna. Att öka antalet testdeltagare tjänar inte samma funktion som att öka antalet testtyper och uppgifter.

För den receptiva ordkunskapens del kom fram att den aktuella flervalstesten och flervalsslucktesten kan bra kontrollera deltagargruppens färdigheter och kan skilja mellan lågpresterande och högpresterande deltagare även om man måste tillägga att resultaten i genomsnitt var oväntat goda. Flervalsslucktesten skilde allra bäst mellan testdeltagare. Även om skillnaden i korrekthetsvärden mellan ordkunskapens flervalstest och flervalsslucktest inte var avgörande ger dessa två tester dock helt olikartad information om ordkunskapen. Det var anmärkningsvärt att speciellt ordförrådsuppskattningen som försiggick på basis av ordkunskapsdelens flervalstest resulterade i en del mycket höga värderingar. Eftersom det fattas uppgifter om deltagarnas produktiva färdigheter måste dessa värderingar betraktas med ett litet förbehåll. Dessutom är avsikten i de allmänna språkexamina att testa tämligen högfrekventa ord. Det är också viktigt att minnas hur drastiskt ordförrådets omfång minskar då det börjar krävas djupare och djupare kunskap om de aktuella orden. Distraktorens kvalitet visade sig inte att ha något signifikant inflytande på testresultatens utformning.

Resultat från läsfärdighetsdelen förde med sig att jag var tvungen att avstå från ett av mina ursprungliga mål nämligen att redogöra för sambandet mellan läsfärdigheten och den receptiva ordkunskapen genom att granska om de korrelerar. Att testtyperna för läsfärdighetens del förvrängde testresultat ledde samtidigt till att testtyperna i och för sig minskade också validiteten för testtyperna själva kan anses vara felkällor i uppmätningen av läsfärdighet. Trots att man skulle kunna invända på basis av det som konstaterades tidigare om testtypernas lämplighet och mätningens validitet att de allmänna språkexamina är åtminstone delvis defekt sätt att ge en bedömning om tesdeltagarnas funktionella språkfärdighet måste man minnas att nu behandlades enbart en del av provet. Om exempelvis hela den skriftliga delen hade analyserats hade intrycket möjligen förändrats. Resultat av t-testen visade dock att det inte var en tillfällighet att läsfärdighetsdelen i sin helhet var mycket lättare än provet i övrigt utan att det måste finnas någon bakomliggande faktor.

Eftersom frekventa ord verkar utgöra merparten av ordmängden i ord- och läsförståelsetester kan en ofullständig behärskning av vanliga ord vara en av orsakerna till att förståelsen inte alltid förlöper utan problem. Förekomsten av infrekventa ord i ordkunskapsdelens flervalsslucktest hade i och för sig ingen inverkan på resultaten utan kontexten bestämde ordens svårighet. Infrekventa ord i flervalstesten där en ordförklaring skulle paras ihop ett av flera ord för sin del hade tendensen att försvåra uppgiften. Även om möjligheten att komma på det rätta svaret genom att gissa består i alla flervalstester kan examinatorn även använda svarsalternativen för att reglera vilket betydelsedjup som behövs i den aktuella uppgiften. Det är ofta just skiftande betydelsedjup som vållar förståelsesvårigheter. Ytterligare kan man anta att läsarens kunskap om meningen hos enstaka ord ur ett andraspråkperspektiv är lika mycket en orsak till som en följd av förståelsesvårigheter även om dessa den här gången inte alls gjorde sig gällande. Läsarens personliga kunskaper om ordens betydelse är också en bra mätare för hur svår läsaren upplever en viss text till och med jämfört med olika kvantitativa metoder som t.ex. användning av LIX-indexen som i själva verket säger ingenting om testens svårighet på individnivån. Detsamma gäller behandlingen av ordens frekvensuppgifter som en mätare för ordens empiriska svårighet: det finns inget automatiskt samband mellan fallande ordfrekvens och stigande svårighetsgrad utan svårigheten beror i stort sett på kontextuella faktorer.

Inom detta arbete blev det oavgjort vad som är den receptiva ordkunskapens roll i läsningen. Det är mycket sannolikt att den receptiva ordkunskapen har en direkt inverkan på läsningen även om jag på denna punkt inte kan komma med några nya bevis. Som konstaterades i början är ordkunskapen en index för språkfärdigheten som helhet. Detta tyder på att merparten av deltagargruppen faktiskt skulle ha rätt goda språkfärdigheter i svenskan. På grundval av att provet visade sig vara ganska oenhetligt kunde det inte ge så mycket som väntades. Det visade dock att en testtyps lämplighet som mätare först och främst beror på hur den ska användas eftersom skillnader mellan testernas förmåga att skilja mellan testdeltagarnas färdigheter är signifikanta. Vilken testmetod eller kombination av testmetoder som ska väljas måste avgöras av syftet i undersökningen.

10 DISKUSSION

Undersökningen beträffande ordkunskapens och läsningens samband visade att det är tämligen svårt att få grepp om lexikonets storlek och struktur och att beskriva hur dessa egenskaper varierar från individ till individ. Denna svårighet hänger samman med en annan, nämligen att det fortfarande fattas en metod att ge fullständiga beskrivningar om ordens betydelser som består av både syntaktiska egenskaper och grammatiska roller. Orden har även en argumentativ struktur som gör sig gällande i så gott som alla språksituationer.

Det viktigaste målet i denna undersökning var att undersökningens resultat skulle bidra till att öka den egna förståelsen för varför läsning på ett andraspråk ofta förefaller jobbigt och det känns att man inte kan komma ikapp med textinnehållet när man läser. Även om jag väntade mig mycket mera av resultaten än vad jag sist och slutligen fick och också att huvudvikten i resultaten skulle ligga uttryckligen på sambandet mellan läsningen och ordkunskapen och inte på testteorin som nu var fallet måste man konstatera att det väl i alla fall är ett omfattande ordförråd som är den viktigaste förutsättningen för en bra funktionell läsfärdighet. Det för även flera fördelar med sig: t.ex. förmågan att analysera avledningarna och ord i allmänhet samt färdigheten att känna igen obekanta ord när de påträffas på grundval av en förut bekant del som ordet innehåller. På så sätt är det självklart att förståelseförmågan har den största nyttan av ett stort receptivt ordförråd. Dessa kunskaper får uttryck bl.a. i form av extensiv läsning som är en avgörande viktig färdighet i dagens samhälle. Dessutom finns det den möjligheten att en del av det receptiva ordförrådet övergår till det produktiva ordförrådet.

Undersökningen visade att det egentligen inte går att använda ordförståelseundersökningar för att ta reda på hur svårt ett ord är, vilket också var något som jag inte hade räknat med. Däremot tycker jag att olika ordförståelseundersökningar kan ge underlag för att placera flera ord i grupper som anger en ungefärlig svårighetsgrad för orden. Även om orden ska vara självständiga enheter varierar svårigheten hos orden från språksituation till språksituation.

Ordförståelsen liksom textförståelsen förutsätter också att man letar sig fram i nätverket - att man sätter igång en sökprocess i långtidsminnet och söker tills den uppfattning man håller på att skapa överensstämmer med ens tidigare kunskaper om ämnet, t.ex. om ett ords betydelse

eller om det sammanhang där orden eller satsen vanligen uppträder. Därför är vid sidan av ordkunskapen läsvanan en avgörande faktor för en framgångsrik läsprocess.

LITTERATUR

- Af Trampe, P. 1985: Läsprocessen, ögat och hjärnan. I: Melin och Lange 1985, 164-180.
- Aitchison, J. 1987: Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. Basil Blackwell. Oxford.
- Aitchison, J. 1992: Good birds, better birds and amazing birds: the development of prototypes. I: Arnaud och Béjoint, 71-84.
- AKKM 1993: Aikuisten kieltenopetuksen kehittämissyhmän muistio 1993. Opetushallituksen julkaisusarjat 30 1993. Helsingfors.
- Alderson, J. C. 1993: The state of language testing in the 1990s. I: Huhta & al. 1993, 1-19.
- Alderson, J. och Urquhart A.H. (red.) 1984: Reading in a foreign language. Longman. London och New York.
- Allén, S. 1971: Nusvensk frekvensordbok baserad på tidningstext. 2. Lemman. Almqvist & Wiksell. Stockholm.
- Anderson, R.C. och Freebody, P. 1981: Vocabulary knowledge. I: Guthrie 1981, 77-117.
- Arnaud, P. och Béjoint, H. (red.) 1992: Vocabulary and applied linguistics. Macmillan. Basingstoke.
- Arnaud, P. och Béjoint, H. 1992: Vocabulary: applied linguistic perspectives. Macmillan. Houndmills, Basingstoke, Hampshire och London.
- Bachman, L. 1990: Fundamental considerations in language testing. Oxford university press. Oxford.
- Berman, R. 1984: Syntactic components of the foreign language reading process. I: Alderson och Urquhart 1984, 139-156.
- Bernhardt, E. 1991: Reading development in a second language. Theoretical, empirical and classroom perspectives. Ablex publishing corporation. Norwood, New Jersey.
- Brown, G., Malmkjaer K., Pollitt, A. och Williams, J. 1994: Language and understanding. Oxford university press. Oxford.
- Brunell, V. 1990: Läsning - en erfarenhetsbaserad transaktionsprocess. I: Linnakylä och Takala 1990, 24-42.
- Buhlmann, R. 1984: The effects of readability on the understanding of texts in a second language. I: Martin och Pugh 1984, 18-38.
- Börner, W. och Vogel, K. (red.) 1994: Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon. Günter Narr. Tübingen.

- Börner, W. och Vogel, K. 1994: Mentales Lexikon und Lernalterssprache. I: Börner och Vogel 1994, 1-18.
- Carter, R. och McCarthy, M. 1988: Vocabulary and language teaching. Longman. London.
- Cerú, E. 1993a: Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2. Natur och kultur. Stockholm.
- Cerú, E. (red.) 1993b: Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen. Lärarbok 3. Natur och kultur. Stockholm.
- Clark, E. 1993: The lexicon in acquisition. Cambridge university press. Cambridge.
- Curtis, M. 1987: Vocabulary testing and vocabulary instruction. I: McKeown och Curtis 1987, 37-51.
- Daneman, M. 1988: Word knowledge and reading skill. I: Reading research: advances in theory and practise. Academic press. California.
- Davis, F.B. 1968: Research in comprehension in reading. I: Reading research quarterly 3, 449-553.
- Enström, I. och Holmegaard, M. 1993: Ordförråd och ordinläring. I: Cerú 1993a, 164-191.
- Enström, I. och Holmegaard, M. 1997: Litteraturläsning och ordinläring i svenska som andraspråk i gymnasieskolan. I: Håkansson & al. 1997, 274-282.
- Farr, R. och Carey, R. 1986: Reading. What can be measured? Andra upplagan. International reading association. Newark Delaware.
- Freebody, P. och Anderson, R. 1983: Effects on the text comprehension of differing propositions and locations of difficult vocabulary. I: Journal of reading behavior 15, 19-39.
- Gairns, R. och Redman, S. 1986: Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary. Cambridge university press. Cambridge.
- GAS 1995: Grunderna för allmänna språkexamina. Utbildningsstyrelsen. 1995.
- Goodrich, H. 1977: Distractors efficiency in foreign language esting. TESOL Quarterly 11, 1 69-79.
- Goulden, R. Nation, P. och Read, J. 1990: How large can a receptive vocabulary be? Applied Linguistics 11, 4, 341-363.
- Granberg, N. 1996: Kvalitativa undersökningsmetoder i en studie av några andraspråksinlärare. I: Ivars & al. 1996, 104-111.
- Grauberg, W. 1984: The uncertainty factor in second language reading. I: Martin och Pugh 1984, 88-100.

- Gunnarsson, B. 1985a: Den varierande läsprocessen. I: Melin och Lange 1985, 7-21.
- Gunnarsson, B. 1985b: Textläsning och textförståelse. I: Melin och Lange 1985, 110-124.
- Guthrie J.T. (red.) 1981: Comprehension and teaching: research review. International reading association. Newark Delaware.
- Harste, J. 1985: Portrait of a new paradigm: reading research. I: Cismore Avon. Landscapes: a state-of-the-art-assesment of reading comprehension research 1974-1984.
- Huhta, A. 1989: Testing language proficiency at university level - can the cloze and c-tests help? Pro gradu-avhandling. Jyväskylä universitet.
- Huhta, A., Sajavaara, K. och Takala, S. (red.)1993: Language testing. New openings. Pedagogiska forskningsinstitutet. Jyväskylä universitet.
- Hulstijn, J. 1990: How is reading in a second language related to reading in a first language? I: Hulstijn och Matter 1990, 67-96.
- Hulstijn, J. och Matter, J. (red.) 1991: Reading in two languages. Aila review 8, 1991.
- Hyltenstam, K. (red.) 1979: Svenska i invandrarperspektiv. Kontrastiv analys och språktypologi. Liber Läromedel. Lund.
- Håkansson, G., Lötmarker, L., Santesson, L., Svensson, J. och Viberg, Å. (red.) 1997: Sammankomsten för svenskans beskrivning 22. Förhandlingarna vid tjugooandra sammankomsten för svenskans beskrivning. Lund universitet. Lund.
- Häkkinen, K. 1996: Kielitieteen perusteet. SKS. Helsingfors.
- Höien, T. och Lundberg, I. 1988: Läsning och lässvårigheter. Natur och kultur. Stockholm.
- Ivars, A. M., Londen, A. M., Nyholm, L., Saari, M. och Tandefelt M. 1996: Svenskans beskrivning 21. Förhandlingar vid tjugoförsta sammankomsten för svenskans beskrivning. Lund universitet. Lund.
- Josephson, O. 1985: Orden. I: Melin och Lange 1985, 82-96.
- Josephson, O. 1992: Svåra ord. En undersökning av förståelsen av 153 ord från ekonomiska, sociala och politiska sammanhang. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet 11. Gotab. Stockholm.
- Kameenui, E., Dixon, R. och Carnine, D. 1987: Issues in the design of vocabulary instruction. I: McKeown och Curtis 1987, 129-145.
- Karlsson, F. 1994: Yleinen kielitiede. Yliopistopaino. Helsingfors.
- Kranz, G. 1991: Learning vocabulary in a foreign language. A study of reading strategies. Acta universitatis gothoburgensis. Göteborg.

- Kuyumcu, E. 1993: Läsinlärningprocessen. I: Céru 1993b, 162-186.
- Laufer, B. 1989: What percentage of text lexis is essential for comprehension? I: Lauren och Nordman 1989, 316-323.
- Laufer, B. 1996: The lexical threshold of second language reading comprehension: what it is and how it relates to L1 reading ability? I: Sajavaara och Fairweather 1996, 55-62.
- Lauren, C. och Nordman, M. (red.) 1989: From humans thinking to thinking machines. Avon Multilingual Matters. Clevedon.
- Lehrer, A. 1974: Semantic fields and lexical structure. North-Holland publishing company. Amsterdam.
- Lindberg, I. 1997: Svenska som andraspråk - ett mångfacetterat ämne med rötter i flera discipliner. I: Håkansson & al. 1997, 27-49.
- Linnakylä, P. och Takala, S. (red.) 1990: Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Pedagogiska forskningsinstitutet. Publikationsserie B. Teori och praxis 61. Jyväskylä.
- Linnarud, M. 1993: Språkforskning för språklärare. Studentlitteratur. Lund.
- Lundberg, I. 1984: Språk och läsning. Liber läromedel. Stockholm.
- Lundberg, I. 1995: Språk, läsning och dyslexi. I: Melin 1995, 6-16.
- Malmgren, S. 1994: Svensk lexikologi. Ord, ordbildning, ordböcker och orddatabaser. Studentlitteratur. Lund.
- Martin, H. och Pugh, A. K. (red.) 1984: Reading in a foreign language. Theoretical and practical considerations for course design. Proceedings of a symposium on reading courses held at the Goethe-institut, York, 13-14 July 1982. München.
- Mauranen, A. 1987: Monivalintakoe englannin tekstinymmärtämisen mittarina. Reports from the language centre for finnish universities 27. Jyväskylä universitet.
- McCarthy, M. 1990: Vocabulary. Oxford university press. Oxford.
- McKeown, M. och Curtis, M. (red.) 1987: The nature of vocabulary acquisition. Lawrence Erlbaum. Hillsdale New Jersey.
- Melin, L. (red.) 1995: Läsning och läsproblem. Lärarhögskolan i Stockholm. Häftet för didaktiska studier nr 54. Didaktikcentrum. HLS förlag. Stockholm.
- Melin, L. och Lange, S. (red.) 1985: Läsning. Studentlitteratur. Lund.
- Nation, I. S. P. och Coady, J. 1988: Vocabulary and reading. I: Carter och McCarthy, 97-110.
- Nation, I.S.P. 1990: Teaching and learning vocabulary. Heinle & Heinle. Boston Massachusetts.

- Neuner, G. 1992: The role of experience in a content- and comprehension oriented approach to learning a foreign language. I: Arnaud och Béjoint 1992, 156-166.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. och Leskinen, E. 1996: Tutkimusaineiston analyysi. WSOY. Porvoo.
- Palmberg, R. 1989: Om svenskspråkiga lågstadielevens ordförråd och ordkunskap i engelska. I: Takala 1989, 12-35.
- Perkins, K. och Brutten, S. 1993: A model of esl reading difficulty. I: Huhta & al. 1993, 205-218.
- Read, J. 1988: Measuring the vocabulary knowledge of second language learners. RELC journal 19, 12-25.
- Sajavaara, K. och Fairweather, C. 1996: Approaches to second language acquisition. Jyväskylä cross-language studies 17. Jyväskylä universitet. Jyväskylä.
- Salimbene, S. 1986: Interactive reading. Newbury House. Cambridge Massachusetts.
- Sigurd, B. 1991: Språk och språkforskning. Studentlitteratur. Lund.
- Smith, F. 1985: Reading. Andra upplagan. Cambridge university press. Cambridge.
- Spolsky, B. 1994: Comprehension testing, or can comprehension be measured? I: Brown & al. 1994, 141-1168.
- Stroud, C. 1979: Kontrastiv lexikologi. I: Hyltenstam 1979, 174-218.
- Takala, S. 1984: Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school. Jyväskylä universitet. Jyväskylä.
- Takala, S. (red.) 1989: Sanaston opettaminen ja oppiminen. Pedagogiska forskningsinstitutet. Publikationsserie B. Teori och praxis 44. Jyväskylä.
- Takala, S. 1989: Sanaston opettamisen uudet haasteet. I: Takala 1989, 1-11.
- Valette, R. 1977: Modern language testing. Andra upplagan. Harcourt brace jovanovich. New York.
- Valtanen, H. 1991: Interaktiivisuus, metakognitio ja lukustrategiat vieraan kielen lukemisessa. I: Finlance X 1991, 3-27.
- Viberg, Å. 1988: Vägen till ett nytt språk. Natur och kultur. Stockholm.
- Viberg, Å. 1993: Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú 1993a, 13-83.

BILAGA 1 EXEMPEL ÖVER TESTMATERIAL

FLERVALSTEST

Tekstin ymmärtäminen

Tehtävät 1 - 4

Aikasuositus: noin 45 minuuttia

Tehtävä 1. Uutinen

Vastaa seuraavalla sivulla olevan tekstin pohjalta seuraaviin kysymyksiin. Valitse oikea vaihtoehto ja mustaa (●) sitä vastaava kirjain (A, B, C, D) optisen lomakkeen kohtiin M1–M4. Lue kysymykset ennen kuin luet tekstiä.

M1 Miksi Gustavsson otti oravat huostaansa?

- A Hän löysi ne vastasyntyneinä metsästä ilman emoa.
- B Ne olisi muuten ammuttu.
- C Hän näki ne haavoittuneina puistossa.
- D Kukaan muu ei suostunut hoitamaan niitä.

M2 Mikä on ongelmana?

- A Gustavssonin oravat eivät ole tottuneet elämään luonnossa.
- B On syntynyt oravalapsia, eikä Gustavsson voi hoitaa kaikkia.
- C On epävarmaa, onko Gustavssonin huoneisto sopiva oraville.
- D Eläintensuojelijat pitävät asiaa eläinraakkäyksenä.

M3 Miten ihmiset saivat tietää oravista?

- A Gustavssonin ulkoiluttaessa niitä.
- B Naapurien kautta levisi huhu.
- C Lehdistön välityksellä.
- D Ihmiset näkivät oravien hyppelevän ikkunassa.

M4 Miten lopulta kävi?

- A Gustavsson joutui maksamaan sakkoa.
- B Gustavsson joutui jättämään oravat metsään.
- C Gustavsson sai pitää oravat.
- D Päätöstä ei ole vielä tehty.

Ekorrar i lägenhet

Ekorrarna Piff och Puff finns på riktigt och bor i en lägenhet i Åstorp. De hittades för snart två år sedan i skogen där de låg nyfödda utan mamma. Lars Gustavsson beslöt att ta hand om dem.

Lagen säger dock att vilda djur måste hållas i särskilda vilthägn. Frågan är nu om Piffs och Puffs nuvarande bostad, ett 19 kvadratmeter stort rum i Gustavssons lägenhet, uppfyller kriterierna.

Det tror inte hälsoinspektör Carin Nyberg. Hon kontaktades sedan förvånade personer sett de ovanliga husdjuren springa omkring i fönstret.

Trots kontakter med olika myndigheter är saken ännu inte avgjord. Alternativet blir att Gustavsson får dispens hos naturvårdsverket eller måste släppa ut sina vännar i naturen.

Tehtävä 10. Sanojen merkityksen tuntemus

Alla näet useita kolmen sanan määritelmiä, joiden vieressä oikealla puolella on kuuden sanan ryhmiä. Tehtäväsi on yhdistää nämä kolme määritelmää niihin kolmeen sanaan, joilla on sama merkitys oikealla olevassa kuuden sanan listassa. Mustaa (●) samaa merkitsevän sanan tunnuskirjain (A, B, C, D, E, F) optisen lomakkeen kohtiin M15–M44.

Alla on esimerkin siitä, miten yhteen tällaiseen sananryhmään pitää vastata:

M0	___	detta läser man	A	radio	D	penna
M01	___	möbel att sitta på	B	stol	E	bord
M02	___	skriver man med	C	bok	F	bil

	A	B	C	D	E	F
M 0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
M 02	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
M 03	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
M 04	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
M 05	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

M15	___	tala om något hemligt	A	redovisa	D	ljuga
M16	___	inte tala sanning	B	svälta	E	vätska
M17	___	få för lite mat under en längre tid	C	avslöja	F	nämna
M18	___	knappatt trycka på	A	brunn	D	ren
M19	___	hål i marken att hämta vatten ur	B	tangent	E	åker
M20	___	byggnad där man har hö	C	skål	F	lada
M21	___	en person som fyllt 18 år	A	nödvändig	D	myndig
M22	___	en person som man känner	B	släkting	E	bekant
M23	___	något som man inte kan vara utan	C	allvarig	F	jämn
M24	___	behaglig lukt	A	smak	D	samvete
M25	___	ett sätt att vara	B	egenskap	E	doft
M26	___	känsla för rätt och fel	C	sanning	F	förtroende
M27	___	vinst i tävling	A	seger	D	tumme
M28	___	nekande svar	B	brist	E	avslag
M29	___	för lite av något	C	jämn	F	skatt
M30	___	gå i bitar	A	hinna	D	lyfta
M31	___	göra som någon annan säger	B	lyda	E	avbilda
M32	___	komma i tid	C	bryta	F	besluta

FLERVALSLUCKTEST (CLOZETEST)

Tehtävä 9. Rakenteita

Alla on kaksi vitsiä. Valitse numeroituihin kohtiin sopivin annetuin vaihtoehto A, B, C tai D. Mustaa (●) oikean vaihtoehdon kirjain optisen lomakkeen kohtiin **M5–M14**.

En regnig dag kom två turister till Stockholm. De blev besvikna __M5__ att personalen på tunnelbanan hade gått __M6__ strejk. När de såg att halva Stockholm __M7__ försökte få tag på en taxi, såg de sig omkring och upptäckte en bilskola på andra sidan gatan. I fönstret satt en affisch __M8__ man erbjöd den första körlektionen till __M9__. Kamraterna tittade på varandra, gick över gatan, betalade en lektion och fick genast åka dit de skulle.

M5	M6	M7	M8	M9
A med	A i	A förtvivla	A som	A specialpris
B i	B för	B förtivlar	B vilken	B en specialpris
C av	C med	C förtvivlad	C där	C specialprisen
D på	D av	D förtvivlat	D att	D specialpriset

En gäst hade kommit in på en restaurang och beställt en portion __M10__ två biffar. När servitören __M11__ in maten låg det bara __M12__.
 – Jag beställde två biffar, påpekade gästen.
 – Åh, förlåt, då __M13__ att skära den __M14__ två delar.

M10	M11	M12	M13	M14
A av	A bar	A en biff på tallrik	A kocken har glömt	A för
B med	B bur	B en biff på tallriken	B har kocken glömt	B till
C för	C bär	C biff på tallrik	C glömt kocken har	C av
D vid	D bör	D biffen på tallriken	D kocken glömt har	D i

BILAGA 2 BESKRIVNING AV FÄRDHETSNIVÅERNA 3-5 (MELLANNIVÅN)

	Att tala	Att förstå tal	Att skriva	Att förstå text	Strukturer och ordförråd
5	Reder sig bra i vardagliga språkbruks-situationer och relativt bra också i oväntade kommunikationssituationer; inläggen är flytande, sammanhängande och naturliga till sin längd. Kan exempelvis framföra och motivera sin åsikt begripligt. Kan skilja mellan formell och informell språkform i tal. Försöker att använda omväxlande formuleringar gör ibland språkbruket inexakt och svårbegripligt.	Förstår tal i normalt tempo om allmänna teman; abstrakta teman samt snabba tal och provinsialismer ingår svårigheter.	Kan skriva både privata och halv-officiella brev och kan i allmänhet uttrycka sig sammanhängande både med avseende på språk och innehåll. Gör åtskillnad mellan formell och informell språkform. Onaturliga uttryck kan förekomma sporadiskt.	Förstår vanliga texter, såsom tidsningsartiklar som inte kräver förkunskaper eller behärskning av specialfackord.	Behärskar basordförrådet (ca 5000 ord) och de elementära grammatiska strukturerna väl. Ord-förrådet är tillräckligt stort i flertalet situationer i anslutning till vardags- och arbetslivet. Inflytandet från modersmålet kan vara påtagligt.
4	Reder sig bra i vardagliga talsituationer och relativt bra också i rutinmässiga arbets-situationer. Behärskar kanske bara en viss (t.ex. mycket formell) språkform och använder den i samliga situationer utan att kunna anpassa sitt tal efter situationen. Måste bara ibland avstå från att säga en sak eller använda mycket tid till att uttrycka ärendet. Talar begripligt och flytande.	Förstår väl tydligt tal; samt, tydligt tal i normalt tempo ingår ibland svårigheter, åtminstone itall talskvensen är lång och temat abstrakt.	Kan skriva begripliga korta anvisningar, privatbrev och halv-officiella texter. Kan formulera sitt budskap, även om språket kan vara något oenhligt. Budskapet kan också innehålla formuleringar som är främmande för målgruppen, men som läsaren förstår, trots att han måste stanna upp och läsrutmen störs.	Förstår texter om vardagliga teman; mer krävande texter uppfattas inte till alla delar.	Känner basordförrådet och de elementära grammatiska strukturerna väl, men det aktiva bruket är ännu vacklande på det ena eller andra området.
3	Reder sig i de vanligaste praktiska talsituationerna. Talar språket begripligt, men från lyssnarens sida kan ännu en viss tillväxning behövas. Talet kan vara något långsamt, men naturliga avbrott förekommer inte i någon större utsträckning. Blir försiädd i kommunikation om praktiska, personliga frågor, även om formuleringarna inte alltid är målspräksenliga. Kan undvika många kommunikationssvårigheter med hjälp av omskrivningar.	Förstår relativt långsamt, tydligt tal om vardagliga och i viss mån också mindre vanliga ämnen. Förstår delvis tal i normalt tempo, till exempel huvudsakerna i framställningen.	Kan skriva korta texter av olika slag, till exempel saklistor och personliga brev. Texten är inte nödvändigtvis enhällig och lätt-förståelig, alla formuleringar är inte fullt begripliga.	Uppfattar huvudsakerna också i en relativt lång text om vardagliga företeelser och kan med hjälp av kontexten sluta sig till betydelsen hos några mindre vanliga uttryck.	Behärskar basordförrådet (ca 1500-2000 ord) och språkets viktigaste elementära strukturer rätt väl.