Har du förstått uppgiften?

En studie av gymnasieelevers förståelse av uppgiftsinstruktioner

Anna Annerberg

Examensarbete gymnasielärarutbildning, 2010

Handledare: Jan Fredriksson

Examinator: Ina von Schantz Lundgren
Sammanfattning

Konsten att skriva uppgiftsinstruktioner som alla, eller åtminstone de flesta, elever förstår drömmer många lärare om att behårska. Särskilt lärare som undervisar på distans med få eller inga möjligheter att följa upp elevens läsning med ett snabbt påföljande samtal om innehållet i den text eleven just läst. För hur går det till när elever läser och förstår uppgiftsinstruktioner? Påverkar dessutom elevens uppfattning om hur tydlig uppgiftsinstruktionen är, hur rolig, lätt eller intressant uppgiften verkar vara att genomföra; hur viktigt är det att en instruktion är tydlig för hur uppgiften förstås eller uppfattas?


# Innehållsförteckning

1 Introduktion .......................................................................................................................... 8  
   1.1 Inledning ........................................................................................................................ 8  
   1.2 Bakgrund ........................................................................................................................ 8  
      1.2.1 Forskning om läroboksspråk .................................................................................. 8  
      1.2.2 Lärobokstext har brister på djupet ....................................................................... 9  
      1.2.3 Lärobokstext har möjligheter på ytan .................................................................. 11  
      1.2.4 Uppgiftsutformning enligt litteraturen ................................................................ 11  
      1.2.5 Läsbarhet och begriplighet .................................................................................... 12  
2 Syfte och avgränsningar ....................................................................................................... 14  
   2.1 Syfte ............................................................................................................................ 14  
   2.2 Avgränsningar ............................................................................................................. 15  
3 Metod .................................................................................................................................. 16  
   3.1 Empirisk studie ............................................................................................................ 16  
      3.1.1 Informanter ............................................................................................................ 16  
      3.1.2 Intervjufrågor ........................................................................................................ 17  
      3.1.3 Undersökningsmaterial ....................................................................................... 18  
   3.2 Att tolka elevers förståelse ......................................................................................... 19  
      3.2.1 Vad ska förstås? ...................................................................................................... 19  
      3.2.2. Hur ska det förstås? ........................................................................................... 20  
   3.3 Textanalys .................................................................................................................... 21  
4 Teoretisk bakgrund och aktuell forskning ......................................................................... 23  
   4.1 Läsning som process ................................................................................................. 23  
      4.1.1 Texten .................................................................................................................... 23  
         4.1.1.1 Aktuell forskning kring komposition och texttyper ....................................... 23  
         4.1.1.2 Aktuell forskning kring ord och meningar ..................................................... 24  
         4.1.1.3 Aktuell forskning kring textbindning ............................................................. 27  
         4.1.1.4 Aktuell forskning kring ideationell och interpersonell struktur .................. 29  
         4.1.1.5 När texten inte stämmer: kohesion och koherens .......................................... 30  
      4.1.2 Läsaren och lässituationen .................................................................................... 32  
         4.1.2.1 Kontextens betydelse ...................................................................................... 32  
         4.1.2.2 Förförståelse .................................................................................................... 33  
         4.1.2.3 Läsmål .............................................................................................................. 34  
         4.1.2.4 Den hermeneutiska tolkningscirkeln ............................................................ 35  
   4.2 Tänkande och lärande ................................................................................................. 36  
      4.2.1 Hjärnan som pedagogisk utgångspunkt ................................................................. 36  
      4.2.2 Textverklighet ....................................................................................................... 38  
      4.2.3 Läsning och lärande ............................................................................................. 40  
         4.2.3.1 Ytlinläsning och djupinläsning .................................................................... 40  
         4.2.3.2 Förutsättningar för djupinläsning ................................................................. 41  
         4.2.3.3 ”Som man ropar får man svar” .................................................................. 41  
5 Resultat ............................................................................................................................... 43  
   5.1 Förståelse av uppgifterna ............................................................................................. 43  
      5.1.1 Tydighetens påverkan på hur rolig, lätt eller intressant en uppgift verkar vara .... 45  
   5.2 Uppgift 1: ”Fyrspalting” ............................................................................................ 48  
      5.2.1 Lärarens intention med uppgift 1 ....................................................................... 48
6 Diskussion och slutsats

6.1 Uppgiftens innehåll

6.1.1 Uppgifter måste vara intressanta

6.1.2 Svaga läsare

6.1.3 Elevernas syn på inlärning och kunskap

6.1.4 Valfrihet — problem eller möjlighet?

6.1.5 Textverklighet

6.1.6 Styrning viktigt för skivprocessen

6.1.7 Styrning kontra valfrihet

6.1.8 De flesta elever uppfattar inte målet

6.1.9 Förförståelse som problem

6.1.10 Att tänka nytt — eller ignorera?

6.1.11 Relationen lärare—elev i texten

6.1.12 Lärarens uppgift

6.2 Uppgiftens utformning

6.2.1 Strukturera uppgiften

6.2.2 Grafisk utformning — till hjälp eller förtret?

6.2.3 Spelar längden någon roll?

6.2.4 Bind ihop väl

6.2.5 Vad är oklart? — om svåra ord

6.2.6 Stavfel: spelar de någon roll?

6.3 Metoddiskussion

6.3.1 Validitet

6.3.2 Reliabilitet

6.3.3 Objektivitet

6.4 Slutsats

6.4.1 Att tänka på vid utformningen av uppgiftsinstruktionen

7 Referenser

Inbjudan

Intervjuunderlag

Elev 1

Elev 2

Elev 3

Elev 4

Elev 5

Elev 6

Elev 7

Elev 8

Elev 9

Elev 10

Referensvärdet för textuell struktur
Förord


Anna Annerberg, maj 2010
1 Introduktion

1.1 Inledning

Alla som någonsin skrivit en instruktion vet hur svårt det är att i ord formulera sig så att läsaren förstår exakt vad som ska göras. Att befinna sig på andra sidan och vara den som läser en instruktion och ska förstå vad som menas är inte heller helt enkelt. Det kan alltså både vara svårt att vara sändare och svårt att vara mottagare av skriftliga budskap.

Efter drygt tio år som gymnasielärare i ämnet svenska med elever från både gymnasiet och vuxenutbildningen har jag många gånger förundrats över att det är så svårt att skriva och förstå uppgiftsinstruktioner. Under de senaste sju årens arbete, med allt större inslag av distansundervisning, har frågan om hur man skriver en fungerande uppgiftsinstruktion aktualiserats mer och mer. Vid distansundervisning blir en tydlig uppgiftsinstruktion oerhört viktig eftersom det sällan ges någon möjlighet att komplettera uppgiftsinstruktionen genom att t.ex. muntligt svara på elevernas omedelbara frågor.

Läsåret 2008-2009 studerade jag språkrådgivning och textvård vid Växjö universitet. Därigenom fick jag som student egna erfarenheter av att vara mottagare av skriftliga uppgiftsinstruktioner och fann att den uppgift som läraren verkade tycka var tydlig och klar och inte möjlig att missuppfatta faktiskt gick att läsa och förstå på flera olika sätt när jag satt ensam med den på min kammare. Utbildningen handlade för övrigt till stor del om just läsbarhet. Vad gör texter som uppgiftsinstruktioner läsbara och begripliga?


Förhoppningsvis kan fördjupad insikt i hur elever läser, uppfattar och förstår uppgiftsinstruktioner underlätta för alla som i sitt yrke skriver instruktioner för elever inom vuxenutbildning, gymnasieskola eller högskola. Kanske är det möjligt att formulera uppgiftsinstruktioner på ett sätt som är anpassat efter elevernas läsning och därmed göra uppgifterna både enklare att förstå och mer intressanta.

1.2 Bakgrund

1.2.1 Forskning om läroboksspråk

Det har i Sverige inte gjorts någon omfattande forskning kring uppgiftsinstruktioner för elever. Däremot har forskare studerat och analyserat lärobokstexter. I Läroboksspråk


Melander betonar framför allt att lärobokstexter måste studeras på flera plan:

För att komma åt begripligheten på ett mindre ytligt och mer relevant sätt måste man studera textens utformning på djupare innehållsliga plan och sätta detta i relation till läsmål och läsprocesser vid konkret användning av texten.³

Han konstaterar vidare att det inte, så vitt han vet, gjorts några pragmatiska studier av lärobokstexter där man alltså studerat en text både ur sändars- och mottagarperspektiv på så vis att sändarens perspektiv jämförs med hur mottagaren använder texten.⁴ På senare tid har forskare ändå mer och mer sett texten som en helhet av samspel mellan olika textnivåer.⁵ Mest intresse har den pragmatiska inriktade forskningen fått och detta sätt att se på vad som gör en text funktionell ligger nära kommunikationsteori om sändare och mottagare. Den pragmatiska inriktade forskare ställer sig alltså samma frågor som Melander: ”Vem läser texten, i vilken situation sker detta och varför och hur kan det som står i texten tänkas fungera i denna process?”⁶

1.2.2 Lärobokstext har brister på djupet

Melander menar att ett av de största problemen med dagens läroböcker är att de har alltför stora brister på djupare textnivåer för att hjälpa eleven förstå hur saker hänger samman.⁷ Läroböckernas utformning stödjer i större utsträckning memorerings
förståelse för samband och sammanhang, dvs. helhet. Problem finns inom många områden:

- Textbindningen\[8\] är alltför svag
- Huvudtanken blir inte tydlig pga. brister i djupare textnivåer
- Elevernas begreppsvärld stämmer inte med författarens\[9\]

År 1991 gör Almlöv en studie av läroböcker i svenska för gymnasiet och denna visar på samma problembild. Studien bygger på intervjuer med eleverna om textens begriplighet och detta följs upp med textanalys.\[10\]


Monica Reichenberg har skrivit en avhandling om läroboksspråk där hon drar slutsatsen att röst och kausalitet är avgörande för elevers förståelse av lärobokstexter och att det ofta

---

8 Läs mer om textbindning under 4.1.1.3 Aktuell forskning kring textbindning.
finns sådana brister. För övrigt diskuteras inte uppgifsinstruktioner i avhandlingen trots att de skulle kunna ses som en del av läroböckerna.

1.2.3 Lärobokstext har möjligheter på ytan

Lars Melin skriver i kapitlet ”Grafisk pyttipanna” att det inte finns någon enhetlig grafisk utformning av lärobokstexter. Varje lärobok har sitt eget system för vad som står i brödtexten och vad som står i bildtexten, vilka avsnitt som kursiveras och vilka som hamnar i olika former av rutor (t.ex. faktarutor och uppgiftsrutor.) När det gäller vilken information som står i brödtext respektive bildtext så finns det vissa likheter mellan läroböcker inom samma ämne, men när det gäller hur man grafiskt utformar citat eller hänvisningar till andra källor så finns inga likheter ens inom samma ämne. Eleverna behöver alltså lära sig hur varje enskild lärobok är uppbyggd. Läroböckerna är dessutom ofta extremt informationstäta och skiljer sig på detta sätt från många andra texter.


Andan i Melins artikel är att det är synd att eleverna inte har större stöd av läroböckernas grafiska utformning. Textbindningen fungerar visserligen bra till största delen, men han skulle gärna se mer av engagerade texter som argumentationer eller berättande exemplifieringar av abstrakta resonemang. Att markera dessa olika texttyper grafiskt skulle hjälpa eleverna.

1.2.4 Uppgiftsutformning enligt litteraturen

Det finns inte många konkreta beskrivningar av hur lärare ska konstruera uppgifsinstruktioner men Johan A. Bååth ger 1996 genom Utbildningsförlaget Brevskolan ut en Handbok för distansutbildare. I handleddningen finns ett särskilt kapitel för utformning av insändningsuppgifter. Efter att ha konstaterat att elever både i närundervisning och i distansundervisning är i behov av väl utformade uppgifter, även om distanselever ofta är mer ensam vid sin läsning av den, så ger han fyra goda råd och riktlinjer. Uppgifterna ska vara väl utformade så att de:

- har ett nära samband med målen
- så långt som möjligt är stimulerande i sig själva

---

är mycket tydliga
inte är onödigt betungande (för varken lärare eller elever)
inbjuder till dialog med läraren

Bååths resonemang om sambandet med målen bygger enligt honom själv till största delen på Blooms taxonomi och hur uppgifter bör utformas så att de innehåller återgivning av hämtad information, förståelse, tillämpning, analys och utvärdering. Bååth betonar vikten av att göra unika uppgifter som anknyter till elevens praktiska verklighet både för att skapa motivation hos eleven och för att läraren inte kan kontrollera vilka källor eller hjälpmedel eleven har tillgäng til när uppgiften görs. Om tydligheten i uppgifter säger Bååth att en korthuggen uppgift ofta är svår att förstå medan en mer utförlig uppgift stimulerar till bättre förståelse av vad som ska göras. ”Tänk på att det alltid är bättre med en lång (men mycket tydlig) fråga som kräver ett kortfattat svar, än en kortfattad (men mer oklar fråga) som kräver ett långt svar.”

1.2.5 Läsbarhet och begriplighet

Det finns många exempel på skrivråd för hur du ökar en texts läsbarhet och gör den mer begriplig. Dessa skrivtips brukar innehålla en kärna nära det Melin formulerar som nyckeln till att skriva begripligt: ”En bra text ska intressera mig, den ska servera informationen i lagom doser och gå från det enkla till det svåra. Så enkelt är det.”


Läsbarhet handlar däremot inte bara om ett begripligt språk. Språkforskaren Christer Platzack formulerar fem läsbärlighetsfaktorer:

- Textens innehåll
- Textens typografi
- Textens språk
- Läsarens läsfärdighet
- Det förståelsedjup som texten läses med

---

14 Fakta, förståelse, färdighet, och förtrogenhet som kunskapsprogression.
15 Bååth använder sig av just dessa begrepp i samband med Blooms klassificering.
17 Melins webbplats http://www.sprakaloss.se/melin_begripligt.htm 2010-07-06.
19 Språkrådets klarspråktest på http://www.sprakradet.se/testet/.
Eftersom dessa faktorer varierar mellan olika texter, läsare och situationer finns det en uppsjö av skrivtips för olika former av text och det som gör en uppgiftsinstruktion läsbar är inte exakt samma saker som gör en innehållsförteckning eller en myndighetsrapport läsbar. Det finns därför skäl att undersöka närmare vad som händer när elever läser uppgiftsinstruktioner, dvs. hur text och läsare samspelar.
2 Syfte och avgränsningar

2.1 Syfte


För att kunna bedöma hur eleverna läser och för att kunna sätta textens utformning i relation till hur den används kommer följande frågeställningar att behandlas:

a) Läraren
Vilken intention har läraren med uppgiftsinstruktionen? Vilket är det tänkta budskapet, dvs. vad är det eleven ska förstå?

b) Eleven

1. Läsning
Hur går läsning till? Läser eleven allt i uppgiftsinstruktionen? Vilket mål har eleven med sin läsning?

2. Förståelse
Vad förstår eleven av uppgiften? Vad gör att eleven upplever sig förstå? Finns det skillnad mellan upplevd förståelse och faktiskt förståelse? Vad uppfattar eleven som tydligt respektive otydligt i uppgiftsinstruktionen? Vad kan eventuella missförstånd bero på?

3. Uppfattning
Vilken roll spelar tydlighet och förståelse av uppgiften för hur eleven uppfattar den som rolig, lätt eller intressant? Dvs. hur påverkar instruktionens utformning intrycket av uppgiften?
c) Texten
Hur har uppgiftsinstruktionen utformats? Hur är texten uppbyggd på både ytligare och djupare nivåer? Vad säger en hermeneutisk textanalys om instruktionens innehåll och begriplighet? Vilka budskap sänder texten?

2.2 Avgränsningar
De uppgiftsinstruktioner som används vid studien kommer alla från kursen Svenska B. De intervjuade eleverna kommer däremot från alla olika nivåer inom gymnasiet, dvs. att informanternas gymnasiala bakgrund skifter från att de har läst klart på högstadienivå till att de har läst klart på gymnasial nivå och är redo att söka högskola. Studien kan därmed sägas gälla gymnasieelever i stort trots att själva uppgifterna kommer från en och samma kurs: Svenska B.

3 Metod
Detta arbete består i huvudsak av en empirisk, kvalitativ och induktiv studie. Utifrån undersökningsresultaten har belysande och förklarande forskning lyfts fram. Det är svårt att göra det induktiva forskningsupplägget rättvisa i en rapportmodell som placerar teori före resultat, och därför vill jag tydligt markera att den empiriska studien kronologiskt sett föregår de teoretiska fördjupningarna.

Syftet är tänkt att uppnås genom en jämförelse av sändarens (lärarens) intentioner med vad mottagaren (eleverna) uppfattar. Mediet (uppgiftsinstruktionen) granskas närmare liksom läsning, förståelse och lärande som pedagogiska, kognitiva och språkliga fenomen.


3.1 Empirisk studie

3.1.1 Informanter
Sammantaget har tio elever intervjuats. Åtta elever från den gymnasiala vuxenutbildningen i Ludvika utgör grunden i studien. Då det fanns uppenbara nackdelar med att informanten var i någon form av beroendeställning till intervjuaren valdes samtliga elever som läste svenska just denna termin bort från vuxenutbildningens sammanställda lista på elever som läser gymnasiekurser. Eftersom det var av vikt att informanten inte tidigare kommit i kontakt med de uppgiftsinstruktioner som användes vid intervjun uteslöts alla elever som någon gång tidigare varit mina elever. Det medförde att jag som intervjuare inte hade någon relation med någon av informanterna före intervjun. Det sista urvalskriteriet för vilka informanter som var aktuella var att eleverna läste på minst trekvartsfart eftersom de då kunde förväntas ha viss vana vid dagens skola

och ha viss erfarenhet av att läsa uppgiftsinstruktioner.\textsuperscript{23} Av tolv inbjudna informanter var det åtta som ville ställa upp.\textsuperscript{24} Inbjudan kan ses som bilaga.

Det kan ifrågasättas om informanterna fått tillräcklig information om anonymitet i detta skede, men innan intervjuens start klargjordes att fokus i studien inte ligger på dem som personer utan enbart som läsare av uppgiftsinstruktioner och att de därför kommer att vara anonyma i undersökningen.

De två avslutande intervjuerna gjordes med elever från ungdomsgymnasiet i ett försök att pröva resultats giltighet även för ungdomar inom gymnasieskolan. Ungdomseleverna valdes efter följande kriterier: olika kön, olika program (praktiskt respektive teoretiskt), olika ålder (åk 1 respektive åk 3), information (dvs. att eleverna skulle vara verbala och kunna lämna s.k. ”god information”\textsuperscript{25}) samt ett sista kriterium vilket elevernas lärare fick bedöma: eleven skulle prestationssätt vara en för programmet genomsnittlig elev. Det resulterade i en elev från samhällsvetenskapsprogrammets första årskurs och en elev från industriprogrammets sista årskurs. Eftersom inga som helst skillnader gick att utläsa ur resultatet för ungdomarna jämfört med de vuxna presenteras alla elever i ett och samma resultat som alltså bygger på intervjuer med tio informanter.

Då kön inte heller visade sig ge något utfall i studien kallas samtliga sex kvinnor och fyra män för eleven eller hon. Läraren kallas för kontrastens skull han även i de fall det är jag själv som åsyftas.

3.1.2 Intervjufrågor

De enskilda intervjuerna varade mellan 45 och 90 minuter. Eleverna läste i tur och ordning fyra olika uppgiftsinstruktioner. De läste en uppgiftsinstruktion i taget och svarade efter varje läsning på frågorna. Frågorna var förutbestämda, strukturerade och öppna till karaktären. Viss variation av synonyma ordval förekom för att undvika att enstaka ord i frågan skulle begränsa informantens svar. Så kunde t.ex. frågan ”Finns det någon formulering i uppgiften som du tycker är luddig eller oklar?” även formuleras ”Finns det något ord eller någon formulering i uppgiften du finner luddig eller inte helt tydlig?” Under intervjuerna gjordes några mindre avvikelser eller utläggningar från det förutbestämda frågeschemat för att få förtydligande kring elevernas svar.

Fördelen med att hålla sig till samma frågor är att svaren blir mer jämförbara med varandra, men det kunde inte ske helt på bekostnad av att jag som intervjuare inte förstod tankengången kring informanten s var. Eftersom studien var induktiv och frågorna öppna var dessa avsteg från frågeschemat nödvändiga och viktiga för resultatet. Min bedömning

\textsuperscript{23} På vuxenutbildningen finns många elever som samtidigt med sitt arbete läser enstaka kurser i t.ex. företagsekonomi och rättsskunskap. Dessa elever bedöms inte säkert utgöra representativt underlag för en undersökning om gymnasieelever eftersom en elev som läser t.ex. företagsekonomi lika gärna skulle kunna ha en högskoleexamen.

\textsuperscript{24} Anledningen till varför fyra möjliga informanter valde att inte ställa upp är okänd eftersom de aldrig hörde av sig, men det skulle kunna bero på att de hoppat av sina studier och inte läste meddelandet eller att de helt enkelt inte hade tid. Alla som svarade på inbjudan ställde upp.

\textsuperscript{25} Jacobsen (2002) skriver om information som ett urvalskriterium, dvs. om informanten kan tänkas lämna användbar (god) information.
är att dessa förtydligande utveckelser inte påverkat jämföbarheten i informanternas svar, då samma frågor utgjorde grunden i samtliga intervjuer.

3.1.3 Undersökningsmaterial

De vid intervjun använda uppgifterinstruktionerna valdes ut med tanke på form, innehåll och nivå. Formen skulle vara varierad samtidigt som det skulle vara en uppgiftsform som kan sägas vara vanligt förekommande. Resultatet blev: en mer kronologisk genomgång av arbetsprocess i punktform, en uppgiftsbeskrivning i essåform, en textmall att skriva efter, samt en grafiskt illustrerad uppgift med valmöjligheter.

Innehållet i de fyra uppgifterna valdes med spridning som enda ledord: facklitteraturläsning med egen skriftlig reflektion, muntligt anförande, uppsatsskrivning samt skönlitteraturläsning i flera steg med tillhörande analys. Två av uppgifterna hämtades från nationella provet för Svenska B då de, dels måste ses som goda exempel på vad som är typiska uppgifter för kursen och gymnasiet, dels är bekanta och därmed kanske extra intressanta för de svensklärare som känner igen instruktionsformen.

Nivån på uppgifterna skulle vara tillräckligt avancerad för att eleverna även skulle kunna visa på förmågor och färdigheter av högre slag. Samtliga uppgifter kan därför sägas innehålla någon form av reflektion eller analys. Helt okomplicerade uppgifterinstruktioner valdes bort med anledning av att de inte förväntades generera intressanta resultat. Studien fokuserar därmed genom urvalet på vad som gör läsning och förståelse svårt, medan intervjufrågorna även frågar efter vilka delar av uppgifterinstruktionen som var tydliga och varför.

En annan anledning till detta urval av komplicerade uppgifter i flera steg är att det ofta är på denna nivå det är svårt att skriva och förstå uppgifterinstruktioner. Att skriva en instruktion som ska leda till att läsaren själv presenterar något i form av tal eller skrift är i sig en extra stor utmaning eftersom instruktionen då inte bara ska väcka tankar om ett ämnesinnehåll utan även ge läsaren tillräcklig information för att komma igång med sin tal- eller skrivprocess.

Detta arbete bygger på en jämförelse mellan det tänkta budskapet och det uppfattade budskapet; skillnaden mellan sändarens intention och mottagarens uppfattning. Vilket är då det tänkta budskapet i uppgifterna? Vad är det eleven ska förstå? Även om vi lärare ibland tror att vi ser på samma sätt på kursmål och uppgifter så vet vi att det inte är så. Skolverket har beskrivningar av uppgift 2 och 3 som kan ge en mer utförlig bild av intentionen med uppgiften. Eftersom jag själv har konstruerat uppgift 1 och 4 har jag försökt att göra en beskrivning av mina intentioner av uppgifterna när de skrevs.
3.2 Att tolka elevers förståelse

Att avgöra eller tolka hur väl en individ förstår något är inte helt okomplicerad uppgift. I denna studie bedöms elevernas förståelse genom en analys av vad eleven förstår och hur eller till vilken grad detta förstås.

3.2.1 Vad ska förstås?

Vad som ska förstås i en uppgiftsinstruktion har förstås att göra med vad uppgiften går ut på, men som tidigare nämnts innebär många uppgifter att eleven ska skriva eller tala. I distansundervisning är det lätt att tänka sig att skrivandet dominerar men oavsett om det är en tal-, tanke- eller skrivprocess som ska genomföras så finns många likheter Det är därför intressant att se vad aktuell forskning säger om hur lyckade skrivprocesser går till. Vilken sorts instruktioner behöver en skribent, dvs. vad behöver en elev förstå, för att komma igång med sin uppgift och lyckas med sitt skrivande?


Floower och Hayes betonar det väsentliga att skribenten definierar sin skrivuppgift, sitt retoriska problem, på ett adekvat sätt, eftersom denna definition eller förståelsen för skrivuppgiften är avgörande för texten både kvantitativt och kvalitativt. Det retoriska problemet eller kommunikationsproblemet inkluderar ämnet för skrivuppgiften, syftet med skrivandet, mottagaren samt genre- eller texttypskraven (exigeny).26

I den tredje fasen, Writing Processes, nämns planerandet av uppgiften som enligt Flower och Hayes modell består av Generating, Organizing och Goal-setting. Organiserandet av uppgiften framhålls som ett viktigt led i att samla idéer på hög och låg nivå i en disposition anpassad efter målet med uppgiften.


processinriktade grunder i skrivandet. Boken igenom betonar författarna vikten av att från början göra klart vem du skriver för och vad som är syftet med det du skriver. Hur ska resultatet se ut och vilken funktion ska det fylla? Eller som de själva skriver: ”Gör klart för dig varför du skriver och för vem”! De arbetar efter modellen:

- Bestämma uppgiften
- Samla stoff
- Sovra och strukturera stoff
- Formulera text
- Bearbeta

Översatt till vad det är eleven ska förstå av uppgiften blir det:

- Vilket är det övergripande målet eller syftet med uppgiften?
- Vilket material ska eleven använda för att göra uppgiften?
  - Valfri bok, specifik artikel, bild, egna tankar osv.
- Vad ska göras? Vilka processer ska eleven arbeta med?
  - Svara på frågor, läsa en bok, jämföra, analysera, presentera, osv.
- Hur ska redovisningen utformas?
  - Muntligt/skriftligt, artikel/föredrag, 500 ord/5 minuter, osv.

3.2.2. Hur ska det förstås?

Att det är gradskillnad på förståelse är självklart, men hur ska eleverna förstå en uppgift för att det ska räknas som förståelse? Språkforskaren Britt-Louise Gunnarsson menar i sin doktorsavhandling om lagtexters begriplighet att det är en sak att mäta ytlig textförståelse och en annan att mäta djupare textförståelse.27 Djupare förståelse av text förutsätter stor samverkan mellan texten och läsarens egna erfarenheter och tankar. Gunnarsson uttrycker grundtanken om textförståelse som:

… förståelsen av den sammanhängande texten är något mer än förståelsen av dess delar. Textförståelsen är en konstruktiv process där läsaren bygger upp helhetsbeskrivningar utifrån texten men också utifrån sin strukturering av verkligheten.28

En annan utgångspunkt för att avgöra informanternas djupare textförståelse har varit språkforskare Lars Melins definitioner av textförståelse i fyra olika steg där varje nivå förutsätter nivåerna under:

Steg 1 innebär avkodning av texten ord för ord, det vill säga vi kan läsa texten högt.

Steg 2 innebär att man förstår den konventionella innebörd i flertalet ord i texten och inser hur dessa är relaterade till varandra, det vill säga språknivåerna ord och syntax /…/

---

Steg 3 innebär att man sätter textens ord i relation till tidigare kunskap om världen, så kallad integration.

Steg 4 innebär att man kan realisera den nya kunskapen i adekvata handlingar.

Vid tolkningarna av elevernas förståelsenvå av de ovan presenterade fyra punkterna utgår jag från Melins steg 4: Är det troligt att eleven nu skulle kunna realisera kunskapen om uppgiften till en adekvat handling och alltså lösa uppgiften inom ramen för det läraren eller Skolverket tänkt sig?

Ference Marton och Roger Säljö gör på 70-talet studier av hur studenter vid Göteborgs universitet lär och kommer fram till att det finns en tydlig skillnad i graden av förståelse mellan de elever som kan uttrycka innehåll och sammanhang med egna ord och de som är bundna till texten de läst. Att enhart kunna återupprepa innehåll visar på en lägre nivå av förståelse jämfört med att kunna sätta egna ord på innehållet, eftersom återupprepning ligger närmare memorering och s.k. ytinlärning.

I den här studien grundar sig bedömningen av elevernas förståelse med andra ord på om de med egna ord kan uttrycka vad de ska göra och vad uppgiften går ut på, och därmed verkar kunna realisera uppgiftsinstruktionen till adekvat handling.

3.3 Textanalys

Analyserna av uppgiftsinstruktionerna i den här studien utgår från Hellspong & Ledins grundliga bok Vägar genom texten – Handbok i brukstextsanalys. Deras analysmodell synar en text från tre olika sidor:

- Sammanhanget eller kontexten
- Framställningssätt eller stil.
- Uppbyggnad och struktur: textuell, ideationell samt interpersonell struktur

Sammanhanget, eller kontexten, kan sägas vara lika för samtliga uppgifter när de nu ingår i undersökningen, men olika från läsare till läsare beroende på olika förförståelse. Förförståelsen varierar av naturliga skäl från läsare till läsare.

Framställningssätt, eller stil, menar Hellspong & Ledin utgörs av en syntes av de tre strukturerna som beskrivs under uppbyggnad och struktur. Stilen kan därför beskrivas genom kommentarer i samband med en analys av dessa strukturer.

---

32 Begreppen kontext och förförståelse behandlas mer utförligt under teoriavsnitten 4.1.2.1 Kontextens betydelse samt 4.1.2.2 Förförståelse.
4 Teoretisk bakgrund och aktuell forskning


4.1 Läsning som process

Läsning består som process av två delar: avkodning och tolkning. Följande citat från Catharina Nyströms Hur hänger det ihop? – En bok om textbindning får understryka hur tätt sammanslingrade text och läsare är vid läsningen:

Text är ett fenomen som bäst definieras som kommunikativt. I början av den här boken har text delvis beskrivits som ett meningsfullt yttrande i en given kontext. Denna starka koppling mellan texten och den omgivande kommunikationssituationen gör att man kan säga att texten får sin funktion först då den läses. Det är då texten möter sin läsare som det blir klart om texten fungerar, om läsaren förstår det skrivna och reagerar så som skribenten avsett. Det är i läsögonblicket textens sammanhang prövas och det är förstås förklaraning till att resonemang om sammanhang i texter så ofta tar utgångspunkt i läsningen och läsaren.34

Rejält förenklat är avkodningen mer beroende av texten och tolkningen mer beroende av läsaren. Nedanstående teorigenomgång följer i stort sett denna enkla uppdelningsprincip av text och läsare. Först diskuteras mycket ytliga textnivåer som ord, textbindning och grafisk utformning. I avsnittet om läsaren diskuteras sedan läsarens allmänna samverkan med texten i form av kontext, förförståelse och läsmål för att senare närmare fokusera på den process som sker i hjärnan vid läsning. I den sista delen förklaras begreppen texttolkning och koherens.

4.1.1 Texten

4.1.1.1 Aktuell forskning kring komposition och texttyper


svenska forskare som gjort samma indelning. Nyström poängterar däremot att de många olika texttypologierna visar att det inte råder någon enighet om vad i en text som ska utgöra grunden för indelningen i typer, och att klassificeringsgrunden därmed är öppen.


4.1.1.2 Aktuell forskning kring ord och meningar

Om vi ska skriva en begriplig text ska vi: välja ord och fraser som är naturliga för läsaren, berätta dynamiskt och engagerande hellre än ägna oss åt statisk faktaredovisning. Detta är forskarna eniga om.

Hellsppong & Ledin gör det klart att det är viktigt att se texten som en helhet. Analyser av text som inte tar hänsyn till sammanhanget, kontexten, är oftast inte fruktbara. Så när lexicogrammatica dimensioner (se nedan) diskuteras får textens helhet inte glömmas bort. Till exempel kan abstrakta texter allmänt sägas vara svårare att läsa än konkreta texter, men det gäller förstås inte i samma utsträckning om läsaren känner till ämnet väl. På samma sätt kan den specifika texten både vara tydligare för fackmännen och otydligare för amatören än en allmän text i samma ämne.


39 Se vidare under 4.1.1.3 Aktuell forskning kring textbindning.
Tabell 1. Nominal – verbal: utmärkande språkdrag

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nominal</th>
<th>Verbal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Betonar information</strong></td>
<td><strong>Betonar känsla</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Konstaterande</td>
<td>Resonerande</td>
</tr>
<tr>
<td>Många substantiv</td>
<td>Få substantiv</td>
</tr>
<tr>
<td>Få verb och pronomen</td>
<td>Många verb och pronomen</td>
</tr>
<tr>
<td>Många långa nominalfraser (satser som börjar med substantiv eller pronomen)</td>
<td>Få långa nominalfraser (satser som börjar med substantiv eller pronomen)</td>
</tr>
<tr>
<td>Få bisatser</td>
<td>Många bisatser</td>
</tr>
<tr>
<td>Långa meningar orsakas i regel av långa nominalfraser och många samordningar och uppräkningar</td>
<td>Långa meningar orsakas i regel av långa prepositionsadverbial (t.ex. tidsuttryck) och många underordningar av satser.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Tabell 2. Specifik – allmän: utmärkande språkdrag

<table>
<thead>
<tr>
<th>Specifik</th>
<th>Allmän</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Detaljerad och specialiserad</strong></td>
<td><strong>Opreciserad</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Avgränsad</td>
<td>Öppen</td>
</tr>
<tr>
<td>Många sammansatta substantiv</td>
<td>Många enkla substantiv</td>
</tr>
<tr>
<td>Många överlånga ord (fler än sju bokstäver)</td>
<td>Korta ord dominerar</td>
</tr>
<tr>
<td>Många statiska verb (statiska verb beskriver tillstånd mer än händelser)</td>
<td>Få statiska verb (statiska verb beskriver tillstånd mer än händelser)</td>
</tr>
<tr>
<td>Många olika och långa formord, inklusive flerordsprepositioner</td>
<td>Korta och enkla formord, inga flerordsprepositioner</td>
</tr>
<tr>
<td>Många fackord</td>
<td>Få fackord</td>
</tr>
<tr>
<td>Många räkneord</td>
<td>Få räkneord</td>
</tr>
<tr>
<td>Tendens till vänstertunga meningar (långa fundament)</td>
<td>Tendens till högertunga meningar (korta fundament)</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Tabell 3. Abstrakt – konkret: utmärkande språkdrag

<table>
<thead>
<tr>
<th>Abstrakt</th>
<th>Koncret</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Generell</strong></td>
<td><strong>Påtaglig</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Många abstrakta substantiv (t.ex. ord som slutar på -ing och -ande)</td>
<td>Många konkreta substantiv, t.ex. egennamn och tingbeteckningar</td>
</tr>
<tr>
<td>Få tids- och rumsadverbial (tids- och rumsangivelser)</td>
<td>Många tids- och rumsadverbial (tids- och rumsadverbial)</td>
</tr>
<tr>
<td>Få dynamiska verb</td>
<td>Många dynamiska verb</td>
</tr>
<tr>
<td>Många passiva verb</td>
<td>Få passiva verb</td>
</tr>
<tr>
<td>Första och andra personens pronomen saknas (Inga ”jag”, ”min”, ”du”, ”din” osv.)</td>
<td>Första och andra personens pronomen förekommer (”jag”, ”du” osv.)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Referensstabeller har forskats fram och kan användas som ett verktyg för att jämföra olika texter. Ingrid Jerkeman gör i C-utgivningen *Är en lättläst text också lätt att läsa och förstå? En analys av läsbarhet och begriplighet* en grundlig sammanställning av olika forskars rön kring lix, substantiv, verb, fundamentslängd, meningslängd och långa ord. En sammanställning av referensvärden visas som bilaga. Värden av detta slag ger ingen djupare analys, men de kan ge en vink om hur texten fungerar på ord och meningsnivå.


Konkreta exempel, gärna ur läsarens perspektiv, gör en text enklare att begripa. Melin beskriver däremot den alltför abstrakta texten som saftkräm. Den passarar ”utan smak, tuggmotstånd och näringsvärde. Läsarna förstår inte ens att de inte förstår.” Begreppet komplexitet är i sig själv komplext, men Melin ger två exempelmeningar för att konkretisera:

1. Denna i åtskilliga avseenden med hänsyn till läsbarheten synnerligen bristfälliga mening du nu läser frestar på korttidsminnet.

2. Denna mening är skonsam mot korttidsminnet eftersom det bara kommer två ord före verbet är.

De ord som kommer före verbet kallas fundament. Långa fundament ger vänsterstung och svår lästa texter, som i exempel 1 medan korta fundament ger högerstunga texter som är lättare att läsa och förstå, som i exempel 2.

En del av textens utformning handlar om hur lång texten är. Är en kort text alltid bättre än en längre? Lars Melin har vid en mindre studie om begriplighet i texter visat att informationspackade och komplexa texter (så som komplexitet beskrivits ovan) inte bara tar längre tid att läsa och uppskattas mindre, utan att de även bevaras sämre i läsarnas minne. Att en text är informationspackad är enligt en annan av Melins undersökningar sämre än att den är komplex.

---

46 Se vidare under 4.1.1.4 Aktuell forskning kring ideationella och interpersonell struktur.
49 Eg. före första finita verbet.
Flera forskare har studerat meningslängd och bisatser. Långa meningar med bisatser försvårar texter avsevärt medan korta meningar gör att tankekedjan bryts.52

4.1.1.3 Aktuell forskning kring textbindning

Som läsare har vi förväntningar – även om det kanske är omedvetet – om att texten ska hänga samman.53 Ord som står nära ska ha gemensam referent och sambandsord54 och ska visa hur ord och meningar förhåller sig till varandra. Otydlig syftning som i meningen Föräldrarna ger barnen sina pengar kan ställa till det för oss läsare. Vems pengar fick barnen? Föräldrarnas eller sina egna? För läsbarhet och begriplighet mellan ord och meningar är textbindning avgörande.55 Intressant är att personreferenser etableras särskilt snabbt hos läsaren.56

I olika texttyper är olika bindningar vanliga, men det finns två former som är vanligare sett till texter i allmänhet. Det är de additiva, som lägger till något, och de tempora, som handlar om tidsföljd. Nyström menar att dessa satskonnekions dominans kan förklaras av att texttyperna berättelse och beskrivning är de mest ursprungliga och att vi därmed till exempel har en inbyggd förståelse för att en text är kronologisk om inget annat anges.57


hänge med? Nyströms intresse för referensbindningar kommer av att hon i sin undersökning ser tydliga samband mellan olika sorters referensbildningar, ledfamiljer och texttyper.

Inferenser\textsuperscript{59}, eller associationer, är nödvändiga i text eftersom författaren inte kan skriva allt. Nyström menar att det till exempel är självklart att förutsätta att läsaren vet att det bara finns en sol. Om författaren däremot går över gränsen och förutsätter att läsaren på egen hand kan utföra tankekedjor som han inte klarar av, då sjunker självklart textförståelsen.\textsuperscript{60} Nyström drar slutsatsen att textförståelsen ökar om texten har tydlig tematik\textsuperscript{61} samt gott om sambandssignaler. Några referensbindningar är mer självklara än andra, bland annat är bindningar kopplade till personer starka, medan bindningar som inferenser kan vara svåra för läsaren att förstå, men även för författaren att bli medveten om. Vi tror gärna att andra vet det vi själva vet. Och som någon har sagt: ”Det man kan är lätt och det man inte kan är svårt!”.

Men är god textbindning lösningen på alla problem? I artikeln Textbindning och läsbarhet från 1992 diskuterar Melin textbindungens betydelse för begripligheten. Han konstaterar att det inte är helt självklart att en text går snabbare att läsa och bli lättare att minnas bara för att textbindungens förbättras. Andra faktorer (som brister i disposition, hög abstraktionsnivå och användande av för läsaren främmande begrepp) påverkar t.ex. läsningen i så stor utsträckning att en god textbinding inte kan rädda texten. För texter som däremot redan är läsaranpassade medför en förbättrad textbinding att texten både går snabbare att läsa och lättare att minnas.\textsuperscript{62}

Ett sätt att hjälpa läsaren genom texten är att förbereda läsaren på vad som ska komma. Till exempel kan skribenten använda sig av metatext. I en metatext kan skribenten förtydligas textens struktur. I den här texten tar jag först upp … och sedan avslutar jag med att … Eller på annat vis guida läsaren genom texten. Med andra ord består metatext av förtydligande läsinstruktioner på en högre nivå än själva texten. En innehållsförteckning

\textsuperscript{59} Inferenser bygger på kopplingar som inte finns utskrivna i texten utan som läsaren själv måste göra och som därför kräver mer av läsaren än andra referenser. Hellspong & Ledin använder sig för övrigt av begreppet associationer. Melin & Lange (2000:76) använder sig av exemplet ”mördare – mordvapen – offer – detske” för att beskriva en tankekedja av associationer.\textsuperscript{60} Nyström (2001:162) använder två parallella inferenser där båda bedöms som lätta för de flesta läsare även om den ena av Nyström ses som lite svårare och behöver hjälp av det parallella exemplet:

\textbf{Överdriven bantning och dopingmissbruk} förvånar oss inte längre. Vi har skapat det själva. Alla tycker vi synd om \

\textit{flickan som tvångsmatas på sjukhuset} men vi förstår varken henne eller \textit{pojken som misshandlade sin bäste vän} [sic!] När detta spelas upp i repris gång på gång skapar vi ännu hårdare ramar för vad skönhet är. Snygga men undernärda tjejer och brunbrända manskroppar med svällande muskler dyker upp som förebilder.


kan ses som en enkel form av metatext. Platzack resonerar om funktionalitet på meningsnivå och menar att: ”Om en författare vill skriva läsbart bör han alltså sträva efter att skriva så att läsaren så snabbt som möjligt får meningens funktionella betydelse klar för sig.”

4.1.1.4 Aktuell forskning kring ideationell och interpersonell struktur

Ideationell struktur handlar om innehållet i text och interpersonell struktur handlar om relationer i text. Om många läsare har svårt att svara kort och konkispt på frågan om vad en text handlar om så kan man tänka sig att det finns brister i makrostrukturen, en del av den ideationella strukturen. Det är ”de centrala händelseekvenserna, begreppen och relationerna – som tillsammans bildar makrostrukturen. Brister i makrostrukturen påverkar läsarens förståelse genom att texten inte uppfattas som en meningsfull helhet, eller att texten känns ”oklar undanglidande och svåröverskådlig” som Melin & Lange uttrycker det.66 Här spelar de språkliga formuleringarna mindre roll.67 Med relationer menas här till exempel relationen mellan textens läsare och författare så som den tar sig uttryck i texten. Ju bättre textens makrostruktur stämmer med läsarens bild av innehållet i en viss texttyp, desto bättre förstår läsaren texten.


svårare att förstå vad han läser eftersom han inte på samma sätt kan förutsäga vad som ska komma. Han läser med lägre redundans och texten kan därmed sägas ha högre informationsvärde. Britt-Louise Gunnarssons studier visar även de att det finns förväntningar från läsaren om att det som står till höger i en mening ska vara viktigare än det som står till vänster.68 Att läsa med låg redundans är mer ansträngande eftersom vi läser mer noggrant.

Något som inte är önskvärt i text är alltför stor redundans i form av överflödes-information. Melin beskriver redundans som ”för mycket signal för det vi vill veta” och det visar att det faktiskt går att vara alltför tydlig eller upprepande och på så vis trötta läsaren.69 För att skriva den optimala texten gäller det alltså att finna en bra balans.

Fokusering är däremot ett bra sätt att göra texten begripligare. Fokusering innebär att ge mest utrymme åt det som är viktigast, placera viktiga saker i början eller i slutet samt använda olika medel för att manifesterabudskapet. Dessa medel kan vara typografiska som punktuppställningar, rubriker eller annat som har att göra med textens layout, men Melin förespråkar även bildspråk och exemplifieringar.70

4.1.1.5 När texten inte stämmer: kohesion och koherens

Kohesion och koherens är vanliga begrepp inom textanalys och värda en förklaring. Kohesion handlar om hur texten hänger ihop på ytan genom bland annat tematik, satskonnektion och referensbindning. Med koherens menas en annan sorts sammanhang, nämligen det sammanhang som uppstår vid läsarens läsning och tolkning av texten.


Nu behöver brister i koherens inte vara lika tydliga som i exemplet ovan. I tolkningsprocessen används även osynliga strukturer som ligger under ytan och som inte är rent textuella. Det kan handla om hur texten förhåller sig till sitt innehåll, ideationell struktur, eller hur författaren förhåller sig till sin läsare, interpersonell eller relationell struktur. En text kan alltså ha brister i koherens även när det gäller djupare och mer tolkningsberoende nivåer. Till exempel:

- Vem är det som kastat snöboll genom fönstret? Om den vandal som gjort detta kommer till mig och berättar om sin gärning så ska han få en belöning för väl utfört arbete.
- Vår organisation är en platt organisation som är mycket demokratisk. Detta budskap måste spridas ned i organisationen.

---

69 Melin (2004a:8).
70 Melin (2004a:74).
Bästa kund! Som vd på Modesockan har jag möjlighet att erbjuda Dig våra strumpor av högsta kvalitet till lägsta pris.

Vid läsningen av exemplet är risken stor att det uppstår tvetydiga känslor. Det beror i så fall på brist i koherensen. Vandaler är underförstått några som inte ska belönas. Bilden av en platt organisation går inte ihop med att sprida budskapet nedåt och den vänkapliga tonen kan verka bedräglig om vi känner att avsändaren bara är ute efter våra pengar.

När koherensen brister för läsaren stämmer inte textinnehållet med läsarens förförståelse och det måste läsaren hantera på något vis. I samband med begreppet koherens beskriver Gunnarsson tre produktiva strategier som läsaren kan tänkas arbeta efter om han inte får texten att gå ihop:

1. **bridging**, dvs. läsaren bygger genom inferens en förbindelse mellan texten och sina tidigare förvärvade kunskaper och erfarenheter.
2. **addition**, läsaren saknar förhandskunskaper som kan skapa samband. Han måste därför låta texten utöka sin kunskap.
3. **restructuring**, läsaren måste göra en omstrukturering av sin uppfattning om vad som är givet och nytt i texten.  

Gunnarsson lyfter även fram en något mer uppseendeväckande tanke om hur vi hanterar information som inte passar in i helhetsbilden och därmed ifrågasätter vår omvärldsuppfattning: *vi omtolkar den eller förnekar den.*  


Hellspong & Ledin (1997) skriver på samma tema om koherensens betydelse för förståelsen:


För läsaren är bedömningen av koherensen en ständig pågående process och en del av själva läsningen.

---

73 Gunnarsson (1982:61).
74 Larsson, Maria (2009) *Learning Systems Thinking. The role of semiotic and cognitive resources.* Lund University, Cognitive Studies, 145.

4.1.2 Läsaren och lässituationen

4.1.2.1 Kontextens betydelse

När Hellspông & Ledin diskuterar den kontext en text befinner sig i synar de fem faktorer närmare. Vilken är den aktuella verksamheten, vilka är deltagarna, vilket är det aktuella kommunikationsstätt, förekommer det intertextualitet och vilken är den kulturella kontexten?


Kommunikationsstätt påverkas av textens syfte, genre och medium. Vilket medium som används för att nå läsaren spelar roll för vem som har tillgång till texten. Vilka koder...

---

används i texten? Har texten en bred kod så att den är begriplig för många eller är den
smal och bara tillgänglig för några få?80

Intertextualitet handlar om hur texten samspeglar med andra texter. Med horisontellt
intertextualitet menas hur texten samspeglar med liknande texter i samma genre eller av
samma texttyp. Med vertikal intertextualitet menas hur texten samspeglar med texter från
andra verksamheter. Så finns t.ex. ett samband mellan lärobokstexter och kursplaner i
form av vertikal intertextualitet. Förekommer intertextualitet är det intressant att se om
den skrivits ut som referenser till andra texter.

Den kulturella kontexten utgörs av det kulturella sammanhang som texten befinner sig i.
Texten kan t.ex. vara olika starkt förankrad i olika samhällsgrupper, beroende av andlig
eller materiell kultur eller påverkad av strukturen i samhället.81

4.1.2.2 Förförståelse

Central för all forskning kring läsning och textförståelse är läsarens förförståelse, dels av
texten, men även av omvärlden. Nyström beskriver denna förförståelse i termer av
förväntningar på texten:

I mötet med en ny text aktualiserar läsaren förväntningar på hur texten ska
fungera och tolkningsprocessen kommer att präglas av dessa förväntningar.
Man kan säga att läsaren konstruerar textens samband i en process där
sambandsmekanismer i texten och läsarens kunskaper om hur texter är
uppbyggda är viktiga beståndsdelar.82

Nyström tillägger att vana läsare har tillgång till många olika textmönster och kan lättare
ställa om sina förväntningar vid läsningen. Ovana läsares brist på textmönster påverkar
alltså deras möjligheter att förstå texten. Det är inte möjligt att läsa och tolka en text utan
att påverkas av det vi vet innan läsningen. Det gäller såväl våra erfarenheter av innehållet,
texttypen och utformningen som vår förståelse för situationen och sändaren.83

När vi läser en text har vi tillgång till olika tolknings som varierar med situationen. Ledin
& Hellspong kallar detta för läsarens tolkningshorisont.84 ”Horisonten avgränsar vad vi kan
se i texten från den punkt där vi står, något som bestäms av förförståelse, läsmål och
lässtrategier. Bara sällan överblickar vi mer än en del av dess fulla tolkningspotential.”
Begreppet tolkningshorisont kommer ursprungligen från Hans-Georg Gadamer och en
extra dimension av begreppet är att horisonten ändras när vi förflyttar oss, och hur en
person tolkar en text kan alltså ändras. Motsvarande begrepp hos Gunnarsson är läsarens
tolkningsperspektiv. Det är viktigt att vid tolkning av hur texter läses alltid bära med sig
förståelse för att varken läsare eller lässituationer är statiska.

Läsarens förståelse av omvärlden delas av Gunnarsson in i, dels allmän kunskap om världen, dels ämnesspecifik kunskap. Hon tänker sig att vi lagrar vår kunskap om omvärlden i form av scheman och stödjer sig på flera forskare från olika forskningsfält. Strukturen för dessa scheman kan variera mellan olika kunskapsfält för samma person och det faktum att vi klarar avancerade resonemang inom ett kunskapsområde behöver inte betyda att vi kan det inom alla områden.

4.1.2.3 Läsmål


**Tabell 4.** Gunnarssons (1982) uppdelning i olika läsmål och textstrukturer läsaren stöder sig på.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Läsmål</th>
<th>Läsart</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Memorering av textytan</td>
<td>Ordsyntax och syntax bearbetas primärt. Typografin hjälpnivå.</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Förståelse av sändarens verklighetsbeskrivning</td>
<td>Textinnehållet bearbetas primärt. Semantik, syntax och typografi hjälpnivåer.</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Integrering i egen omvärldsuppfattning</td>
<td>Textperspektivet bearbetas primärt. Textinnehållet, textstruktur, semantik, syntax och typografi hjälpnivåer.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ur tabell 4 kan vi utläsa vilka nivåer i texten som läsaren primärt stöder sig på och vilka nivåer som fungerar som sekundära nivåer eller hjälpnivåer. Gunnarson menar att om vi läser för att få svar på frågan: Hur blir det här för mig själv?, "tillämpning på egen situation", så använder vi oss främst av textens djupare nivåer (ideationell och interpersonell struktur) medan ytligare nivåer (textuell struktur) enbart är hjälpnivåer. Vi är alltså mer beroende av helheten än detaljerna.

---

Gunnarsson menar vidare att texter alltid måste anpassas efter hur läsaren ska använda och förstå dem. Anpassningen gäller både utformning och faktaurval. Han resonerar även om hur användbar hennes teori är på olika texter och kommer fram till att om det är någon sorts text som hennes forskning verkligen äger relevans för så är det den högsta nivån av förståelse, den som gäller just direkt handlingsintrod förståelse. För övrigt, tillägger hon, är teorin relevant i alla fall där det är möjligt att avgöra vilken form av förståelse läsaren eftersträvar, dvs. där det går att fastställa textens syfte och funktion.

Roger Säljö skriver om olika sätt att läsa texter. Han menar att vi läser helt olika om vi läser av egen fri vilja och får välja vad och när vi läser. Den läsning som följer av våra egna val präglas av ”en genuin vilja att ta reda på vad som förmedlas”. Skolans läsning domineras tväromet av tvång och av att andra valt vad vi ska läsa och kanske också när. För att kunna förstå det vi läser under tvång måste vi låna det sätt att läsa som vi har när vi läser av fri vilja. Dvs. att ta till oss helheter och behandla dessa i förhållande till de delar som texten består av. På så vis skapas förståelse bestående av helheter och inte fokusering av löstryckta detaljer och fakta som inte kan kopplas till varandra.

Även Hellspong & Ledin skriver om läsning med syftet att applicera det vi läser på vår egen situation. De fokuserar på tre stadien även om de poängterar att dessa stadien inte kan ses som avgränsade företeelser utan går i varandra. De kallar dem:

- **Förståelse** – Vad handlar det om?
- **Tillämpning** – Hur det som står i texten är aktuellt för mig?
- **Införlivande** – Vad ska jag göra?

I det sista stadiet har vi tagit till oss det som stod i texten och på något vis införlivat det i våra kunskaper och erfarenheter.

**4.1.2.4 Den hermeneutiska tolkningscirkeln**

Hellspong & Ledin skriver om den hermeneutiska tolkningscirkeln som vrider sig fram mot insikter likt en spiral där läsningen av texten och förförståelsen föder varandra till nya nivåer av förståelse. Hjärnan blickar framåt och bakåt på samma gång: vi förväntar oss saker av texten i samma takt som vi tar till oss det vi nyss passerat; vi prövar det vi redan visste mot det vi just läste och tvärtom.

Förutom att vi skapar förståelse genom att växla fram och tillbaka i texten, mellan det som står före och det som står efter, så skapar vi även förståelse genom att växla mellan olika nivåer i texten: mellan helhet och delar; mellan abstrakt och konkret. Om vi ser dessa tolkningsstrategier som horisontella respektive vertikala så stämmer det väl med

---

metaforen av förståelse som en upptrivande spiral. Genom dessa olika slags tolkningar av texten vrider vi oss uppåt och uppnår allt större förståelse.

Hellspong & Ledin ger en grundläggande genomgång av de metoder som står till buds för att komma framåt i cirkeln och till nästa nivå av förståelsepiralen. De skiljer på den externa och den interna metoden.93 Den externa metoden är den viktigaste och innebär att läsaren tillför material utanför texten som vid t.ex. förståelse. Vi kan försöka förstå text genom att tillämpa tankemodeller vi känner till sedan tidigare eller genom att t.ex. använda historiska eller etnografiska kunskaper för att förstå en text skriven i en annan tid eller kultur. Motsatsen är den interna metoden vilket enkelt kan uttryckas som en djupare studie av själva texten och hur den hänger samman. En av de viktigaste aspekterna kring den interna metoden för förståelse av text är hur koherent texten är, dvs. hur väl den stämmer. Motsatsen till koherent kan sägas vara hur motsägelsefull texten är, inte på bara på ytan utan i de olika textdelarnas sammansättning.

Inom språkpsykologi finns många termor för att förklara hur läsning går till. Ett begrepp av stor betydelse för tolkningsprocessen är logogen.94 Logogen kan beskrivas som förbindelser mellan olika ord i vår hjärna. I lästester har det visat sig att vi läser ett ord snabbare om vi har sett det tidigare eller om ett annat ord vi nära kopplar ihop det med sedan har förekommit. Så läser vi ordet dunderhonung snabbare om vi redan läst ordet Bamse osv. De kopplingar vi har mellan olika ord i vår hjärnark, logogen, är förstås personliga eftersom de sitter i vår hjärna, men våra logener har likheter med andra. Ju närmare vi står varandra sociokulturellt, desto fler liknande logogen har vi. (Jämför med kommunikationens förutsättningar i 4.1.2.1 Kontextens betydelse och läs vidare om sociokulturell påverkan under 4.2.2 Textverklighet.)

4.2 Tänkande och lärande

4.2.1 Hjärnan som pedagogisk utgångspunkt

I Hjärnan och pedagogiken – ett samtal från 2002 skriver Arne Maltén om aktuell forskning kring hjärnan och hur vi pedagoger kan använda oss av vår förståelse för hur hjärnan fungerar till att skapa bättre lärande för våra elever. Han betonar vikten av att ha roligt när man lär sig. Han refererar bland annat till Robert Sylwesters ”känslan styr uppmärksamheten som i sin tur styr inlärningen och minnet”.95 Ny kunskap måste dessutom relateras till tidigare erfarenheter och han säller sig till konstruktivisterna när han menar att ”All mänsklig inlärning utgår från individens nyfikenhet, kreativitet och förmåga att själv konstruera sin egen omvärldsuppfattning …”96. Maltén formulerar tankar kring att vårt sätt att läsa och utforma skolan i västvärlden betonar det logiska resonemang som till största delen utförs i vänster hjärnhalva, och förbiser de möjligheter till inlärning som skapas i höger hjärnhalva. Inom österländsk utbildningstradition tillvaratar man däremot

96 Maltén (2002:64).
förmågor kopplade till höger hjärnhalva, som t.ex. bild- och symbolspråk, men där missgynnas dessvärre vänsterhalvans logik. Maltén varnar för riskerna med att så ensidigt uppmuntra de elever som mest använder vänster hjärnhalva före de mer kreativa elever som mest använder höger hjärnhalva. En sådan snedfördelning av positiv uppmärksamhet gynnar varken samhället eller de enskilda individerna. Mest av allt handlar Malténs bok om att alla sinnen måste stimuleras vid inlärning eftersom vi är intelligenta på olika vis. Som skolan ser ut i dag stimuleras allra mest elever med välutvecklat språkcentrum, och även om alla elever bör träna den språkliga förmågan så måste skolan gynna fler sätt att lära och tänka.


Vid en genomgång av teorier från Piaget, Bruner och Maslow betonas mognad, motivation och behandlingsmetod hos eleverna. Maltén skriver även om ”den självuppfyllande profetian” och hur en dålig självbild hos eleverna inte längre är tillgänglig efter att hon inget lär sig eftersom vi människor strävar efter att leva upp till de förväntningar andra har på oss, även negativa särskilt. Om föräldrarna tror att barnet kommer att få det svårt i skolan så får det svårt i skolan osv. Ur ett socialpsykovlogiskt perspektiv är läraren viktig både som identifikationsobjekt och som stöttare av elevens positiva självbild. God självkänsla är en viktig grund för läran.

Maltén påminner om Piagets teorier om hur vi lär oss:

- **assimilation**, där jag tar till mig ny erfarenhet,
- **accommodation**, där jag infogar den nya erfarenheten i min tidigare kunskapsstruktur,
- **adaption**, där jag efter detta samspel ändrar mina kunskapsmönster så att de hamnar i jämvikt, tills ny assimilation förändrar bilden och skapar ny obalans.  

Jämför ovanstående punkter med Gunnarssons teori kring strategier för att förstå text. (Se 4.1.1.5 När det inte stämmer: kohesion och koherens.)

---

Slutsatsen av Malténs resonemang är att glädje, lust, självkänsla och eget tänkande är mycket viktiga ingredienser för lärande och metoderna bör varieras utifrån det vi vet om hur kropp och hjärna fungerar. Att hjärnan fungerar som en helhet är viktigt med tanke på de förenklade bilderna och höger och vänster hjärnhalva. Ju fler delar av den komplexa intelligensen en pedagog kan stimulera, desto fler individer kan han skapa en lärande miljö för.

4.2.2 Textverklighet


Svaret från de läskunniga var oftast ”vita”, men hela 40 % av analfabeterna uttrycker att de inte vet. De har aldrig varit där. En informant motiverar sitt svar med att ”Vi talar alltid bara om vad vi sett; vi pratar inte om vad vi inte sett”. Här visar sig något intressant: det blir viktigt att skilja på verklighet och textverklighet. Informanterna köper alltså inte automatiskt textverkligheten och svarar utifrån denna, utan svarar ibland utifrån sin egen verklighetsuppfattning.


---


därför en specifik kognitiv socialisation och i vårt samhälle är det till stor del skolan och annan formell utbildning som bidrar med denna ...".103

Säljö visar även på en annan aspekt av textverklighet som fördjupar komplexiteten i kommunikation. Samma ord kan betyda helt olika saker beroende på vad vi menar utgör textverkligheten. Säljö jämför innebörden av ordet ”vecka” i matematiska frågor till barn som ”Om en ko mjölkar cirka 18 liter per dygn. Hur mycket mjölkar den under en vecka?” och ”Kalle går i skolan och i genomsnitt har han 6 lektioner per dag. Hur många lektioner har han per vecka?”. Fler elever svarar fel på den sista frågan eftersom de räknar med sju veckodagar istället för de fem skoldagar varje vecka vilket är verklighet i vår kultur.

Säljö visar genom sina egna och Lurias exempel att det finns många sätt att se på den information vi ställs inför. I skolan är en del av utmaningen att socialisera in elever i den diskurs som råder så att de lättare hittar den ”kommunikativa position en elev måste inta för att svara på en fråga”.104 Samtidigt påpekar han att vi inte får glömma bort att det mest intressanta kring en fråga oftast är varför den ställs och inte vad svaret är.

En förutsättning för att eleven ska hitta den efterfrågade kommunikativa positionen är att hon får hjälp med detta. En av pedagogens viktigaste uppgifter blir därför att hjälpa eleven att identifiera olika mönster och regler för kommunikation och att träna eleven att kunna avgöra vilket mönster eller vilken regel som lämpar sig bäst i ett visst sammanhang.

Efter att ha etablerat sambandet mellan vårt sätt att tänka och vår förmåga att läsa som i fallet med Lurias analafbeter så menar Säljö att det är viktigt att göra klart att skriften i sig inte är avgörande för vårt sätt att tänka och resonera när vi läser, utan att det snarare handlar om hur vi är vana att förhålla oss till budskap. Det är vår syn på vad i kommunikationen som är meningsfullt som är det väsentliga och som på olika vis stöttar vårt tänkande. En studie av Vai-folket i Liberia har t.ex. visat att de som kunde läsa engelska lättare uppfattade syllogismer i språket än de som kunde läsa arabiska. De som läste arabiska var å sin sida bättre på att memorera det de hade läst. (Jämför med Gunnarssons teorier om olika läsmål under 4.1.2.3 Läsmål.) Eftersom de olika grupperna mötte exakt samma text på modersmålet förklaras skillnaderna bero på att skolor av västerländsk typ, med engelska som undervisningsspråk, har ett annat pedagogiskt fokus än arabiska koranskolor.105 Den västerländska pedagogiken fokuserar mer på resonemang och analys, medan den arabiska koranskolan fokuserar mer på memorering. Alla forskare är inte överens om att skriften i sig inte påverkar vårt sätt att tolka när vi läser106 däremot är de flesta överens om den socialkonstruktivistiska grunden, nämligen att kunskap och förståelse varierar mellan olika kulturer och samhällen. Det finns därmed ingen

verklighetsuppfattning som är allenarådande och sann för alla utan snarare skapas den i ett socialt sammanhang eller en diskurs som den starkt påverkas av. 107

4.2.3 Läsning och lärande

4.2.3.1 Ytinlärning och djupinlärning

I Hur vi lär av Ference Marton (m.fl.) från 1986108 tecknas bilden av en för tiden nytt sätt att se på inlämnings- och kunskap. Man ifrågasätter om universitetsstudenter verkligen lär, hur de lär och vad de lär. Man går också igenom hur faktorer i undervisningssituation och personliga erfarenheter påverkar inläsningen. Framför allt handlar det om skillnader mellan ytinlärning och djupinlärning. Säljö definierar fem olika grader av inlämning genom intervjuer med vuxna om hur de ser på målet med inlämning:

1. … en kvantitativ ökning i kunskap
2. … ett memorerande
3. … att införkaffa fakta, metoder osv som kan behållas och användas vid behov
4. … ett abstraherande av innebörd
5. … ett tolkande förlopp som syftar till en förståelse av verkligheten. 109

De första två formerna ligger närmare det som kallas ytinlärning och de sista två formerna ligger närmare djupinlärning.110 Vad leder då till ytinlärning respektive djupinlärning?

Ytinlärning kännetecknas av reproducera av fakta. Eleven försöker enkelt sagt memorera så mycket som möjligt av det han läser. Den sortens inlämning kan passa för att ta till sig t.ex. en lista av tyska prepositioner som styr ackusativobjekt, men är olämplig för de flesta sammanhang som handlar om att förstå.

Marton & Säljö menar att ytinlärning inte på något vis är en medfödd strategi utan ett sätt att lära sig på som eleven har lärt sig.111 Det har varit en effektivt sätt att lära sig för att nå bra resultat i skolan ända fram till högskolenivå. Att skolans examinationsformer premierat denna form av inlämning är tydligt. Det har både att göra med att den ytliga kunskapen länge setts som den viktigaste, men även att denna ytliga kunskap är lättare att mäta än djupare kunskap.

Djupinlärning präglas av en önskan att förändra sin uppfattning och förståelse av omvärlden. Säljö menar ett grundförutsättning för att över huvud taget förstå en text

---

111 Marton & Säljö (1986:77).
är att läsaren åtminstone tillfälligt är beredd att låna författarens omvärldsuppfattning.\textsuperscript{112} Den mänskliga förmågan att sätta sig in i andras omvärldsuppfattningar är grunden till vår kunskapsmässiga framgång eftersom vi därmed kan läsa vad våra föregångare kommit fram till och sedan bygga vidare på deras kunskaper. Vi måste kunna se saker ur olika perspektiv för att kunna förhålla oss kritiska till dem. Genom hela boken \textit{Hur vi lär} betonas att det avgörande för att kunna förändra sin uppfattning om omvärlden är att man är beredd att göra det.\textsuperscript{113}

\subsection*{4.2.3.2 Förutsättningar för djupinlärning}

Vilka är föruutsättningarna för djupinlärning? Ference Marton visar genom studier tillsammans med Roger Säljö\textsuperscript{114} att hot och ångslan i inlärningssituationen leder till ytkunskaper.\textsuperscript{115} Dessvärre fungerar det inte omvänt så att en lugn och harmonisk inlärningssituation automatiskt ger djupinlärning. Lugn och harmoni är bara en av förutsättningarna. En lika viktig försättning verkar vara att eleven själv är ute efter djupinlärning och förståelse. På så vis spelar utformningen av examinationer stor roll för vilken bild eleven har av vad som är viktig kunskap och därmed hur eleven lär sig. Det mål eleven har med inlärningen påverkar med andra ord hur eleven läser en text i utbildningsomständighet. Säljö har tillsammans med Marton visat detta genom flera studier. De gör i en studie ett försök att genom examinationens utformning styra eleverna mot djupinlärning. Istället för att fråga efter fakta frågar de efter sammanfattningar av innehållet i det eleverna läst, i strävan att få eleven att abstrahera, men det visar sig att det går att svara även på övergripande frågor genom ytinlärning. Eleverna kunde lösa även dessa uppgifter genom att återberätta delar av texten, utan att ha förstått den djupare meningen.

Sammanfattningsvis kan sägas att Marton och Säljö visar att förutsättningarna för den föredragna djupinlärningen ligger i en önskan hos eleven själv att förstå och därmed vara beredd att omförhandla sin uppfattning av omvärlden samt i den omgivande miljön. Djupinlärning verkar alltså komma från inre motivation (som intresse) och inte enkelt gå att styra genom yttre motivation, även om flera faktorer i den yttre miljön utgör förutsättningar för djupinlärning.\textsuperscript{116}

\subsection*{4.2.3.3 ”Som man ropar får man svar”}

Under rubriken ”Inlärningens utfall” skriver Lars-Owe Dahlgren om SOLO-taxonomin som ett sätt att kategorisera elevers svar på frågor i stigande grad efter kvaliteten på svaret.\textsuperscript{117} Taxonomin bygger på Piagets tankar om barns kognitiva utveckling, men fokuserar alltså på själv frågesvaren och inte på individerna bakom svaret. Svaren på första nivån är konkreta och bundna till det som redan presenterats för eleven. Det kan bestå av en upprepning eller en mindre omskrivning på samma förståelsenivå. Andra

\textsuperscript{112}Säljö, R. (1986:121).
\textsuperscript{113}Marton (m.fl.) (1986).
\textsuperscript{114}Marton & Säljö (1986:56 ff).
\textsuperscript{115}Marton & Säljö (1986:75–76).
\textsuperscript{116}Marton & Säljö (1986:56 ff).
nivån innehåller generaliseringar ur *en* aspekt och tredje nivån innehåller generaliseringar ur *flera* aspekter, men oberoende av varandra. På fjärde nivån har generaliseringar gjort i ett större sammanhang och relaterats till varandra så att ämnet behandlas i en kontext. På femte och högsta nivån har eleven även gjorts generaliseringar även utanför frågans ram utan lyft dem till ett större perspektiv som täcker utvidgade abstrakta principer. Studier visar inte helt förvånande att en tentamensfrågas utformning kan påverka vilken kvalitetsnivå på svaret som möjliggörs för eleven.\(^{118}\)

\(^{118}\) Dahlgren (1986:46–49).
5 Resultat

Inledningsvis presenteras här en bild av elevernas allmänna förståelse av uppgifterna samt hur uppgifterna rankas sinsemellan av eleverna. Därefter beskrivs hur det som eleven uppfattar som tydligt i sin tur påverkar hur rolig, lätt eller intressant hon uppfattar uppgiften. Slutligen behandlas uppgiftsinstruktionerna en i taget efter ordningen:

- intentionen med uppgiften
- elevernas uppfattning och förståelse av uppgiften\(^\text{(119)}\)
- textanalyser av uppgiftsinstruktionen
- sammanfattningsnotering med kommentar av uppgiften

De avslutande kommentarerna utgör en inledning till diskussionen. De innehåller en sammanfattningsnotering av resultatet kring uppgiften tillsammans med hänvisningar till den del av kapitel 4 Teoretisk bakgrund eller aktuell forskning samt del av kapitel 6 Diskussion som är aktuella i sammanhanget. Detta är tänkt att underlätta läsning av enskilda resonemang, genom att göra det möjligt att följa separat diskussionstrådar, trots att en av poängerna med studien är att allt hänger samman.

5.1 Förståelse av uppgifterna

Som redan nämnts under rubriken metod i avsnitt 3.2 Att tolka elevens förståelse är det i denna studie frågan om flera olika perspektiv på förståelse. Elevens egen uppfattning om sin förståelse grundas på om hon svarat ja eller nej på frågan om hon tycker att hon förstår uppgiften. Mot det ställs den mer nyanserade bild av förståelse som framträder under intervjun. Denna bild bygger på elevens kommentarer och resonemang kring vad uppgiften går ut på, vad hon ska göra, osv. Eleverna bedöms förstå uppgifterna utifrån fyra punkter.\(^\text{(120)}\)

- Vilket är det övergripande syftet med uppgiften?
- Vilket material ska eleven använda för att göra uppgiften?
  - Valfri bok, specifik artikel, bild, egna tankar osv.
- Vad ska göras? Vilka processer ska eleven arbeta med?
  - Svara på frågor, läsa en bok, jämföra, analysera, presentera, osv.
- Hur ska redovisningen utformas?
  - Muntligt/skriftligt, artikel/föredrag, 500 ord/5 minuter, osv.

\(^\text{(119)}\) En kompletterande, mindre undersökning har gjorts för att stärka resultatets tillförlitlighet. Eleverna som ingår i den större studien har som tidigare nämnts inte själva gjort uppgifterna, utan ombuds bara tänka sig in i situationen att de nu ska göra dem på riktigt. Det innebär att kunna sätta sig in i en påhittad situation motsvarande det som diskuteras under 4.2.2 Textverklighet. Eftersom alla inte elevber kan förutsättas ha den förmågan finns en mindre studie i form av eiggen förståelse av uppgifter som ingått i kursen Svenska B för de elever som faktiskt läste kursen ht 2009. Åtta elever deltar i utvärderingen som bygger på rankning av uppgifter på samma sätt som intervjuerna avslutas i den större studien. Vilken av kursens alla uppgifter är tydligast, roligast, lättast respektive mest intressant? Vilken av kursens uppgifter är minst tydlig, rolig, lätt respektive mest intressant? Utvärderingen genomförs i grupp och trots att det ingår tjugo uppgifter i kursen Svenska B ht 2009 får de fyra uppgifter som ingår i den större studien många omdömen av bästa och sämsta slag. Resultatet av den mindre studien presenteras i samband med respektive uppgift.

\(^\text{(120)}\) Se metodavsnittet 3.2.1 Vad ska förstås? för motivering till bedömningsgrunderna.
Tabell 5. Det totala utfallet av förståelse för samtliga uppgifter och elever.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Uppgift</th>
<th>Syfte</th>
<th>Material</th>
<th>Process</th>
<th>Redovisning</th>
<th>Elevens egen uppfattning*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Ja (7) – Nej (3)</td>
<td>Ja (8) – Nej (2)</td>
<td>Ja (6) – Nej (4)</td>
<td>Ja (8) – Nej (2)</td>
<td>Förstår (6) Förstår inte (4)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Ja (8) – Nej (2)</td>
<td>Ja (5) – Nej (5)</td>
<td>Ja (8) – Nej (2)</td>
<td>Ja (5) – Nej (5)</td>
<td>Förstår (6) Förstår inte (4)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Ja (7) – Nej (3)</td>
<td>Ja (7) – Nej (3)</td>
<td>Ja (3) – Nej (7)</td>
<td>Ja (5) – Nej (5)</td>
<td>Förstår (7) Förstår inte (3)</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Ja (7) – Nej (3)</td>
<td>Ja (8) – Nej (2)</td>
<td>Ja (8) – Nej (2)</td>
<td>Ja (9) – Nej (1)</td>
<td>Förstår (9) Förstår inte (1)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Eleven svarar på frågan om hon tycker att hon förstår uppgiften?

Det förekommer i resultatreдовisningen att eleverna delas in i två grupper beroende på om de använt egna ord för att förklara uppgiften eller inte.121 Fem elever bedömdes använda egna ord och fem bedömdes citera ur texten. Vid de fall de citerande eleverna svarade utan textens ord var missuppfattningarna av uppgiften uppenbara. (För en sammanställning av var och en av intervjuerna se bilaga.)

- Elever som kan förklara med egna ord: E1, E3, E5, E7 och E9
- Elever som inte kan förklara med egna ord: E2, E4, E6, E8 och E10122


<table>
<thead>
<tr>
<th>Uppgift</th>
<th>Syfte</th>
<th>Material</th>
<th>Process</th>
<th>Redovisning</th>
<th>Elevens egen uppfattning*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (5) – Nej (0)</td>
<td>Ja (2) – Nej (3)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Förstår (3) Förstår inte (2)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (5) – Nej (0)</td>
<td>Förstår (3) Förstår inte (2)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (1) – Nej (4)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (2) – Nej (3)</td>
<td>Förstår (3) Förstår inte (2)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Ja (2) – Nej (3)</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (1) – Nej (4)</td>
<td>Ja (2) – Nej (3)</td>
<td>Förstår (4) Förstår inte (1)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Ja (5) – Nej (0)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (2) – Nej (3)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Förstår (3) Förstår inte (2)</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Förstår (5) Förstår inte (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (5) – Nej (0)</td>
<td>Ja (5) – Nej (0)</td>
<td>Förstår (4) Förstår inte (1)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Eleven svarar på frågan om hon tycker att hon förstår uppgiften?

121 Se avsnitt 3.2.2 Hur ska det förstås? för ytterligare motivering.
122 E står för elev.
Elevernas uppfattning om sin egen förståelse är ganska lika i de båda grupperna. (Se tabell 6.) Däremot är det skillnad på hur stor del av uppgiften eleven måste känna att hon förstår för att hon ska svara ja på frågan om hon förstår den.

Två elever som inte kan beskriva uppgiften med egna ord svarar att de förstår uppgiften trots att de själva uttrycker tvivel över minst en av de fyra delarna: syfte, material, process och redovisningsform. (E2 och E6) Två elever svarar att de förstår när de uppfattar sig ha koll på samtliga delar, annars inte. (E4 och E8) För en elev finns tydligt samband mellan att förstå redovisningsform och att svara att uppgiften förstås. (E10)

Två elever som kan beskriva uppgiften med egna ord svarar att de inte förstår uppgiften om de så bara är osäkra på en av de fyra frågorna. (E3 och E7) En elev menar sig förstå uppgiften trots att hon själv uttrycker att hon inte förstår minst en av de fyra delarna. (E1) För övriga elever i gruppen finns ett samband mellan att de förstår hur redovisningen ska gå till och att de anser sig förstå uppgiften. (E5, E9)

Elever som inte kan beskriva uppgiften tenderar alltså att svara att de förstår uppgiften trots att de själva är medvetna om att de inte har grepp om hela uppgiften, medan elever som kan förklara uppgiften med egna ord i något större utsträckning svarar att de inte förstår om de inte har helt grepp om uppgiften. Det visar på stora skillnader i uppfattning om vad det innebär att förstå en uppgift. Elever som kan beskriva med egna ord verkar kräva något mer av sin förståelse. Gemensamt för alla elever verkar vara att förståelse för redovisningsformen har större betydelse för att de förstår att de ska skriva en text, trots att de inte förstår vad den ska handla om eller varför de ska skriva den.

5.1.1 Tydlighetens påverkan på hur rolig, lätt eller intressant en uppgift verkar vara


Tabell 7. Elevers rankning av de fyra uppgifterna i förhållande till varandra. Inbördes placering visas inom parentes.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Uppgift 1</th>
<th>Uppgift 2</th>
<th>Uppgift 3</th>
<th>Uppgift 4</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tydlig</td>
<td>24 (3)</td>
<td>21 (4)</td>
<td>30 (1)</td>
<td>25 (2)</td>
</tr>
<tr>
<td>Rolig</td>
<td>21 (4)</td>
<td>25 (2)</td>
<td>30 (1)</td>
<td>24 (3)</td>
</tr>
<tr>
<td>Lätt</td>
<td>22 (4)</td>
<td>26 (2)</td>
<td>29 (1)</td>
<td>23 (3)</td>
</tr>
<tr>
<td>Intressant</td>
<td>19 (4)</td>
<td>25 (2)</td>
<td>25 (3)</td>
<td>30 (1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>86 4</td>
<td>97 3</td>
<td>114 1</td>
<td>102 2</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Vid rankning av de fyra uppgifterna i förhållande till varandra motiverar eleverna sina ställningstaganden för den uppgift de placerar högst respektive lägst i varje kategori. Motiveringarna klassas sedan i tre olika kategorier beroende på innehåll.

**Process:** Efterfrågad arbetsform och redovisningsform, t.ex. läsa en bok, redovisa muntligt, omfång på uppgiften, presentera egna tankar, lärorikt arbetssätt osv.

**Instruktion:** Eleven anser sig förstå eller inte förstå vad som ska göras tack vare instruktionens utformning.

**Ämne:** Ämnet för uppgiften, t.ex. reklam eller historiska epoker. Många gånger uttrycker eleven gillande över att få välja ämne, bok eller infallsvinkel själv.

En elevs omdöme kan klassas som tillhörande mer än en grupp och det kan dessutom vara nära mellan de olikakategorierna som när det gäller kategoriseringen av det egna valet eller de egna tankarna. Att få välja själv klassas som ämne och att få jobba med egna tankar om något klassas som process. Gränsen mellan dessa kategorier är alltså inte helt glasklar, men indelningen i kategorier är enbart till för att ge en större bild om vad i en uppgift som tilltalar eleven och inte, samt vad som gör den tydlig och inte.

Det visar sig genom kategoriseringen att tydlighet kan påverka en uppgift att bli lättare eller svårare, och att en otydlig instruktion kan göra en uppgift tråkig eller ointressant. Däremot kan en tydlig instruktion i sig inte göra en uppgift rolig eller intressant. (Se tabell 8.)

Tabell 8. Motivering till bästa och sämsta omdöme för tydlig, rolig, lätt och intressant.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bästa omdömet grundas på:</th>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Grafik (4)</td>
<td>Åmne (6)</td>
<td>Åmne (4)</td>
<td>Åmne (5)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Process (2)</td>
<td>Process (5)</td>
<td>Instruktion (4)</td>
<td>Process (5)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Korthet (2)</td>
<td></td>
<td>Instruktion (4)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skrivsituation (1)</td>
<td></td>
<td>Process (2)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ord (1)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sämsta omdömet grundas på:</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Val (5)</td>
<td>Process (5)</td>
<td>Instruktion (7)</td>
<td>Åmne (5)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grafik (2)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Process (1)</td>
<td></td>
<td>Instruktion (4)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Korthet (2)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skrivsituation (1)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ord (1)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Förklaring till kategorierna av tydlighet:

- **Grafik:** Grafisk utformning som punktuppställningar, rutor, ringar, kursiveringar, rubriker, pilar och fet stil.
- **Val:** Otydligheter som uppkommit på grund av olika valmöjligheter för eleven. Valen gäller ofta vilket material eleven ska använda.
- **Process:** Eleven svarar i stil med ”Det står vad man ska göra.” (E4, E6) eller ”Det framgår inte vad man ska göra” (E3).
• **Skrivsituation:** En påhittad skrivsituation presenteras, som i uppgift tre då eleven ska låtsas att hon är praktikant på en tidning.
• **Ord:** Ordvalet är lagom enkelt eller alltför svårt.
• **Korthet:** Uppgiftsinstruktionen är kort på så vis att den innehåller få ord.

Hur dessa sex faktorer påverkar uppgiftsinstruktionen diskuteras under var och en av de olika uppgifterna men det är tydligt att grafisk utformning är ett sätt att göra uppgiftsinstruktionen tydlig och att valmöjligheter lätt gör den otydlig.
5.2 Uppgift 1: ”Fyrspalting”

Fyrspalting

Innehållet i en bok, t.ex. Fredrik Lindströms ”Världens dåligaste språk”, kan redovisas utifrån den så kallade fyrspaltingen. Vanligen delar man in ett papper i fyra kolumner och skriver följande rubriker i de olika kolumnerna:

<table>
<thead>
<tr>
<th>För mig viktiga budskap/tankar</th>
<th>Tankar och idéer som känns främmande för mig</th>
<th>Oklarheter i texten, frågor till författaren</th>
<th>Eftertanke</th>
</tr>
</thead>
</table>

Tankar, idéer och eftertankar är inte rätt eller fel. Du får dock inte nöja dig med att säga ”Det håller jag inte med om eller det stämmer inte med mina erfarenheter”. Du måste tala om varför du inte håller med och vara medveten om att de egna erfarenheterna inte nödvändigtvis är allmängiltiga.

Innehållet i de fyra rutorna kan med andra ord skrivas:

Håller med om  Håller inte med om  Undrar över  Reflektion

Hör av dig om du har frågor på hur du ska göra. Meningen med uppgiften är att du ska använda denna mall till att utveckla dina tankar om det du läser och därmed ”använda skrivandet som ett medel för tänkande och lärande”. Skrivmallen är hämtad från en beskrivning av uppgifter som används på högskolan.

Som vanligt får du höra av dig om du har frågor!

Anna

5.2.1 Lärarens intention med uppgift 1


Främst riktar sig uppgiften mot målet ”att ha utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande och lärande och som ett redskap i kommande studier och arbetsliv.”123 Det finns även mål i språksociologi som en väl utförd fyrspalting över Fredrik Lindströms bok ”Världens dåligaste språk” kan hjälpa eleverna att nå. Av den tillhörande

123 http://www.skolverket.se/sb/d/566, Kursplan för Svenska B.
studiehandledningen framgår att eleven kan välja att läsa en annan facklitterär bok om svenska språket.

De uppgifter i kursen som utformats av läraren är öppna och förhandlingsbara, vilket framgår av studiehandledningen. Meningen är att eleven ska få en grund att börja arbeta på och sedan själv utforma uppgiften efter eget behov och intresse, i riktning mot målet.

5.2.2 Elevernas uppfattning och förståelse av uppgift 1

5.2.2.1 Uppfattning

Det sammantagna intrycket av uppgift 1 är inte speciellt positivt: Se tabell 7. Uppgift 1, *Fyrsplaling*, är enligt eleverna tråkigast, svårast och hel klart minst intressant bland uppgifterna i undersökningen. Av fyra uppgifter hamnar den dessutom på tredje plats när det gäller tydlighet. Vad är det då som gör att den inte uppskattas?


<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Bästa</strong></td>
<td>E6 Process</td>
<td>E2 Process</td>
<td>E2 Instruktion</td>
</tr>
<tr>
<td>E7 Grafik</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sämsta</strong></td>
<td>E3 Process</td>
<td>E6 Åmne</td>
<td>E3 Instruktion</td>
</tr>
<tr>
<td>E9 Val</td>
<td>E9 Process</td>
<td>E10 Instruktion</td>
<td>E6 Instruktion</td>
</tr>
<tr>
<td>E10 Process+Instruktion</td>
<td></td>
<td></td>
<td>E9 Process</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Flera elever uppskattar inte uppgiften utan rankar den lägst i de olika kategorierna. Flera olika skäl anges och det enda som är tydligt är att det är brister i instruktionen som gör att uppgiften inte är lätt. En annan elev menar att brister i instruktionen gör uppgiften minst intressant. Flera elever tycker att processen verkar tråkig eller ointressant.

5.2.2.2 Värdering av uppgift 1 som en del av Svenska B ht 2009

Tabell 10. Sammanlagt hade eleverna i kursen Svenska B ht 2009 gjort tjugo uppgifter, varav fyra uppgifter ingår i denna studie när de gjorde en avslutande utvärdering av samtliga uppgifter. De åtta elever som deltog fick bland de fyra kursuppgifterna välja en uppgift i varje kategori nedan. Här visas resultatet för uppgift 1, som ingår i studien.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mest tydlig</th>
<th>Minst tydlig</th>
<th>Mest rolig</th>
<th>Minst rolig</th>
<th>Mest lätt</th>
<th>Minst lätt</th>
<th>Mest givande</th>
<th>Minst givande</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Uppgift 1</td>
<td>1 elev</td>
<td>1 elev</td>
<td>-</td>
<td>1 elev</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>3 elever</td>
</tr>
</tbody>
</table>

 För närmare förklaring av tabellen och begreppen se avsnitt 5.1.1 Tydligtens påverkan på hur rolig, lätt och intressant en uppgift verkar vara.
Av tabell 10 framgår att eleverna inte uppskattar uppgift 1. En elev tycker visserligen att den är tydlig i instruktionen, men andra menar att den är otydlig och tråkig att göra. Dessutom tycker tre av åtta elever att det är kursens minst givande uppgift.

5.2.2.3 Förståelse


<table>
<thead>
<tr>
<th>Uppgift</th>
<th>Syfte</th>
<th>Material</th>
<th>Process</th>
<th>Redovisning</th>
<th>Elevens egen uppfattning*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (5) – Nej (0)</td>
<td>Ja (2) – Nej (3)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Förstår (3) Förstår inte (2)</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (5) – Nej (0)</td>
<td>Förstår (3) Förstår inte (2)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Elevens svarar på frågan om hon tycker att hon förstår uppgiften.

Min bedömning av elevernas förståelse är att det skiljer mellan de båda grupperna, trots att de själva uppskattar sin förståelse lika. (Se tabell 11.) Eleverna som kan beskriva uppgiften med egna ord förstår alla delar av uppgiften bättre förutom materialet.125 Eleverna som inte använder egna ord förstår därmed uppgiften bättre än de själva tror. Detsamma gäller de som tillhör gruppen som kan förklara uppgiften med egna ord. Den här uppgiften verkar med andra ord inte vara lätt att missförstå, utan snarare får den eleverna att underskatta sin förståelse.

5.2.2.4 Kommentarer från intervjuerna:

Vad går uppgiften ut på? Syfte
- Tycker att uppgiften är bra eftersom det är viktigt att ”utveckla tankarna”. (E1)
- Tydligast är meningen med uppgiften: använd skrivandet för att utveckla dina tankar. (E5)
- Fokus är elevens tankar om det hon läst. (E7)
- Uppskattar att målet skrivs ut: meningen med uppgiften är att du ska utveckla ditt tänkande och lärande, men har svårt att förklara eller ge exempel på vad som menas med detta. (E8)
- Bäst: är det tydliga målet ”... meningen med uppgiften är att ”... då vet man vad man ska ha den till. (E10)

Material126
- Först tror hon att hon får välja bok själv, men känner att det är något i texten hon bara förstår ”lite halvt” och det handlar om vilken bok hon ska göra uppgiften på. (E1)

---

125 När det gäller materialvalet visar det sig helt omöjligt att utifrån den text eleven läser uttolka vilket material som ska användas och både uppfattningen att Lindströms bok ska användas som uppfattningen att vilken bok som helst kan väljas har därmed bedömts som korrekt. De två elever som inte anser sig ha någon som helst aning bedöms därför inte förstå, medan de som gissar på det ena eller andra bedöms förstå. Tyvärr gör det denna del av resultatet, material i uppgift 1, oanvändbart för studien.

126 Se fotnoten innan.
I första stycket är det boken som ska redovisas i andra stycket är det egna åsikter som ska vara fokus. Vad ska vara i fokus: boken eller det du tänker om den? (E3)

Förstår det som att man ska läsa Lindströms bok. Fokuserar mycket på boken. Är det en fackbok, vad menas med titeln, osv.? (E5)

Tänker sig att hon ska använda en annan bok än Lindströms. (E7)

Har problem med att förstå vad som gäller om bokläsningen. Har hon redan läst en bok och ska läsa om den? (E8)

Ska hon använda Lindströms bok eller inte? (E9)

Vilken bok ska hon skriva om? Hon tänker sig läsa en ny bok om hon blir tvingad i skolan. (E10)

Hade gärna sett att det stod något om vad boken handlar om. (E2)

**Hur ska det göras? Process + redovisning**

- ”Är det en typ av diskussion med sig själv kanske?” (E5)
- Måste motivera mina påståenden. (E2)
- Tycker att modellen är begränsande (E3)
- Att vara medveten om att mina egna erfarenheter inte är allmäningiltiga gör det nästan omöjligt att göra något överhuvudtaget”. (E3)
- är osäker på hur presentationen ska se ut. Kortfattat eller längre? (E3)
- Undrar hur mycket referat av boken som ska vara med förutom de egna tankarna. (E5)
- Inledningsstycket om att man ska skriva om en bok i fyra spalter är tydligt, men vad som ska stå i rutorna är hon inte säker på. Hon hade velat ha exempel. (E4)
- Rutorna och förtydligandet av dessa är bra. (E5)
- Tänker sig att hon ska läsa boken först och sedan skriva om en ruta i taget. (E6)
- Tydligast är förtydligandet av innehållet i rutorna. (E6)
- Läsa boken och sedan fylla i rutorna. (E7)
- Vill ha ett exempel på hur hon ska skriva, men kan inte beskriva hur detta exempel ska utformas. (E8)
- Tror sig förstå uppgiften bättre om hon läst boken. Hon vill gärna se hur klasskamraterna gör för att få exempel. Om hon får det tror hon att hon klarar uppgiften. Hon uppfattar uppgiften som en bokrecension, men ”lite mer rakt på sak”. Hon skulle fråga läraren hur utförligt hon ska tänka kring tankar och idéer. (E9)
- Ska göra en bokrecension för det är så hon redovisat böcker tidigare ... men det skulle man inte göra eller? Hade skrivit upp en inledning om vad boken handlar om och sedan fyllt i rutorna ”om vad man tänker”. (E10)
- Gillar ”du får dock inte nöja dig...” eftersom det visar hur man inte ska göra. (E10)

**Övrigt**

- Uppskattar inbjudan till lärarkontakt (E2)
- Skräms av ordet högskola. Det ordet signalerar att uppgiften måste vara svår. (E4)
- Saknar bakgrund och tycker att hela pappret är allmänt förvirrande. (E8)
5.2.2.5 Otydliga ord och uttryck

Tabell 12. Otydliga ord och uttryck i uppgift 1 som markerats av de tio eleverna själva.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Otydliga ord och uttryck</th>
<th>Antal elever som markerat</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Allmängiltiga</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Främmande</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Oklarheter i texten</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Reflektion</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Erfarenheter</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Medel för tänkande och lärande</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Fyrspalting</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Eftertanke</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>


När en elev efter en lång stunds funderande över vad ordet allmängiltiga kan betyda har läst meningen flera gånger säger hon med eftertryck: ”Jag vet fan inte!” Samma elev säger om ordet erfarenhet att hon visst vet att ordet betyder: ”Vad man har för bakgrund, vad man har varit med om och vet själv ... men det passar ju inte in i det här sammanhanget”.

5.2.2.6 Röd tråd saknas


5.2.2.7 Kohesion som förvillar

länkar dem alltför hårt samman för att meningen ska bli begriplig. Efter omkring femte omläsningen inser hon att det inte är samma *skriv* det är frågan om. (E8)

5.2.3 Textanalys av uppgift 1

5.2.3.1 Textuell struktur


<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Uppgift 1 (193 ord)</th>
<th>Tidningsgenren total 127</th>
<th>Tidningsgenren total 128</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lix</td>
<td>35</td>
<td>39</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Långa ord</td>
<td>24,35 %</td>
<td>24,4 %</td>
<td>25 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Substantiv</td>
<td>21,8 %</td>
<td>25,3 %</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Verb</td>
<td>17,6 %</td>
<td>18,3 %</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nominalkvot</td>
<td>1,2</td>
<td>1,44</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fundamentslängd</td>
<td>2,9 ord</td>
<td>2,8 ord</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Genomsnittlig</td>
<td>10,72 ord/mening</td>
<td>14,3 ord/mening</td>
<td>13,1 ord/mening</td>
</tr>
<tr>
<td>meningslängd</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Den textuella strukturen visar vid en analys av hela texten inte upp några uppeseendeäckande resultat: lix 35 motsvarar lättläst skönlitteratur och populärtidningar. Fundamentslängden är i genomsnitt 2,9 ord, vilket motsvarar tidningar eller broschyrer. Den enkla nominalkvoten är 1,2, vilket närmast kan jämföras med gymnasieuppsatser.

Beräkning av lix för de olika delarna av texten visar på mycket stora skillnader. För textens första stycke är lix t.ex. högre än 50 (normalt värde för officiella texter) och detsamma gäller för den mening i sista stycket som inleds ”Meningen med uppgiften …”. Mellanstycket har å sin sida lix 30 vilket motsvaras av lättlästa texter eller barnböcker. Det finns således stora variationer inom texten.

Texten innehåller flera begrepp och fackuttryck med samband till lärande och skrivande: *fyrsplatin, budskap/tankar, idéer, eftertanke, eftertankar, allmängiltiga, reflektion, ”utveckla tankar”, ”skrivande som ett medel för tänkande och lärande”, skrivmall samt ”beskrivning av uppgifter”. Det finns fler än dubbelt så många abstrakta substantiv än konkreta substantiv. Det finns fyra sammansatta substantiv i texten samt tre substantiverade verb: *skrivande, tänkande och lärande*, varav samtliga tre kommer från det citat från Skolverkets kursmål som bäddats in i sista stycket. Substantiverande verb gör texten abstrakt. 129

Balansen mellan statiska och dynamiska verb är ungefär 50–50 under förutsättning att det fyra gånger förekommande *håller med* ses som en mental process, mer än ett dynamiskt verb. Fyra verb står i passiv form: *redovisas, skrivas, används och käms.*

Textbindningen uppvisar mycket stora brister. Textens meningar skulle kunna kastas om i vilken ordning som helst utan att egentligen försämra textbindningen eftersom inga

---


5.2.3.2 Ideationell och interpersonell struktur

Precis som tidigare nämnts har texten stora problem på alla nivåer över meningsnivå. Flera inferenser har redan presenterats liksom textens bristande tematik. En granskning av textens propositioner, processer och perspektiv avslöjar fler märklinjeer.\(^{131}\)

En intressant proposition är att texten med användandet av vanliga antyder att fyrspalting är en vanlig uppgift, åtminstone på högskolan. Det är förmodligen en stor överdrift.\(^{132}\)

---

\(^{130}\) Retorisk bindning i form av upprepnning av inledningsorden.

\(^{131}\) Se 4.1.1.4 Aktuell forskning kring ideationell och interpersonell struktur för närmare förklaring av begreppen propositioner, processer och perspektiv.
En annan intressant värdering ligger insmugen i sista hälsningsraden: ”Som vanligt får du höra av dig om du har frågor!” antyder att eleven antingen brukar höra av sig eller åtminstone har en ständig öppen inbjudan att höra av sig till den som det ska verka tillgängliga läraren. I allra sista raden står lärarens förnamn. Förnamnet antyder en personlig relation mellan läraren och eleven. Vilken bild av läraren tonar fram i resten av texten?


Propositioner säger ofta intressanta saker om texten och just denna förutsätter att eleven ska till högskolan och att uppgifter från högskolan är värdefulla att kunna hantera. Ett annat sätt att se på högskolans omämndande är att uppgiften kommer från högskolan och därmed är svår att förstå. Texten målar även upp bilden av att du inte ska räkna med att andra förstår dig. Detta är ett vanligt skrivtips i syfte att få skribenten att bli mer tydlig, men kan förstås även läsas som att eleven inte tänker som andra. Att undvika kopplingen till eleven som person kan möjligtvis ligga bakom den mycket officiella formuleringen ”... vara medveten om att de egna erfarenheterna inte nödvändigtvis är allmängiltiga”. Lägg märke till att det inte står ”dina egna erfarenheter”. Här växlas perspektiv mitt i meningen.


Texten består av fem upplysningar och fem uppmaningar. Endast en uppmaning har grafiskt markerats som en uppmaning, med hjälp av utropstecken, och två har

132 2010-04-12 ger sökordet fyrspralting träff på fyra olika webbplatser genom sökmotorn Google.
formulerats som Du får ... inte och Du måste. Det kan diskuteras varför resten av uppmaningarna inte presenteras som just sådana. Uppgiften hade blivit tydligare om det stod att: du ska redovisa Fredrik Lindströms bok genom att använda fyrspalting, istället för att upplysa om att man kan redovisa Fredrik Lindströms bok genom att använda fyrspaltingen.

Värdeorden lyser med sin frånvaro med undantag av dåligaste i boktiteln Världens dåligaste språk. Ironin, och därmed effekten, genom titelns komparation av dålig går antagligen förbi de flesta elever som inte håller hårt på att dålig ska kompareras till sämre och sämst. Men kanske kan dåligaste ändå vara viktig som det enda värdeordet i en annars neutral och lite officiellt stil text. För att väcka engagemang eller känsla skulle texten förmodligen vinna på fler värdeord. Det skulle även påverka relationen mellan skribent och läsare, dvs. lärare och elev.


5.2.4 Sammanfattande kommentar till uppgift 1

Uppgiftsinstruktionen *Fyrspaltning* har stora brister i både textbindning och disposition.133 Lärarens roll är ottydligt passiv och textens innehåll överensstämmer dåligt med utformningen. Texten är således inte koherents på flera vis.134 Det är dessutom tydligt att eleverna inte uppskattar uppgiften.

Att målet placerats i sista stycket underlättar inte läsarens möjlighet att få grepp om texten och innehållet i uppgiften.135 Förmodligen blir uppgiftsinstruktionen tydligare om den, som eleverna säger, presenterar målet först, sedan skrivmallen som ett sätt att nå målet och sist vilken eller vilka böcker de kan välja att arbeta med.

Att ge eleverna möjlighet att välja bland några böcker ökar förmodligen intresset för uppgiften136. Kanske hade rösten av en mer engagerad lärare också kunnat bidra till ökat intresse för uppgiften.137 I beskrivningen av uppgiften nämns att det finns en studiehandledning som ger valmöjlighet att läsa en annan bok. Det resulterar i att många elever som bara läser uppgiften, och inte studiehandledningen som för övrigt inte användes i denna studie, blir mycket fundersamma över vilken bok de ska läsa.


När en elev, efter en lång stunds funderande av vad ordet *allmängiltiga* kan betyda, har läst meningens flera gånger säger hon med eftertryck: "Jag vet fan inte!". Samma elev säger om ordet *erfarenhet* att hon visst vet att ordet betyder: "Vad man har för bakgrund, vad man har varit med om och vet själv" ... men det passar ju inte in i det här sammanhanget.

133 Se 4.1.1.3 Aktuell forskning kring textbindning och 4.1.1.1 Aktuell forskning kring komposition och texttyper. För vidare diskussion om hur textbindning och struktur påverkar läsning och förståelse av uppgiftsinstruktioner se 6.2.4 Bind ihop väl samt 6.2.1 Strukturera uppgiften. Under 6.1.12 Lärarens uppgift diskuteras vidare hur läraren genom att stödja elevens egen textbindning kan påverka innehållet i inlärningen.

134 Under 5.2.2.6 Röd tråd saknas och 5.2.2.7 Kohesion som förvillar ges närmare exempel på hur textens yta hindrar förståelse av texten. Jämför med 4.1.2.4 Den hermeneutiska tolkningscirkeln samt resonemang kring förutsättningar för läsning under 6.1.2 Svaga läsare.

135 Se 4.1.1.4 Aktuell forskning kring innehåll och relation för en presentation av hur viktigt textens perspektiv är. För vidare diskussion se 6.1.8 De flesta elever uppfattar inte målet samt 6.2.1 Strukturera uppgiften.

136 Se 4.2.1 Hjärnan som pedagogisk utgångspunkt. För vidare diskussion om hur intresse påverkar läsning och förståelse av uppgiftsinstruktioner se 6.1.1 Uppgifter måste vara intressanta.

137 Se 4.1.2.1 Kontextens betydelse för en presentation av hur elevens och lärarens relation kan påverka hur elev uppfattar situationen. Att oro i inlärnings Situationen påverkar kvaliteten på inlärningen presenteras under 4.2.3.2 Förutsättningar för djupinlärning. Hur elevens uppfattning av situationen påverkar läsningen och inlärningen diskuteras vidare under 6.1.11 Relationen lärare–elev i texten.
5.3 Uppgift 2: ”Delprov A: muntligt prov”

Kursprov i Svenska B och Svenska som andraspråk B, ht 2009

Relationer och starka band

Det här provets tema är relationer och du har fått ett häfte med texter och bilder som på olika vis behandlar detta tema. Du och dina kamrater ska hålla muntliga anföranden för varandra där ni tar upp temat på olika sätt.

1.


Visa och presentera dina val kortfattat.

Fröklara vad du tycker att verken förmedlar.

Motivera dina val.

Håll ditt anförande och kom ihåg att dina åhörare kanske inte har kommit i kontakt med verken tidigare. Du får disponera cirka 5 minuter. Försök att ge lika stort utrymme åt alla tre delarna ovan i ditt anförande.

2.

Inför ditt framträdande skriver du ett pm (150-300 ord):

• Sammanfatta innehållet i ditt anförande.
• Ange verkens upphovsmän, titel/rubik och tillkomstår/publiceringsdatum.

Ditt pm ska du lämna till din lärare innan du håller ditt anförande.

Bedömningsskala för delprov A: IG–MVG 138

5.3.1 Lärarens intention med uppgift 2

Se Skolverkets beskrivning av uppgiften:

I delprov A ska eleven muntligt och skriftligt bearbeta materialet i texthäftet. Den muntliga uppgiften ska resultera i ett anförande samt ett kort pm. Syftet med uppgiften är i korthet att eleven självständigt utifrån en vald infallsvinkel ska kunna informera och resonera kring det givna temat med hjälp av de bilder och/eller texter hon valt. Dessutom utgör det muntliga provet ett tillfälle för klassen att gemensamt arbeta med provets tema.


Vidare ska eleven förklara vad hon tycker verken förmedlar. Centralt är här att eleven kan delge åhörarna vad i bilden/texten som ger upphov till hennes slutsatser, tolkningar och associationer.

Eleven ska också motivera sina val. En lyckad lösning har tonvikt på elevens eget resonemang med förklaring och motivering utifrån den infallsvinkel eleven valt.

Eleven ska i ett pm sammanfatta sitt anförande, och för att få betyget Godkänt på provet måste eleven ha skrivit pm:et enligt instruktionen. I bedömningen av pm:et finns ingen graderad skala – för samtliga betygsvärden som gäller för delprov A krävs ett inlämnat pm som uppfyller det som anges i uppgiften.139

5.3.2 Elevernas uppfattning och förståelse av uppgift 2

5.3.2.1 Uppfattning

Uppgift 2 är inte heller speciellt populär utan hamnar på näst sista plats vid elevernas rankning. Den rankas bland de andra uppgifterna som minst tydlig, samt i mitten när det gäller hur rolig, lätt eller intressant den är. (Se tabell 7.)

Vilken motivering för bästa och sämsta placering har eleverna? Av tabell 14 framgår att fem elever har uppskattat uppgiften på något sätt.140 Tre elever tycker att uppgiften är

139 Ur Skolverkets häfte Lärarinformation – Relationer och starka band material till nationellt kursprov i Svenska B/Svenska som andraspråk B, ht 2009.
140 För närmare förklaring av tabellen och begreppen se avsnitt 5.1.1 Tydlighetens påverkan på hur rolig, lätt och intressant en uppgift verkar vara.
både rolig och lätt. En elev tycker om den grafiska utformningen, dvs. att ringarna och pilarna på ett tydligt sätt visade vad som skulle göras.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bästa</td>
<td>E3 Grafik</td>
<td>E4 Åmne</td>
<td>E4 Process</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>E6 Process</td>
<td>E6 Process</td>
<td>E9 Process</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>E9 Process</td>
<td>E 9 Instruktion</td>
<td>E10 Åmne</td>
</tr>
<tr>
<td>Sämsta</td>
<td>E1 Val</td>
<td>E1 Process</td>
<td>E2 Instruktion</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>E2 Val</td>
<td>E2 Instruktion</td>
<td>E2 Instruktion</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>E7 Ord</td>
<td>E7 Process</td>
<td>E 8 Instruktion</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>E8 Val</td>
<td>E8 Process</td>
<td>E8 Instruktion+ Åmne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En annan elev tycker raka motsatsen när det gäller ringarna. Det gjorde instruktionen rölig. Det är sammantaget fem elever som rankar uppgiften som den mest otydliga av alla. Främsta orsaken till otydligheten i uppgiften är enligt de flesta elever inte den grafiska utformningen utan den formulering, text+text, bild+bild, text+bild, som ger eleven möjlighet att välja mellan olika verk i det tillhörande texthäftet. Många fler elever än de som här rankar uppgiften som minst tydlig har problem med denna formulering. (Se kommentarer från intervjuerna nedan.)


Lägg märke till hur samma elev (E10) rankar uppgiften som otydligast, men samtidigt mest intressant.

5.3.2.2 Värdering av uppgift 2 som en del av Svenska B ht 2009


<table>
<thead>
<tr>
<th>Uppgift 2</th>
<th>Mest tydlig</th>
<th>Minst tydlig</th>
<th>Mest rolig</th>
<th>Minst rolig</th>
<th>Mest lätt</th>
<th>Minst lätt</th>
<th>Mest givande</th>
<th>Minst givande</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>2 elever</td>
<td>1 elev</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Eleverna som under sin kurs genomförde uppgiften tyckte alltså efter att det var den rolligaste och mest givande uppgiften. (Se tabell 15.) Den kan tyckas stämma förvånansvärt illa med hur eleverna i studien rankar uppgiften, men är kanske inte svårare att förklara än att det hänger ihop med elevernas skräck för muntligt anförande. När de väl har genomfört det så var det både givande och roligt, däremot är det skräckgivande innan.
5.3.2.3 Förståelse


<table>
<thead>
<tr>
<th>Uppgift</th>
<th>Syfte</th>
<th>Material</th>
<th>Process</th>
<th>Redovisning</th>
<th>Elevens egen uppfattning*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (1) – Nej (4)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (2) – Nej (3)</td>
<td>Förstår (2)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Nej (1)</td>
<td>Nej (4)</td>
<td>Nej (2)</td>
<td>Nej (3)</td>
<td>Förstår inte (3)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Elevernas förståelse skiljer sig, enligt min bedömning, mellan den grupp som kan förklara uppgiften med egna ord och de som inte kan. (Se tabell 16.) Skillnaderna består framför allt i olika grad av förståelse för vilket material som ska användas och hur arbetsprocessen ska gå till. Eleverna som kan beskriva uppgiften med egna ord förstår dessa saker i betydligt högre uträckning. Förståelsen av uppgifterns syfte verkar däremot vara lika. Överensstämmelsen mellan min uppfattning av deras förståelse och deras egen uppfattning om densamma förefaller stor. Då min och elevornas uppfattning om förståelsegraden stämmer överens verkar inte heller denna uppgift lätt kunna missförstås. Eleverna förstår att de inte förstår.

5.3.2.4 Kommentarer från intervjuerna

Vad går uppgiften ut på? Syfte

- Tycker sig förstå rätt mycket av uppgiften. (E1)
- Förstår inte vad som ska motiveras, men känner ändå att hon förstår helheten. En grundläggande sak hon missförstår är att hon tror att det i häftet kommer att finnas två verk som hör ihop och att uppgiften går ut på att hitta dessa två, att det finns ett rätt svar i häftet. (E2)
- ”Lite klarare vad man ska göra”. (E3)
- Skräms lite av att det är ett delprov, men verkar förstå uppgiften fullständigt. (E5)
- Det hon förstår är att hon ska presentera något kortfattat, men vad? (E8)
- Uppgiften går ut på att tolka texter och bilder, att se lite djupare än vid första anblicken. (E9)
- Text + text ...” förstår hon inte riktigt vad som menas med. Att man bara ska jämföra olika bilder med olika texter? Det tror hon. Samma text, som handlar om samma sak, men olika som skrivit den, då blir det ju olika ... och som bild: om två ritar av samma sak så ser det ju olika ut. Då kan man jämföra. (E10)

Material

- Eleven tycker att det är lite röligt, speciellt med valen av text + text osv. (E2)
- Eleven förstår inte vad uppgiften går ut på, men är nöjd med de delar som talar om vad hon ska göra. Hon tycker därför att instruktionen är bra och lätt att förstå. ”Välj en egen infallsvinkel” förstår hon inte. Det finns inget som inte är bra med instruktionen. (E4)
• Allt blir rörtigt för eleven när hon inte förstår vad hon ska välja. Hon tror att hon får välja eget material. Ordet *verk* är svårt. Det finns inget bra med uppgiften. Det enda som är tydligt är att häftet ska användas, men hur? (E8)

Hur ska det göras? Process + redovisning
• Lägger märke till pm:et. (E1)
• Hoppar helt över pm:et. Blandar ihop uppgiften med den föregående och börjar prata om att läsa bok och att redovisa den. Läser sedan i instruktionen på frågan om hur hon ska göra. Hon hör inte att det inte riktigt stämmer, men tycker att det är lite rörtigt. (E2)
• Läser om pm:et men kommenterar det inte mer. (E4)
• Tydligt med: 150 till 300 ord, 5 min, text + text osv. (E4)
• Även pm:et är tydligt. (E5)
• Förstår att det ska vara två verk, men hur många gånger? Text + text, bild + bild, text + bild ...? (E7)
• Förstår att hon ska välja texter, fundera över vad de förmedlar och presentera dem. Nämner inget om bilder. Vet vad ett pm är men tycker inte att beskrivningen är tillräcklig. (E6)
• Förstår att det ska vara två verk, men hur många gånger? Text + text, bild + bild, text + bild ...? (E7)
• Funderar över om det är en presentation inför enbart läraren och om vad ett pm är. Hur många presentationer ska egentligen hållas? (E7)
• Hela texten känns rörig och på frågan om vad hon ska börja med att göra svarar hon att hon ska försöka läsa flera gånger för att se var i texten hon tappar tråden. (E8)
• Förutom problemen med att förstå vad ett pm är förstår hon uppgiften väl. Hon fokuserar på redovisningen i smågrupper med efterföljande diskussioner. Missar helt pm:et och förstår inte heller vad det är när jag frågar. (E9)
• Hon styr helt av förförståelsen från sin erfarenhet av provet i klassrummet. Då skrev de på dator så nu undrar hon vad hon ska skriva. Hon ser att det står om något tal, men hon är ändå inne på att sitta i datasal och skriva som förra gången. Uppskattat: 5 minuter, 150-300 ord. (E10)

Grafisk utformning
• En bra sak i instruktionen är att ringarnas lika storlek poängterar att innehållet i dem är lika viktiga. Ringarna lockar till att läsa dem direkt och då blir man lite förvirrad över hur man ska läsa. (E2)
• Bubblorna gör det enkelt plus punkterna. (E4)
• Uppskattar de tydliga rutorna i mitten och informativa rubriken: Relationer och starka band. (E7)
• Uppskattar den tydliga instruktionen med ”bubblorna”. (E9)
• Mittenringarna viktigast för där står det vad man ska göra. (E10)

Bedömningssskala
• Bedömningssskalan är oväsentlig och självklar. (E9)
5.3.2.5 Otydliga ord och uttryck

Tabell 17. Otydliga ord och uttryck i uppgift 2 som markerats av de tio eleverna själva.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Otydliga ord och uttryck</th>
<th>Antal elever som markerat</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Infallsvinkel/Infallsvinkel till temat</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Pm</td>
<td>3*</td>
</tr>
<tr>
<td>Anförande</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Disponera</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Belys</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Verk</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Åhörare</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*) Av tio elever är det sju som läser den del av uppgiften som bandlar om punket.

En elev gissar på betydelsen av *infallsvinkel* och tror att det innebär ”på vilket sätt”. En elev gissar att *anförande* är det man pratar om. Det går alltså, men är inte helt enkelt, att gissa sig till vad orden betyder utifrån sammanhanget. Lite förväntande är det att tre elever inte alls läser del två av uppgift 2, dvs. att de helt hoppar över den tredjedel av sidans text som beskriver den skriftliga delen av uppgiften. Möjligtvis luras de av rubrikens ”muntligt” att tro att det inte hör till uppgiften. (Se tabell 17.)

5.3.3 Textanalys av uppgift 2

5.3.3.1 Textuell struktur

Tabell 18. Textvärden för uppgift 2 tillsammans med referensvärden för tidningsgenren totalt.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Uppgift 2 (177 ord)</th>
<th>Tidningsgenren total¹⁴¹</th>
<th>Tidningsgenren total¹⁴²</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lix</td>
<td>34</td>
<td>39</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Långa ord</td>
<td>23,73 %</td>
<td>24,4 %</td>
<td>25 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Substantiv</td>
<td>33 %</td>
<td>25,3 %</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Verb</td>
<td>18,6 %</td>
<td>18,3 %</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nominalkvot</td>
<td>2,05</td>
<td>1,44</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fundamentslängd</td>
<td>1,1 ord</td>
<td>2,8 ord</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Genomsnittlig meningslängd</td>
<td>9,83 ord/mening</td>
<td>14,3 ord/mening</td>
<td>13,1 ord/mening</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Uppgift 2 verkar ha störst problem kring att få fram vilket material eleven ska välja och vad redovisningen ska innehålla. Instruktionen är kort och otydlig. Är den alltför kort? Substantiven är uppgift 2 fler än i tidningstexter i genomsnitt. (Se tabell 18.) Texten är i sin helhet konkret genom t.ex. *pm, text, bild, anförande* och *åhörare*, men dessa ord är alla lite svåra eftersom det inte står klart utsatt vilken bild eller text samt att inte alla läsare kan förvántas känna till vad ett anförande eller ett pm innebär som redovisningsform. Sammantaget kan texten därför sägas vara mer åt det abstrakta och allmänna hålet, vilket

¹⁴² Westman (1974).
även visar sig genom den abstrakta och något svårgreppade rubriken Relationer och starka band, tema, infallsvinkel och val.

Verben är till stor del mentala processer som välj, kom ihåg, diskutera, disponera, osv., och de visar kanske att det är lärande det handlar om. Många av verben är närmast att betrakta som fackord inom undervisning (presentera, förmedlar, sammanfatta, ange, belys m.m.). Några av verben är passiva som minst ett verk bärmetas. Det är svårt att avgöra om denna till synes omotiverade passivisering försvårar för läsaren att förstå vilka val som ska göras.

Uppgift 2 har bara hälften så långa fundament som genomsnittet för tidningsgenren vilket beror på att de flesta meningar är uppmaningar som börjar med ett verb. Tio av sexton meningar börjar med ett verb, vilket antyder att texten är full av uppmaningar.


Några verb har markerats med fet stil: välj, presentera och diskutera, vilket understryker att dessa handlingar är viktiga. I meningen efter följer en preciseringsav valet; i första ring finns en preciserings av presentera som visa och presentera samt i de två sista mittenringarna precisseras diskutera som förklara och motivera. Valet som ska göras handlar egentligen om flera val som hör samman: infallsvinkel till temat, och utifrån detta två verk. Sambandssignaler används inte för att göra tydligt hur dessa val hänger samman. Frågan är om de inledande två raderna är tillräckligt mycket av metatext för att läsaren ska förstå vilka val som ska göras.


5.3.3.2 Ideationell och interpersonell struktur

Temat i texten är att: du ska presentera två verk ur ett häfte om relationer för dina kamrater. Varje stycke eller ring har sitt eget tema. Texten är så kort att den i stort sett bara består av kärnmeningar.


Om någon form av textverklighet byggs upp så är den implicit och det gäller detta med kamraterna som ska lyssna. Läses kamrater som klasskamrater blir ramen realistisk, men om läsaren tänker sig kamrat som vänner så kan ramen eller textverkligheten bli mer fiktiv. Det är rimligtvis inte så att alla läsare är vän med alla sina klasskamrater (åhörare). Däremot kan kamrater vara en uppmaning till läsaren att bete sig som en kamrat när hon själv är åhörare.

5.3.4 Sammanfattande kommentar av uppgift 2

Den olyckliga formuleringen kring valet av verk, text+text, bild+bild eller text+bild, drar ner intrycket av uppgiften. Det påverkar även förståelsen negativt. Detsamma verkar gälla begreppen infallsvinkel till temat, anförande och pm. Pm får en djupare förklaring i det förberedelsematerial som finns till provet, men som eleverna i studien inte tagit del av. Många elever i studien har läst Svenska B tidigare och kan alltså förväntas ha gjort en liknande muntlig uppgift då. Detta kan förklara det faktum att de inte bryr sig särskilt mycket om pm:et. (Del två av instruktionen är förhållandevis ny i det nationella provet.) Elevernas förståelse kan alltså spela stor roll för förståelsen av uppgiften, och i ljuset av detta kan det tyckas ännu märkligare att de tycker att uppgiften är så otydlig. Om det Onnstad skriver om hur lätt eleven känner sig underlägsen i mötet med läraren så kanske de många elever som inte gillar att tala inför folk blir ännu mer på sin vakt och blir mer självkritiska vid läsningen av en sådan uppgift. Otydligheter upplevs därför som extra störande. 

Den mycket avskalade texten skulle antagligen bli tydligare om den var mindre allmän och abstrakt utan istället mer specifik och konkret. Åhörare kan bytas mot de som lyssnar. Infallsvinkel till temat kan kanske skrivas om på ett mer specifikt och konkret sätt.

Eftersom det finns gott om utrymme på sidan kunde valet av verk gjorts tydligt grafiskt (kanske genom punktuppställning). Eleverna verkar inte uppfatta pilarna mellan ringarna som att de kan möblera om i strukturen, så kanske gör inte pilarnas budskap lika väl hem som ringarnas. Det kunde även underlätta förståelsen av uppgiften om det fanns en metatext som i första raden sa att uppgiften bestod av två delar: ett muntligt tal och ett skriftligt pm.

---

143 Se utförligare presentation av förförståelse under 4.1.2.2 Förförståelse och se vidare diskussion under 6.1.9 Förförståelse som problem.
144 Ohnstad (1995:16) presenteras under 4.1.2.1 Kontextens betydelse och diskuteras vidare i 6.1.11 Relationen lärare–elev i texten.
146 Grafisk utformning av text i läroböcker presenteras under 1.2.3 Läroboktext har möjligheter på ytan och under 4.1.1.3 Aktuell forskning kring textbindung presenteras bl.a. hur metatext underlättar lösning. I diskussionen följs detta upp i bl.a. 6.2.1 Strukturera uppgiften och i 6.2.2 Grafisk utformning – till hjälp eller förtret.
5.4 Uppgift 3: ”En sund själ i en sund kropp?”

B6. En sund själ i en sund kropp?


Som praktikant på en tidskrift har du i uppdrag att skriva en artikel om annonser där bilden spelar stor roll. Du bestämmer dig för att arbeta med två annonser för en sund livsstil och undersöker varför dessa annonser ser ut som de gör.

Skriv artikeln. Utgå från de bifogade annonserna (se sid. 16 och 17 i häftet), som får illustrera din artikel. Analysera annonserna med tanke på målgrupp, syfte och budskap. Resonera kring helhetsintrycket och annonsernas olika delar (bild, rubriker, text).

Rubrik: En sund själ i en sund kropp?  

Bedömningsskala: IG-MVG

5.4.1 Lärarens intention med uppgift 3

Skolverkets beskrivning: 147

Uppgift B6 leder till analyserande skrivande om reklamannonser. Skrivsituationen är följande: eleven är praktikant på en tidskrift och får i uppdrag att skriva en artikel om annonser. Mer preciseringar väljer eleven att presentera och analysera två annonser, som också får illustrera artikeln. Artikelnens syfte blir att informera tidskriftens läsare och i bästa fall stimulera deras kritiska tänkande.

I textmaterialet finns två annonser, varianter av samma annons med reklam för müsli, och eleven ska behandla båda. Det krävs ingen djupgående analys för att se att de tänkta målgrupperna påverkat utformningen av annonserna. Ett gemensamt tema för annonserna kan sägas vara sund livsstil och det är bilden som är den huvudsakliga förmedlaren av budskapet.

Uppgiften bygger helt på analys av annonserna, ett slags argumentationsanalys där bilden får en framträdande roll. Eleven måste alltså ha förmåga att tänka analytiskt, att ”läsa” både bild och text och att strukturera sina iakttagelser så att de kan presenteras i en tydlig och läsvändig text. Instruktionen ger eleven hjälp med analysen genom uppmuntran att fundera över målgrupp, syfte och budskap samt helhetsintrycket och de olika delarna (”bild, rubriker, text”). I uppgiftens ingress antyds möjligheten att vinkla analysen i ett könsperspektiv, men detta är inget krav. Ett kritiskt perspektiv i analysen är en kvalitet. Eftersom annonserna ska publiceras tillsammans med artikeln kan eleven hänvisa direkt till dem i sin analys.


---

Anpassningen till artikelformen är naturligtvis en kvalitet i sammanhanget, men eftersom artikeln skrivs av en praktikant så kan kraven på en journalistisk uppbryggad av texten inte ställas så högt. Detta är en avancerad uppgift.

**Syfte**

Uppgiftens syfte är att pröva om eleven kan

- ”uttrycka sina tankar i … skrift så väl att språket … fungerar som ett effektivt medel för kommunikation och påverkan”.
- ”kunna jämföra och se samband mellan texter … samt i … skift kunna formulera intyck och iakttagelser i samband med läsningen”
- ”analysera och samtala om budskap i texter av olika slag i olika medier för att kritiskt granska och bedöma deras innehåll och syfte”
- ”använda skrivandet på ett fördjupat sätt som ett medel för tänkande och lärande”
- använda sin kunskap om ”viktiga genrer och litteraturveteskapliga begrepp som har betydelse för tolkning, granskning och analys av texter i olika medier”

(Kursplanen, Svenska B)

### 5.4.2 Elevernas uppfattning och förståelse av uppgift 3

#### 5.4.2.1 Uppfattning


Vad är det då som är så bra med uppgift 3? Se tabell 19.


<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Bästa</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E1</td>
<td>Skrivsituation</td>
<td>E1 Åmne</td>
<td>E1 Instruktion</td>
<td>E1 Åmne</td>
</tr>
<tr>
<td>E2</td>
<td>Korthet</td>
<td>E5 Åmne</td>
<td>E3 Åmne</td>
<td>E5 Åmne</td>
</tr>
<tr>
<td>E5</td>
<td>Ord</td>
<td>E8 Process</td>
<td>E5 Åmne</td>
<td>E8 Process</td>
</tr>
<tr>
<td>E8</td>
<td>Korthet</td>
<td>E10 Åmne + Process</td>
<td>E7 Åmne</td>
<td>E8 Instruktion</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>E10 Process</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sämsta</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E4</td>
<td>Skrivsituation</td>
<td>E3 Åmne</td>
<td>E4 Instruktion</td>
<td>E3 Åmne</td>
</tr>
<tr>
<td>E6</td>
<td>Grafik</td>
<td>E4 Instruktion</td>
<td>E6 Instruktion</td>
<td>E7 Åmne</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>E9 Process</td>
<td>E10 Åmne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Populära uppgift 3 gillas främst på grund av ämnet: reklam. De elever (E8 och E10) som anger process som skäl menar att de tycker att det är roligt att få skriva om egna tankar kring ämnet reklam. (Se nedan om missuppfattningar av uppgiften.) Även andra elever uttrycker gillande över att få skriva om reklam utifrån sin egen syn. (Se kommentarer från intervjuerna.)

---

148 För närmare förklaring av tabellen och begreppen se avsnitt 5.1.1 Tydlighetens påverkan på hur rolig, lätt och intressant en uppgift verkar vara.
Tydligheten beror enligt eleverna (E2 och E8) främst på att uppgiften är kort. En elev (E5) menar att den inte innehåller några svåra ord och en tredje gillar att det målas upp en skrivsituation. Samma skrivsituation uppfattas negativt av en elev (E4) som inte känner att hon förstår, men en annan elev (E6)saknar punkter eller annan form av grafiskt stöd.

5.4.2.2 Värdering av uppgift 3 som en del av Svenska B ht 2009


<table>
<thead>
<tr>
<th>Uppgift 3*</th>
<th>Mest tydlig</th>
<th>Minst tydlig</th>
<th>Mest rolig</th>
<th>Minst rolig</th>
<th>Mest lätt</th>
<th>Minst lätt</th>
<th>Mest givande</th>
<th>Minst givande</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 (1 elev)</td>
<td>1 (1 elev)</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>(1 elev)</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*) Eleverna hade även möjlighet att göra en liknande uppgift från ett nationellt prov. Uppgifterna inom parantes anger resultatet för den andra uppgiften. Instruktionen har samma upplägg, men annat innehåll även om begreppet analysera bild förekommer i båda uppgifterna.

Uppgift 3 är en uppskattad men svår uppgift, enligt tabell 20. Tyvärr gäller denna värdering inte bara uppgift 3 i den form som den ser ut i denna studie eftersom eleverna under kursen hade möjlighet att välja även andra liknande uppgifter från gamla nationella prov. Uppgifterna har däremot exakt samma disposition och efterfrågar analys av bilder i en skriven text.

Skrivprocessen tillämpas vid skrivningen av uppgiften och efter att ha lämnat in ett första utkast får eleverna tillgång till Skolverkets anvisningar (Se 5.4.1 Lärarens intention med uppgift 3.) med tillhörande exempel på bedömda uppgifter. Eleverna ska därefter först bedöma sin egen text och därefter bearbeta den så att den når önskad betygsnivå. Med andra ord är uppgiften mer omfattande och processinriktad för eleverna i kursen än vad den är för eleverna i denna studie. Värderingen gäller därmed inte exakt samma uppgift.

5.4.2.3 Förståelse

Min bedömning av elevernas förståelse inte stämmer med deras egen. (Se tabell 21.) De båda grupperna bedömer sin egen förståelse lika, men eleverna som inte använder egna ord har inte förstått uppgiften lika väl som de som använder egna ord. Uppgiften verkar lätt att missförstå när det gäller vad uppgiften går ut på och vilket material som ska användas samt mycket lätt att missförstå när det gäller redovisningsformen.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Syfte</th>
<th>Material</th>
<th>Process</th>
<th>Redovisning</th>
<th>Elevens egen uppfattning*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ja (2) – Nej (3)</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (1) – Nej (4)</td>
<td>Ja (2) – Nej (3)</td>
<td>Förstår (4) Förstår inte (1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Ja (5) – Nej (0)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (2) – Nej (3)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Förstår (3) Förstår inte (2)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*) Eleven svarar på frågan om hon tycker att hon förstår uppgiften.

Problemen med redovisningsformen består i att eleverna helt enkelt inte vet hur en artikel ska utformas. Några elever reflekterar självständigt över vad artikel innebär, medan de flesta inte reagerar särskilt över att de inte förstår begreppet artikel som annat än text. Mer om detta och andra svåra ord i uppgift 3 nedan.

5.4.2.4 Kommentarer från intervjuerna

Vad går uppgiften ut på? Syfte

- Menar sig förstå uppgiften, men slår aldrig upp bilderna i häftet för att titta på dem. (E1)
- Lucas av rubriken att tro att hennes text ska handla om hälsa och vad som är bra för kroppen. Att det i texten nämns könsskillnader tycker hon är onödigt. Tänker skriva om barn och hälsa. (E2)
- Förstår inte riktigt vad uppgiften ska innehålla. Tycker det är konstigt att texten ska handla om bilden. Att man är praktikant är onödigt information för det hör inte till uppgiften. Tror att hon ska bli klokkare på vad hon ska göra när hon tittat på bilderna, slår upp sidan 16-17 men blir inte mer på det klara med vad det handlar om. (E4)
- Engageras mycket av ämnet med särskilt fokus på hur smala personerna i annonsbilderna är. Vill bland annat kolla upp innehållsförteckningen på varan det görs reklam för, men nämner även bildanalys med färger osv. Förstår begreppen analysera och resonera. (E5)
- Uppgiften går ut på att hon ska skriva om påverkan från reklam och resonera kring reklambilderna. (E8)
- Ska skriva en artikel om annonser och fördomar kring manlighet och kvinnlighet. (E9)
- Uppgiften går ut på att skapa två annonser för Axas müsli som riktar sig till män respektive kvinnor (E10)

Material

- Menar sig förstå uppgiften, men slår aldrig upp bilderna i häftet för att titta på dem. (E1)
- Eleven uttrycker: "Jag förstår precis hur jag ska göra ... men jag är osäker när det gäller vilket material jag ska använda." Ska hon hitta en egen bild som liknar den i häftet? Begreppet utgå från ställer till stora problem i en annars tydlig uppgift. (E7)
- Eleven missuppfattar uppgiften på så sätt att hon tror att hon ska ta egna bilder som handlar om hur viktigt det är med bra frukost. Det skulle inte alls vara roligt om man inte fick ta egna bilder. Hon tror att hon ska göra en egen reklamkampanj för att få kunder till sin produkt. (E10)
Hur ska det göras? Process + redovisning

- Fokuseringen ligger på att det ska bli en artikel. Hon är osäker på hur man gör en artikel eftersom det är längesedan hon skrev en. Att någon analysera och resonera förstår hon inte och hur en artikel ska skrivas får hon heller ingen tydlig bild av. (E6)
- Hur en artikel ska utformas vet hon inte, utan hon skulle vilja ha en tidning framför sig för att se. (E9)

Övrigt

- Kursivering gör att man ser var det viktigaste står. (E3)
- Bedömningsskalan är oviktig. (E10)
- Och varför är det frågetecken efter "En sund själ i en sund kropp?"? (E10)

5.4.2.5 Otydliga ord och uttryck

Tabell 22. Otydliga ord och uttryck i uppgift 3 som markerats av de tio eleverna själva.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Otydliga ord och uttryck</th>
<th>Antal elever som markerat</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Analysera</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Resonera/Resonera kring helhetsintrycket</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Illustrera</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Utgå från</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Artikel</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Tidskrift om mediefrågor</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Begreppet utgå från ställer förmodligen till mer problem än vad som syns i tabell 22. Flera elever missförstår uppgift 3 på så sätt att de tror att de ska använda de bifogade bilderna som en utgångspunkt i form av en startplats för att sedan arbeta med andra bilder och

Problemen med ordet artikel är inte heller rättvisande belyst i tabell 22. I tabellen finns endast de elever som själva lyft fram ordet som svårt eller otydligt. Eftersom de först intervjuade eleverna inte fått svara på frågan om vad som menas med en artikel i samma utsträckning som de först intervjuade har, men det kan tilläggas att ingen elev som fått frågan om vad det närmare innebär att skriva en artikel har kunnat svara mer utförligt än att det är en text.

Inte någon elev som har försökt har heller gjort en korrekt gissning på vad som menas med illustrera.

5.4.3 Textanalys av uppgift 3

5.4.3.1 Textuell struktur

Tabell 23. Textvärden för uppgift 3 tillsammans med referensvärden för tidningsgenren totalt.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Uppgift 1 (136 ord)</th>
<th>Tidningsgenren totalt&lt;sup&gt;149&lt;/sup&gt;</th>
<th>Tidningsgenren totalt&lt;sup&gt;150&lt;/sup&gt;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lix</td>
<td>39</td>
<td>39</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Långa ord</td>
<td>25 %</td>
<td>24,4 %</td>
<td>25 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Substantiv</td>
<td>30,9 %</td>
<td>25,3 %</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Verb</td>
<td>19,1 %</td>
<td>18,3 %</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nominalkvot</td>
<td>1,6</td>
<td>1,44</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fundamentslängd</td>
<td>1,7 ord</td>
<td>2,8 ord</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Genomsnittlig meningslängd</td>
<td>13,6 ord/mening</td>
<td>14,3 ord/mening</td>
<td>13,1 ord/mening</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Verben varierar i de tre styckena från att i första vara statiska och passiva, till att i andra stycket bli något mer dynamiska genom t.ex. bestämmer och undersöka. I sista stycket blandas passiva verb med dynamiska och mentala processer som analysera och resonera.

---

150 Westman (1974).
Fundamentslängden varierar stort inom de olika styckena. I det kursiverade stycke som innehåller själva skravinstruktionen är fundamentslängden 0,0! Det kan jämföras med 2,8 i övriga texten.

Rubriken består av ett påstående som markerats grafiskt som en fråga med hjälp av frågetecken. Därmed skapas en form av motsättning eller möjligtvis uppmärksamhet.

Textbindningen är mager. Den består i stort sett av ordet och och som. Det finns ingen tydlig bindning mellan meningarna annat än att de hålls samman av den tät upprepningen av ordet annonser i olika former. Noteras kan att ordet annonser i mitten av texten övergår från att vara annonser i allmänhet till att i sista stycket vara de två annonserna i texthäftet i synnerhet. Det innebär att det begrepp som till en del håller samman texten ändrar innebörd under läsningen.


5.4.3.2 Ideationell och interpersonell struktur

Texten kan sägas ha två temata: bilden är en viktig del av en annonser eller du ska skriva en artikel om hur viktig bilden är i en annonser. Första stycket kan sägas ha det första temat och sista stycket det sista temat. I mellanstycket förenas de båda temata.

Det är mycket som övergår från en sak till en annan i mellanstycket. I stora drag kan första stycket sägas vara en introduktion till ämnet reklam i form av en betraktelse av reklamen i världen i stort. I mellanstycket står läsaren, du, i fokus och i sista stycket står den text som ska skrivas i centrum. Textens du är på så vis en länk från allmänna kunskaper om bilder i reklam till att göra en analys av bilderna på sidan 16 och 17 i häftet i synnerhet. Denna analys med tillhörande resonemang ska presenteras för läsarna av en tidsskrift om mediefrågor. Därmed sker i mellanstycket en övergång från fjärr- till närperspektiv. För några läsare kan hända att det även sker en övergång mellan ett realistiskt och ett fiktivt perspektiv eftersom det för några elever inte är en realistisk tanke att de skulle vara eller bli praktikanter på en tidning om mediefrågor, medan det får de flesta är realistiskt att annonser utformas efter olika målgrupper.

Trots att texten är kort kan både första och sista stycket sägas inledas med korta och tydliga kärsenario. Mellanstycket består endast av två meningar varav den första är lite mer avancerad då den inleds med en bisats. Ingen av de två meningarna i mellanstycket kan sägas vara en kärsenario.

Textens jag skrivs inte ut men skulle kunna beskrivas som en allvetande auktoritet. De genomgående faktiska formuleringarna och de första två styckenas upplysningar i form av påståenden bidrar till detta. Författaren försöker på inga vis bygga upp någon förtrolighet eller annan relation med läsaren än ordergivanden.

Texten innehåller inga jämförelser men däremot en konkretisering av hur annonser anpassas efter målgrupper. Exemplet lyfter fram att det är skillnader mellan reklam riktad till kvinnor och män, men döljer samtidigt skillnader som handlar om ålder, etnicitet, klass m.m.


Att bilden är viktig framkommer på flera sätt, bland att annat genom positionering: första meningen talar om att bilden är viktig. Att bilden är viktig förstärks däremot inte genom en uppföljande fokusering då bild flera gånger nämns ihop med text och rubrik. Budskapet blir därför lite kluet. Ska bildanalys stå i fokus eller är analys av text och rubrik lika central? Det är inte svårt att tänka sig att de tre delarna bild, text och rubrik skulle kunna förväntas ha lika delar av artikels utrymme på samma sätt som att de tre uppräknade målgrupp, syfte och budskap skulle kunna ha det. Eftersom annonserna består av mycket bild och lite text är en sådan disposition av artikeln antagligen inte helt optimal.

Ramarna för uppgiften presenteras genom en textverklighet där läsaren är praktikant. Detta är explicit uttryckt och inget som behöver läsas mellan raderna. I den textverkligheten som målas upp får läsaren ett uppdrag och *bestämmer* sig för att skriva om reklam. Att bestämma föregås av någon form av val. *Bestämmer* står dessutom i presens vilket ger att

74
det händer just nu. Men vari ligger valet för läsaren? I verkligheten finns inget val och inget att bestämma. Materialet är redan valt och det är bilderna på sidan 16 och 17. En läsare som tänkt sig göra någon form av val uppmuntras kanske av det något otydliga begreppet utgå från som inte tydligt anger om läsaren måste stanna vid bilderna på sidan 16 och 17 eller om valet består i att välja annat material. För den läsare som dessutom tvekar över vad som menas med *illustrera* verkar det kanske självklart att få välja bilder själv. Om det redan i mellanstycket stod att de två annonserna var de på sidan 16 och 17 så skulle risken för missförstånd möjligtvis minska.

**5.4.4 Sammanfattande kommentar av uppgift 3**

Uppgift 3 rankas av eleverna högst av samtliga uppgifter och har topplacering som lätt, rolig och tydlig, samtidigt som min bedömning är att eleverna förstår den särö. Vad är det som gör att de inte förstår från början, och vad är det sedan som gör att de inte upptäcker att de inte förstår?

Den textverklighet som målas upp får inte alla läsare med sig. Flera av de som uppskattar uppgiften mest missförstår den också mest. De missförstår vilket material de ska använda och de missförstår innehållet i den analys de ska göra. Om en elev läser det inledande stycket som en form av mål, med tanke på att flera elever menar att de vill ha målet först när de pratar om de andra uppgifterna, så kan det blir svårt för eleven att släppa den allmänna bilden och låta sig ledas in i den specifika skrivsituationen. Det gäller för eleven att noga ta till sig informationen i mellanstycket eftersom så många perspektivövergångar sker där, men meningarna är där svårare inte bara för att de presenterar textverkligheten utan även för att första meningen inleds med bisats och att det saknas kärnmening. Det är med andra ord ett mycket informationstätt stycke. Att det, som tidigare nämnts, målas upp en bild av ett val genom att läsaren bestämmer sig bidrar kanske också till att eleven inte förstår att materialvalet redan är gjort och det inte finns något att välja. Vilket material som ska användas av materialet försvaras av de otydliga begreppen utgå från och illustrera i samband med bilderna på sidan 16 och 17.

En elev missförstår uppgiften mer än andra då hon tror att hon ska skapa egna reklambilder med samma budskap som de som finns i häftet. Möjligtvis öppnas vägen till detta missförstånd genom att reklammakarna inte anges som agenter. Eleven kan därför tänka sig ta den rollen, trots att det är möjligt att agenten inte satt ut just för att undvika identifikation med dem.

En annan elev verkar provoceras av rubriken *En sund själ i en sund kropp?* och det är en elev som förefaller känna sig personligt påhoppad och som engageras mycket i ämnet. Hon tappar däremot inte bort sig i engagemanget över hur överviktiga människor framställs i reklam (eller inte) utan tänker sig även skriva om bildanalys osv.

---

151 Se 6.1.6 Styrning viktig för skrivprocessen för vidare diskussion. Jämför med presentationen av en lyckad skrivprocess under 3.2.1 Vad ska förstås?.

Som nationellt prov kan syftet med uppgiften inte bara vara att få eleverna att komma igång med ett arbete utan även att sälla lässstarka elever från lässvaga. Uppgiften är i sig ett läsförståelsestest. Det förklarar till viss del svårigheten att förstå. Samtidigt är det lite konstigt om begreppen *analysera* och *resonera*, vilka förekommer i i stort sett varje nationell skrivuppgift varje år, är de som ställer hela förståelsen på ända och alltså i praktiken är de begrepp som testas i läsförståelsen år efter år. Och om dessa ord är vanliga i nationella prov och i kursmålen för gymnasiets kurser, hur kan det då komma sig att så många elever har så svårt att förstå själva begreppen?

Sist måste ändå påpekas att den entusiasm eleverna visar för uppgiften måste tas på största allvar. Kanske är textverkligheten så svår att sätta sig in i att flera elever ser den mer som en möjlighet än som en styrning? Om detta resonemang stämmer skulle en uppgiftsinstruktion med en stor del påhittad skrivschematic kunna vara intresseskapande om det var frivilligt att följa instruktionen eller inte.154

---

152 Se 4.1.1.2 Aktuell forskning kring ord och meningar samt vidare diskussion under 6.2.5 Vad är oklart? – om svåra ord. För tidigare forskning om begreppsbildning och läroböcker se 1.2.1 Forskning om läroboksspråk.
154 Se 4.2.1 Hjärnan som pedagogisk utgångspunkt om vikten av att vara intresserad av det man läser och 4.2.2 Textverklighet för en förklaring av begreppet textverklighet. Hur det faktum att elevens intresse påverkar förståelsen vid läsningen av uppgiften i sin tur får konsekvenser för konstruktionen av uppgiften och uppgiftsinstruktionen diskuteras i flera avsnitt. Bl.a: 6.1.1 Uppgifter måste vara intressanta, 6.1.4 Valfrihet – problem eller möjlighet, 6.1.5 Textverklighet samt 6.1.7 Styrning kontra valfrihet.
5.5 Uppgift 4: ”Boken och tiden”

**Boken och tiden**

Denna uppgift är en av två bokredovisningar. En av de böcker du läser ska redovisas genom att du gör denna uppgift. Vilken av de böckerna det är väljer du själv. Med de två böckerna menar jag Bok 1 eller Bok 2 och inte någon av de böcker som tas upp i kursens litteraturlista. När du läst din bok är det bara att kasta sig in i uppgiften:

**Mål:** ”Du ska ha tillägnat dig kunskap om … internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker”

**Materiel:** Den valda boken + valfri litteraturhandbok (Den levande litteraturen rekommenderas) + ordbehandlare

**Uppgift:**
- Läs den valda boken
- Slå upp boken eller författaren i litteraturhandboken. (Leta dig fram till rätt årtal om du inte finner vare sig titeln eller författaren i registret.) De flesta litteraturhandböcker är uppbrygda i tidsordning.
- Ta reda på vilken epok eller tidsålder boken hör hemma i. Det kan vara antiken, medeltiden, renässansen, upplysningen, romantiken, realismen eller kanske naturalismen.
- Ta reda på vad som var typiskt för dessa epoker. (Se inledningen i det aktuella kapitlet.) Det som utgör viktiga skillnader mellan epokerna handlar ofta om hur människorna levde, vilka idéer och tankar som var aktuella, på vilket sätt människor tog del av kultur, vem som hade makt osv.

**Examinering:** Lämna in uppgiften skriftligt, men kontakta mig gärna för diskussioner under arbetets gång om du är osäker på hur uppgiften ska lösas eller om du vill veta mer om den tid din bok hör hemma i. Du är varmt välkommen att redovisa ditt arbete munligt om du vill. Det skulle både jag och dina kurskamrater ha nytta av.

**Betygskriterier:** Flera betygskriterier kan vara aktuella men det är främst dessa du ska ha i tanken när du skriver din uppgift:

**G:**
*Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina uttryck i tal och skrift.*

**VG:**
*Eleven reflekterar vid läsningen av texter över de samhälleliga och kulturella faktorer som format texten och över textens giltighet för vår tid.*

**MVG:**
*Eleven läser texter av många olika slag och diskuterar och analyserar texterna i förhållande till den miljö, den tid, och det samhälle där de har uppstått.*
5.5.1 Lärarens intention med uppgift 4

Eleven ska under kursen i Svenska B läsa flera böcker och det som i uppgiften kallas Bok 1 och Bok 2 hänvisar till studiehandledningens presentation om att eleven ska läsa böcker från olika tider och kulturer. Uppgiften *Boken och tiden* är tänkt som redovisning för en av dessa böcker.

Uppgift 4 är tänkt att hjälpa eleverna nå målet ”ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författaravknap från olika tider och epoker”155. På godkänd nivå ska eleverna läsa böcker och att lära sig mer om olika epoker och tider, på väl godkänd nivå ska eleverna jämföra verket med den tid och därmed det samhälle och den kultur det skapats i, och på mycket väl godkänd nivå ska eleven läsa texter av många olika slag och analysera dessa. Uppgiften är i ett första skede tänkt att steg för steg leda eleven till en jämförelse mellan den bok de läst och det som står i facklitteratur om boken, författaren eller den tid som boken skrivits i. Om en bok sägs vara realistisk så kan eleven själv ta ställning till om hon tycker att de stämmer eller inte och därefter stärka sitt påstående med utdrag ut boken. Eleven måste alltså för att nå väl godkänt själv vara aktiv i jämförelsen.


5.5.2 Elevernas uppfattning och förståelse av uppgift 4

5.5.2.1 Uppfattning

Uppgift 4 rankas av eleverna näst högst av uppgifterna i studien. (Se tabell 7.) Det är den uppgift som verkar mest intressant av alla. Den placeras i mitten vad gäller tydlighet och rolighet men får låg värdering på lätthet, även om den slår uppgift 1 med en poäng.

Vad är det då som gör att uppgift 4 verkar otydlig, svår och tråkig men intressant? (Se tabell 23.156) De flesta elevers intresse för uppgiften beror på att de gillar arbetsprocessen. Att forska, att göra egna jämförelser och att lära sig mer om olika tider kring en bok de valt själva väcker elevernas intresse. Även de elever där ämne angetts som skäl nämner det egna valet och intresset för historia. De negativa omdömena som minst rolig och minst

156 För närmare förklaring av tabellen och begreppen se avsnitt 5.1.1 Tydlighetens påverkan på hur rolig, lätt och intressant en uppgift verkar vara.
lätt beror enligt motiveringarna på att uppgiften verkar omfattande, dvs. ta lång tid om du både ska läsa en bok och sedan ta reda på saker om boken, författaren och tiden.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Bästa</strong></td>
<td>E4 Process</td>
<td>E3 Åmne</td>
<td>E2 Åmne</td>
</tr>
<tr>
<td>E9 Grafik</td>
<td>E7 Åmne</td>
<td>E3 Process</td>
<td>E4 Process</td>
</tr>
<tr>
<td>E10 Grafik</td>
<td></td>
<td>E4 Process</td>
<td>E6 Process</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sämsta</strong></td>
<td>E5 Val</td>
<td>E5 Process</td>
<td>E1 Process</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>E1 Instruktion+Process</td>
<td>E5 Instruktion+Process</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Eleverna som tycker att uppgiften är tydlig uppskattar liknande saker. Antingen är det uppställningen i punkter med både mål, examinering och uppgift i form av frågor för eleven att svara på (E9 och E10) eller att det över huvud taget framgår klart hur eleven ska arbeta (E4).

Eleven som tycker att uppgiften är otydlig (E5) menar att den otydliga inledningen om vilken bok det är man ska jobba med förstör hela uppgiften.

**5.5.2.2 Värdering av uppgift 4 som en del av Svenska B ht 2009**


<table>
<thead>
<tr>
<th>Uppgift 4</th>
<th>Mest tydlig</th>
<th>Minst tydlig</th>
<th>Mest rollig</th>
<th>Minst rollig</th>
<th>Mest lätt</th>
<th>Minst lätt</th>
<th>Mest givande</th>
<th>Minst givande</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>2 elever</td>
<td>2 elever</td>
<td>4 elever</td>
<td>3 elever</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Av tabell 24 framgår att uppgift 4 i relation till andra uppgifter i kursen är en tråkig, svår men givande uppgift. Hälften av eleverna som läste Svenska B ht 2009 tycker att det är kursens svåraste uppgift och tre av åtta tycker att den är den mest givande uppgiften. Den är också minst tydlig enligt två elever.

**5.5.2.3 Förståelse**


<table>
<thead>
<tr>
<th>Uppgift</th>
<th>Syfte</th>
<th>Material</th>
<th>Process</th>
<th>Redovisning</th>
<th>Elevens egen uppfattning*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (3) – Nej (2)</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Förstår (5) Förstår inte (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (4) – Nej (1)</td>
<td>Ja (5) – Nej (0)</td>
<td>Ja (5) – Nej (0)</td>
<td>Förstår (4) Förstår inte (1)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Eleven svarar på frågan om hon tycker att hon förstår uppgiften.
Min och elevernas uppfattning om hur väl de förstår uppgiften är ganska lika. (Se tabell 25.) Enligt min mening tenderar de elever som inte kan beskriva uppgiften med egna ord att överskatta sin förståelse något även i denna uppgift. Störst skillnad i förståelse mellan grupperna är det när det gäller processen, men förståelsen är över lag stor och det stämmer med elevernas uppfattning.

5.5.2.4 Kommentarer från intervjuerna:

Vad går uppgiften ut på? Syfte

- Tror att hon ska hitta de svar hon söker i litteraturhandboken och inte att hon måste tänka själv. Först vid läsningen av betygskriterierna (som hon läser senare) börjar hon förstå egna rollen. (E2)
- Tydligt att boken bara är en del av uppgiften. Frågorna viktigast. (E3)
- Målet svävande och gäller det förresten uppgiften eller hela kursen? (E3)
- Läser målet men förstår inte varför det är med. (E4)
- Viktigaste informationen utgörs av mälbeskrivningen. (E8)
- Skulle börja med att be läraren att definiera målet: Hon tolkar målet som ett mål för uppgiften och inte för hela kursen. Hon förstår däremot att man ska se samband mellan ”saker” och boken, vad som är typiskt för boken och epoken. (E9)
- Tycker den är tydligare än alla andra. Hon ska läsa en bok och skriva en bokrecension. Hon ska skriva om litteratur ... om den t.ex. är typisk 1600-tal eller inte. (E10)

Material

- Eleven uttrycker stora problem med uppgiftens första stycke. Ska hon läsa en eller två böcker? Två böcker hon får välja själv tror hon till slut. (E5)
- ”En bok gör ju inte att man stiftar bekantskap med flera epoker!” Det är otydligt vad som menas med Bok 1 och 2. Ska hon läsa en bok hon själv valt och räcker det med en bok för att nå målet? (E9)
- Hon får välja mellan två böcker. (E10)

Hur ska det göras? Process + redovisning

- Förstår uppgiften som att den måste lämnas in skriftligt. (E1)
- Gillar frågorna under rubriken uppgift. (E1)
- Funderar kring det som står om bokredovisning och upplägg: ”Hur exakt ska texten vara skriven?”. (E1)
- Uppgiftsinstruktionerna är tydliga med alla frågor. (E4)
- Förstår särskilt frågorna under rubriken uppgiften, men eleven har svårt att sätta ord på hur hon ska arbeta. (E5)
- Förstår de fyra första punkterna under rubriken uppgiften. Den sista rubriken förstår hon inte hur hon ska göra. (E6)
- Vet varken hur hon ska få tag på en litteraturhandbok eller om uppgiften ska redovisas muntligt eller skriftligt. (E6)
- Innehållet måste diskuteras flera gånger menar eleven, men verkar t.ex. förstå frågan om aktualitet. (E7)
- Ska använda alla frågorna. (E10)
- Bra att examineringen är valfri, att man kan ta det muntligt. (E10)
**Grafisk utformning**

- Uppskattar punktformen. (E4)
- Det är bra med punkter. (E7)
- Uppgiften måste läsas många gånger eftersom det är så mycket text. (E7)
- Ogillar starkt att uppgiften är så lång och hon pekar på flera ställen med redundant information. Skriva bara _boken du läst_ i första stycket och ta bort första uppgiftspunkten om att läsa boken eftersom det är självklart. ”Man kan ta undan så mycket text ... kan klara sig på två rader.” (E8)
- Hon gillar punkterna. (E9)
- Bra med punkterna. (E10)

5.5.2.5 _Otydliga ord och uttryck_

Tabell 26. Otydliga ord och uttryck i uppgift 4 som markerats av de tio eleverna själva.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Otydliga ord och uttryck</th>
<th>Antal elever som markerat</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ordbehandlare</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Litteraturhandbok</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Epok</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Realism och naturalism</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Samhälleliga och kulturella faktorer</td>
<td>2*</td>
</tr>
<tr>
<td>Gestalter</td>
<td>2*</td>
</tr>
<tr>
<td>Bärande tankar</td>
<td>1*</td>
</tr>
<tr>
<td>Analysera i förhållande till</td>
<td>1*</td>
</tr>
<tr>
<td>Kunde boken lika väl ha tillkommit i någon annan tid?</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Placera i ett större sammanhang</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Giltighet i vår tid</td>
<td>1*</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*) Av tio elever är det endast fem som läser betygskriterierna. Två elever som läser dem kommenterar dem inte.

En av de två eleverna som markerat _ordbehandlare_ som otydligt gissar att ordbehandlare har att göra med datorn på något sätt, medan den andra eleven gissar att det är någon form av ordbok. Att en ordbehandlare skulle vara någon form av ordbok är ändå en ganska rimlig tanke eftersom en ordbok behandlar ord. (Se tabell 26.)

Många av uttrycken som lyfts fram som otydliga kommer från de avslutande betygskriterierna. Problemen med dessa får illustreras av de kommentarer eleverna själva gjort kring att läsa betygskriterierna:

**Betygsriterna**

- Först vid läsningen av betygskriterierna (som hon läser senare efter uppmaning) börjar hon förstå egna rollen. Det är hon själv som ska göra jämförelsen mellan boken och tiden. (E2)
- Betygsriterna läses inte ”kända bara att man vill komma igång med uppgiften”. (E3)
- Kommenterar aldrig betygskriterierna trots att hon läser dem. (E4)
- Betygsriterna läses men hon tycker bara att hon förstår myv-kriterierna eftersom de andra innehåller alltför svåra ord. De flesta ord eller ordsammansättningarna i betygskriterierna är svåra, t.ex. _gestalter_ och _bärande tankar_. (E5)
- Betygsriterna tycker hon är onödiga och påpekar att hon aldrig läser dem. (E6)
• Hon läser medvetet inte betygskriterierna eftersom hon hakar upp sig på dessa. Däremot skulle hon läsa dem inför en betygsdiskussion med läraren. (E7)
• Läser inte betygskriterierna. (E8)
• Betygskriterierna läser hon inte eftersom hon oftast inte förstår dem. Det är kombinationen av ord som gör dem svåra. När hon tittar på dem (efter uppmanning) är det enklare att förstå G och MVG, än VG. (E9)
• Bra att betygskriterierna finns med så att de som är noga med betygen kan kolla. Själv skriver hon så det känns bra för henne, och bryr sig inte om betyget. (E10)

5.5.3 Textanalys av uppgift 4

5.5.3.1 Textuell struktur

Tabell 27. Textvärden för uppgift 4 tillsammans med referensvärden för tidningsgenren totalt.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Uppgift 1 (471 ord)</th>
<th>Tidningsgenren totalt157</th>
<th>Tidningsgenren totalt158</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lix</td>
<td>36</td>
<td>39</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Långa ord</td>
<td>21,3 %</td>
<td>24,4 %</td>
<td>25 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Substantiv</td>
<td>27,6 %</td>
<td>25,3 %</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Verb</td>
<td>19,1 %</td>
<td>18,3 %</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nominalkvot</td>
<td>1,44</td>
<td>1,44</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fundamentslängd</td>
<td>1,3 ord</td>
<td>2,8 ord</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Genomsnittlig meningslängd</td>
<td>15,0 ord/mening</td>
<td>14,3 ord/mening</td>
<td>13,1 ord/mening</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Uppgift 4 är enligt tabell 27 mycket lik en tidningstext. Det enda som skiljer stort är fundamentslängden. Fundamentslängden är särskilt kort i den del av texten som kallas uppgift där i stort sett varje mening börjar med ett verb.


Mer än vart tredje substantiv är abstrakt, och det är klart att uppräkningen av olika epoker och betygskriterier bidrar till detta. Det finns inte speciellt många sammansatta ord och de som är det oftast konkreta som litteraturlista, kurskamrater osv. Många fackord förkommer (epok, litteraturhandbok, verk, författarkap osv.) och de dominerar texten.

Texten innehåller flera koder. Det gör texten svårare. Svårast är orden epok (och namnen på dessa) och idéer (i betydelsen idéströmmningar), och uttryck som typisk för sin tid, konkreta exempel och placera i ett större sammanhang. Detta språkbruk är avancerat.

I texten finns flera skrivfel. I sista punkten under uppgiften har svara tappat ett a och det står "svar" istället. Ett allväsentligare fel är att det i de citerade betygskriterierna står "uttryck" istället för "intryck". Dessutom saknas en punk efter "Läs den valda boken". Texten har för övrigt flera parenteser, vilket inte brukar underlätta läsningen.

Textbindningen har både förtjänster och brister. I inledande stycket består de dominerande ledfamiljerna av "uppgift – två bokredovisningar – uppgift" samt den närliiggande "de böcker – de böckerna – de två böckerna – Bok 1 eller Bok 2 – de böcker – bok". När ligger även ordet "litteraturlista". Trots att inga pronomen ensamma ska hålla ihop texten utan att "böckerna" skrivs ut, så blir det ändå inte tydligt. Lite förvillande kan det tyckas vara att ordet "två först" hör ihop med bokredovisningar och sedan med böckerna. Vad Bok 1 och Bok 2 står för är inte heller tydligt, mer än att de inte finns på litteraturlistan. Hoppet till de verk som nämns i målet är antagligen väl stort för många läsare.


5.5.3.2 Ideationell och interpersonal struktur

Texten består till stor del av uppmaningar. Språkhandlingarna är med andra ord grafiskt markerade, dvs. att det som innehållsmässigt är uppmaning även är formulerat som uppmaning. Det borde skapa tydlighet i texten.


En lärare har skrivit texten och det finns således ett maktövertag för skribenten gentemot läsaren som är elev. Det går aldrig att komma ifran att eleven är ute efter ett betyg och läraren har makten att sätta det. Dessutom har läsaren ofta ett kunskapsövertag vilket i
uppgift 4 kanske främst visar sig genom alla fackord. Relationen mellan skribent och läsare är i första halvan av texten något försiktig. Läsaren är du i texten rakt igenom, förutom vid den lite knepiga perspektivvändelsen mitt i meningen ”När du läst din bok är det bara att kasta sig in i uppgiften”. Formuleringen med att kasta sig in i en uppgift är vardaglig och kanske är det ett försök att balansera fackspråkligheten.

Inte förrän i stycket om examinering trädde skribenten fram som mig. Tidigare i texten har meningar gjorts passiva där skribenten är subjekt, som i ”Det levande litteraturen rekommenderas”. Det står alltså inte utsatt vem som rekommenderar denna bok. Textens enda värdeord finns i detta stycke där skribenten blir mig. Det är inbjudan till kontakt som förstärks med de positiva värdeorden varmt och gärna.


Deltagare i kommunikationen kring texten är alltså inte bara skribenten och läsaren, läraren och eleven, utan på ett mer övergripande plan är även utbildningsanordnaren (genom logotypen) och Skolverket (genom betygskriterierna) med. Eftersom Skolverkets text i sin tur påverkas av regering och riksdag och de i sin tur av samhället i stort, så kan texten sägas vara en del av en längre del av ett stort tänkt att bygga upp landets humankapital. Det är möjligt att den starka intertextualiteten på detta vis skapa en känsla av att uppgiften är en del av ett större sammanhang. Det skulle i så fall förstärkas av den förpliktigande formuleringen din uppgift är.

5.5.4 Sammanfattande kommentar av uppgift 4


199 Se bilaga för intervju med elev 10.
Kanske luras eleverna att tro att de ska finna kunskapen i böckerna, att det alltså inte blir tydligt när eleven inte bara ska läsa utan även tänka ... vilket inte självklart är samma sak. I detta sammanhang kan det påpekas att uppgift 4 i likhet med många andra uppgifter inte är tydlig när det gäller kunskapssyn: vad är kunskap, hur ska den visas, och vad är viktigt? Om eleven tror att hon bara ska sammanställa information så blir uppgiften betydligt svårare än den först verkar, men också mer givande.160


För att återkomma till intresset för uppgiften så verkar en hel del komma från att eleven själv får välja bok och att examinationsform är förhållandevis fri.162 När det gäller examinationsform kan konstateras att flera av eleverna uttrycker sig frågande kring möjligheterna att göra examinationen muntligt. Jag drar slutsatsen att eleverna antingen inte är vana att få välja mellan skriftligt och muntligt och/eller att en muntlig examination inte har lika hög status som en skriftligt. Denna förförståelse påverkar läsningen och därmed förståelsen av uppgiftsinstruktionen.

---

160 Se 4.2.3 Läsning och lärande, 4.1.2.2 Förförståelse samt ev. 6.1.12 Lärarens uppgift för exempel på hur synen på inlärning och kunskap kan förmedlas genom uppgiftens utformning.

161 Texten blir därför lättare att läsa på minst två sätt. Dels tack vare kortare fundament vilket presenteras under 4.1.1.2 Aktuell forskning kring ord och meningar, dels tack vare att grafiska utformningen av texten stämmer med innehållet vilket presenteras under 1.2.3 Läroboktext har möjligheter på ytan och diskuterar bl.a. under 6.2.2 Grafisk utformning – till hjälp eller förrott.

162 Vikten av att själv få välja och att det är skillnad på att läsa en bok man själv valt och en som skolan tvingat på en kommer från Säljö (1986) och presenteras under 4.1.2.3 Läsmål. Hur intresse påverkar inlärningen presenteras under 4.2.1 Hjärnan som pedagogisk utgångspunkt och diskuteras vidare under 6.1.2 Svaga läsare samt 6.1.1 Uppgifter måste vara intressanta.
6 Diskussion och slutsats


6.1 Uppgiftens innehåll

6.1.1 Uppgifter måste vara intressanta


163 Se teorier kring skrivprocess under 3.2.1 Vad ska förstås?
164 Se 4.2.3.3 ”Som man ropar för man svar” för en kort presentation av SOLO-taxonomin.
165 Se Tabell 8.
sammantaget får uppgift 1 som uppskattas minst i alla kategorier utom tydlighet. Av det kan än en gång slutsatsen dras att det inte räcker med tydlighet. Det måste även tilläggas att den uppgift som eleverna bedömer som mest tydlig, uppgift 3, också är den som enligt min bedömning missuppfattas av flest elever.166

Eftersom eleverna intresserar sig för olika ämnen är det svårt att säga att ett speciellt ämne eller en speciell ämnesinriktning skulle vara mer populär än andra. Detsamma gäller arbetsformen, även om läsa böcker och hålla muntliga anföranden väcker större ovilja hos några elever än vad andra arbetsformer gör. Det finns ändå en klar gemensam nämnare i elevernas svar kring ämne och arbetsform: De vill välja själva! Flera elever uttrycker att de vill välja ämnesinriktning, metod eller åtminstone material själva. Att de kan tänka sig läsa en bok om de fått välja den själva stämmer med Maltén’s167 samt Martons och Säljös168 tankar om hur viktigt intresse som intresse är, och det stämmer bra med både Säljö och Gunnarssons teorier om att det är skillnad på olika sätt att läsa.169 Vi förstår bättre vad vi läser när vi är intresserade och för att eleverna inte ska drabbas av det Säljö beskriver som tvångsläsningens problem så borde ett fritt materialval i form av vilken text (bok) eleven vill läsa vara både viktigt och rimligt vid konstruktionen av uppgifter. Om uppgiften blir mer intressant om eleven får göra egna val så skulle därmed även uppgiftsinstruktionen läsas med större förståelse.170

I de fall eleverna läser uppgiftsinstruktionen för att de är intresserade borde det finnas bättre förutsättningar för att de läser texten med det Gunnarsson menar är det mest avancerade läsmålet: ”Hur blir det här för mig?””. Ett sådant läsande gynnar enligt Marton och Säljö djupinlärning. Det är skillnad på att läsa med ett läsmål av karaktären ”anpassning på egen situation”, för att använda Gunnarsson begrepp, jämfört med att läsa för att nå ”förståelse av sändarens avsikt med buskapet” eller ”Vad menar läraren att jag ska göra?”. Om lärare vill konstruera uppgifter som är enkla att förstå så är det viktigt att skilja på vad som ökar läsbarheten i instruktionen och vad som gör att själva uppgiften ändras på så sätt att både kunskapssyn och inlärningsvägar påverkas negativt. Precis som Platzack uttrycker det måste det förståelsejud texten ska läsas med vara en del av resonemanget kring läsbarhet precis som innehållet är.171 I det resonemanget verkar intresse spela en avgörande roll.

6.1.2 Svaga läsare

Säljö menar att vi måste överföra attitutyn vi har vid vårt frivilliga läsande till skolläsanden.172 Det är förstås helt omöjligt för de elever som aldrig har läst en bok frivilligt. Det innebär att de eleverna som inte läst något frivilligt egentligen aldrig läst på

---

166 Se 5.1 Förståelse av uppgifterna. Lägg märke till att det inte på något vis framgår vad eleverna menar med de enskilda begreppen lätt, roligt eller intressant eftersom de övriga intervjufrågorna fokuserar mer på förståelse och tydlighet.
167 Se 4.2.1 Hjärnan som pedagogisk utgångspunkt.
168 Se 4.2.3.2 Förutsättningar för djupinlärning.
169 Se 4.1.2.3 Läsmål.
170 Se 5.2.4 Sammanfattande kommentar av uppgift 1, 5.4.4 Sammanfattande kommentar av uppgift 3, 5.5.4 Sammanfattande kommentar av uppgift 4 samt 5.5.2 Elevernas uppfattning och förståelse av uppgift 4 för exempel ur studien där intresse påverkat resultatet av läsningen.
171 Se 1.2.5 Läsbarhet och begriplighet.


---

173 Jmf med 4.2.2 Textverklighet.
174 Se Gunnarssons teorier om läsmål under 4.1.2.3 Läsmål.
175 Se 4.1.2.4 Hermeneutiska tolkningscirkeln för närmare beskrivning av hur läsning går till.
177 Se 4.1.1.5 När texten inte stämmer: kohesion och koherens.
179 Se 5.1 Förståelse av uppgifterna.
Även om begreppet ”förstå uppgiften” har att göra med elevernas uppfattning om vad kunskap är och vad inlärning går ut på, eller kanske på grund av att det är så, så borde elev och lärare bygga upp en tydligare gemensam bild av vad uppgiften innebär genom t.ex. en tydlig och återkommande struktur i uppgiftsinstruktionen ihop med en diskussion om vilken funktion uppgifter har i undervisningen.

6.1.3 Elevernas syn på inlärning och kunskap

Efter att ha läst om Martons och Säljös studier tycker jag att det är synd att jag inte vid intervjuerna frågade eleverna om deras syn på vad inlärning innebär. Det framstår som en självklar förklaring till elevernas olika uppfattning av när de anser sig förstå en uppgiftsinstruktion att det har att göra med hur de ser på kunskap och inlärning. Vad är det de förväntas lära sig i skolan? Av studiens resultat att döma verkar eleverna uppfatta redovisningsform som viktigast eftersom det finns tydliga samband mellan att eleven uppfattar sig förstå uppgiften och att de förstår redovisningsform. Flera elever anger en tydlig process som skäl till att en uppgift är tydlig. ”Det står vad jag ska göra.” Kanske är processen central eftersom elever förväntas vara aktiva i skolan?

Oavsett vilken uppfattning eleverna har om kunskap och inlärning så är det ganska säkert att denna uppfattning påverkar deras läsning och förståelse av uppgiftsinstruktione samt att uppfattningen påverkas av den tidigare skolgången. Naturligtvis påverkas uppfattningen av samhället i övrigt, som t.ex. av föräldrarnas uppfattning, men elevernas uppfattning säger förmodligen ändå mer om vilken lärermiljö de vistats i i skolan än hur de är som personer. För precis som Dahlgren så anser jag att eleverna formar sin uppfattning om vad som är viktigt att lära från sina tidigare erfarenheter av skolan och olika lärare. Om det vore så att elevernas uppfattning om vad som är viktigt att lära har något samband med vilket betyg de får i kursen så skulle det gå att säga att de skilda uppfattningarna beror på elevernas förmåga och inte på miljön, dvs. skolan. Men så framstår det inte i denna studie. I undersökningen finns elever med väl godkänt betyg i kursen som svarar att de förstår uppgiften trots att de själva uttrycker att de är osäkra på vad och hur de ska göra. Därmed finns inget samband mellan kunskapssyn och betyg, och det finner jag faktiskt lite förvånande. Säger det kanske istället mer om vilken länder dragen process det är för skolan att ställa om undervisningen från ytinlärning till djupinlärning? Oavsett hur det sett ut i skolan hittills så finns inför framtiden en enorm möjlighet att påverka elevens syn på kunskap och inlärning genom att utforma uppgifter som leder till, eller åtminstone erbjuder, djupinlärning. Som lärare är det viktigt att inte ignorera den betydelse uppgifterna har som förmedlare av den egna kunskapssynen. Särskilt inte som det ibland känns både enkelt och tillmötesgående att ge eleverna de ytinlärningsuppgifter de brukar tycka är enklast att förstå, och helst vill arbeta med.

6.1.4 Valfrihet — problem eller möjlighet?

Jag drar, av resonemanget kring hur uppgifterna uppfattades, slutsatsen att en bra uppgiftsinstruktion innehåller någon form av valfrihet för att appellera till elevens

---

180 Marton & Säljö (1986).
181 Dahlgren (1986:36). Se 4.2.3.3 ”Som man ropar får man svar”.
182 Se 4.2.3.1 Ytinlärning och djupinlärning och 4.2.3.3 ”Som man ropar får man svar”.

89
intresse. Nu kan naturligtvis valfriheten ligga i att göra uppgiften eller inte, och som jag kommer att återkomma till så kan en sådan lösning innebära flera fördelar. För om vi nu tänker oss en enda uppgift så kommer valfriheten att orsaka problem. Elevernas problem med att förstå formuleringen ”text+bild, text+text eller bild+bild” visar tydligt problemen med valfrihet. I uppgift 4 nämns de kryptiska formuleringarna ”Bok 1” och ”Bok 2” som en referens till studiehandledningens benämningar av de böcker eleverna har att välja mellan och det är inte heller tydligt vilka möjligheter det finns till examinering. Även i uppgift 1 ställer valet av material till det för förståelsen. Om ingen valfrihet hade funnits kring bokläsningen hade uppgiftsinstruktionen förenklats avsevärt.


6.1.5 Textverklighet


---

183 Se 4.1.2.2 Förförståelse samt 4.1.2.3 Läsmål.
184 Se vidare 6.1.7 Styrning kontra valfrihet samt 6.2.2 Grafisk utformning – till hjälp eller förtret?.
185 Se 4.2.2 Textverklighet.
morgonen väcks ni av att någon i gänget spelar hög musik på stereon. Hur löser ni problemet?”. Här händer det att flera elever inte kommer till skott med själva uppgiften för de menar att deras kompisar aldrig skulle göra så, andra fastnar redan på första meningen om att tälta – det skulle deras kompisar aldrig få för sig att göra. Övningen kan fastna där och så blir det inget av det tänkta resonemanget om konflikthantering.


Om textverkligheten inte är lättillgänglig för flera elever, men ändå ger god information för den elev som vill ha mycket information om skrivsituationen så kan det vara stor idé att följa upplägget av uppgift 3. Då skapas möjligheter. Det gäller under förutsättning att alla elevers olika väg till målet accepteras som fullgoda. Om lösningen av uppgiften ses som en individuell utgångspunkt för ett fortsatt individuellt lärande genom tankeutbyte med andra så skulle detta kunna fungera väl i en socialkonstruktivistisk lärandemiljö. Oavsett hur eleverna ska använda sig av textverkligheten, eller inte, så måste den markeras mycket tydligt i uppgiftsinstruktionen.

6.1.6 Styrning viktigt för skrivprocessen

I uppgift 3 finns den tydligaste skrivsituationen uppmålad. "Som praktikant på en tidskrift om mediefrågor ..." En elev tycker att detta är den tydligaste uppgiftsinstruktionen medan en annan elev inte känner att hon förstod alls. Tre elever missförstår uppgiften och de ställs inför nya varianter av uppgiften som de engageras av. Att använda sig av en påhittad skrivsituation är alltså inte helt okomplicerat.

### 6.1.7 Styrning kontra valfrihet

År det då möjligt att konstruera en uppgift som både ger eleven den styrning som behövs för en god skrivprocess samtidigt som eleven får välja själv? Jo, det tror jag. Lärarens ansvar är enligt Bo Sundblad bland annat att ”ge eleven tillfälle (ibland flera) att visa vad hon kan.” Jag vill betona ordet erbjuda i detta sammanhang. Om uppgiften ses som ett erbjudande så kan eleven köpa textverkligheten eller inte, följa angivelser om utformning eller inte. (Se figur 1.)


![Figur 1. Förhållande mellan uppgift och mål, utrymme för elevens valfrihet.](image)

---

Dessutom kan man ifrågasätta om det alltid är läraren som ska utgöra elevens sociala sällskap när det gäller utbildning. Eleven har förhoppningsvis andra personer omkring sig som kan bidra till elevens lärande. Läraren borde genom planering och genomtänkta upplägg av undervisningen kunna styra denna process istället för själva uppgiften.

6.1.8 De flesta elever uppfattar inte målet


Slutsatsen blir först och främst att målet måste presenteras allra först i uppgiften.\(^{190}\) Att en elev måste läsa om allt som står före målet, bara för att hon inte har något att hänga upp informationen på, stärker denna slutsats. Men som vi ser i uppgift 1 så hjälper det inte att målet står med om eleven inte förstår det tillräckligt väl. Om man ser betygskriterierna i uppgift 4 som en del av målet så är det till och med så att de stör förståelsen av uppgiften snarare än berikar den. Inga av Skolverkets mål för ämnet svenska är särskilt konkret. Det gör att målet inte enbart kan presenteras i sin originalversion utan förtydligande kommentarer.\(^{191}\) I fallet med uppgift 1 borde det ha stått att hur eleverna utformar redovisningen inte är i närheten av att vara lika viktigt som innehållet i kommentarerna. Där ger till den lästa boken.

Olga Dysthe skiljer i *Det flerstämmiga klassrummet* på två olika sorters skrivande: skrivande för att tänka och lära samt skrivande för att kommunicera.\(^{192}\) Eleverna hade förmodligen varit hjälpta av att veta att eftersom det i uppgift 1 handlar om att skriva för att tänka och lära så får det personliga dominera och det formella stå tillbaka. Då är hur man skriver inte lika viktigt som vad man skriver.

Om man ser uppgiftens roll i inlärningen så som den presenteras i figur 1 så är god förståelse för målet en förutsättning för att veta vari valfriheten består. Att få eleverna att förstå målet är inte lätt eftersom det helt enkelt kan vara så att förståelsen för målet skapas på väg mot det. År det då ett moment 22 som inte kan löses? Jag tror att kunskap om målet kan byggas upp med hjälp av att man vid en konkretisering även lägger fokus på vad det inte är eller innebär. I höstas åhörde jag en föreläsning av Ference Marton vid

---

\(^{190}\) Se 5.2.4 Sammanfattande kommentar till uppgift 1.

\(^{191}\) Jämför t.ex. med elevernas kommentarer kring betygskriterierna i uppgift 4, 5.5.2.4 Kommentarer från intervjuerna, och 4.1.1.2 Aktuell forskning kring ord och meningar.

Högskolan Dalarna. Han sa att vi lätt tror att ett barn lär sig begreppet hund genom att några gånger se en hund samtidigt som mamma säger ”hund”. Men så är det inte. Inte förrän barnet har sett en häst, sagt ”hund” och fått veta att det är fel, kan vi säga att barnet lärt sig vad hund är. På samma sätt kan de svårformulerade målen beskrivas med hjälp av vad de inte är. De flesta elever påpekar på samma sätt om uppgift 1 att det tydligaste i den instruktionen är när det står vad de inte ska skriva! Då förstår de. Många elever vill gärna ha exempel på vad de ska skriva i sina reflektioner. Kanske ska jag som lärare inte bara dela ut goda exempel utan även dåliga?

I skrivhandledningar är ett vanligt förekommande tips att du som skribent inte ska överskatta din läsare utan hellre tänka honom lite dummare än du först tänkt dig. Detta skrivtips verkar i synnerhet passa för lärare som skriver uppgiftsinstruktioner. Räkna inte med att eleverna känner till målet trots att de just läst det.

6.1.9 Förförståelse som problem

Förförståelsen utgör förutsättningen för läsningen, och därmed ligger den till grund för många missförstånd. Flera elever visar tecken på att uppgifterna i undersöknningen får av sig på varandra. Det visar sig t.ex. genom att de i uppgift 2 pratar om att läsa en bok, vilket kommer från uppgift 1, och att de i uppgift 3 tror att de kan välja bilder att arbeta med, vilket kommer från valfriheten i uppgift 2. Vid intervju situationen möter eleven uppgifterna tätt i följd, vilket kanske ökar risken för sammanblandningar, men jag tror att det är ett problem även i verkligheten.

En elev är helt inne på att skriva uppgift 2 på dator eftersom det står att det är ett nationellt prov, och när hon för några år sedan gick A-kursen och de övade på att skriva nationellt prov skrev klassen provet i datasalen samtidigt. Hon uppmärksammar visserligen att detta prov är muntligt och frågar sig då vad som ska skrivas i datasalen. Det slutar med att hon tänker sig att klassen vid provtillfället skriver p:met samtidigt, och hon omförhandlar alltså aldrig förförståelsen om att nationella prov går ut på att hela klassen sitter i en datasal och skriver. Om hon tänker sig att den muntliga presentationen också äger rum i datasalen framgår inte av intervjun.


6.1.10 Att tänka nytt — eller ignorera?

I teoriavsnittet har presenterats flera olika processer för tänkande och definitioner för förförståelse. De har alla gemensamt att de startar med reproduktion och tillägg av ny information till de tankar vi redan har. De tankar vi har är organiserade i scheman eller system, och ju bättre system och ju fler kopplingar till andra system vi har, desto lättare har vi att ta till oss mer information. Men vad händer när det vi läser inte stämmer med

---

193 Marton, F. Föreläsning vid Högskolan Dalarna, 10 september 2009.
194 Se 4.1.2.2 Förförståelse.
195 Se 5.3.4 Sammanfattande kommentar av uppgift 2 samt 4.1.1.5 När det inte stämmer: kohesion och koherens.


### 6.1.11 Relationen lärare–elev i texten


---

196 Se 4.1.1.5 När texten inte stämmer: kohesion och koherens.
197 Se 4.2.1 Hjärnan som pedagogisk utgångspunkt.
198 Se 5.4.4 Sammanfattande kommentar av uppgift 3.
199 Se 4.1.1.4 Aktuell forskning kring ideationell och interpersonell struktur. Jämför med textanalyser 5.2.3, 5.3.3, 5.4.3 samt 5.5.3.
Tonen i uppgift 4 är positiv just när det gäller lärarkontakten och kanske är det en av anledningarna till att uppgiften skattas högt. Texten ger också eleven möjlighet att tro att hon ska klara uppgiften bara genom att svara på frågora. Till exempel tycker eleven från det yrkesförberedande programmet på gymnasiet, vilket redan nämnts, att det verkar roligt att kunna jämföra en text från 1600-talet med det hon läst om tiden för att se om det stämmer. Så lätt är det inte att göra uppgifterns jämförelse när det väl kommer till kritan, och det kan förklara skillnaden mellan uppgifterns höga rankning i studien jämfört med hur den utvärderas av de elever som verkligen gjort den. Att överdriva den positiva tonen genom att skriva att uppgiften är lätt eller liknande har negativ inverkan på elever som tycker att uppgiften inte är lätt. Men kanske är det ändå viktigt när det gäller uppgifterns förmåga att väcka intresse att instruktionen får eleven att tro på sin förmåga att klara den, än att som i uppgift 1 skapa känsla av tillkortakommande genom att nämna att det är en uppgift från högskolan. En elev markerar tydligt att hon är skrämd av att det står högskola och att det gör att uppgiften verkar svår. Då har hon ändå redan betyget Väl godkänt i kursen.


6.1.12 Lärarens uppgift

Min tanke är att läraren måste ta ett mycket stort ansvar när det gäller att visa eleverna vad som skiljer olika texttyper åt. Melin skriver om forskningen kring läroböcker att det vore

²⁰⁰ Se 4.1.2.1 Kontextens betydelse.
bättre att grafiskt markera olika texttyper än att markera vad som är centralt respektive perifert202 och jag håller med om detta. Av samma skäl bör åtmistore svenskundervisningen ägnas mer åt att hjälpa eleverna få en tydlig bild av vad som kännetecknar olika texttyper.203 Om man tänker sig att några elever ska skriva en jämförelse i historia mellan franska och amerikanska revolutionen, vore det då inte bättre att eleven fick hjälp med sambandssignalerna än med viktiga substantiv? Att de måste använda ”därav följde”, ”det kan jämföras med”, ”å andra sidan” eller ”däremot”, istället för att de måste ha med ”självständighetsdeklaration”, ”frihet”, ”aktörer” eller ”jämlikhet”? Eleverna behöver mer stöd i själva jämförandeprocessen. Det är min tro. Som tidigare framgått är utformningen av uppgiften dessutom ett bra sätt att visa vad som är viktigt vid inlärningen. Att jämföra, som en form av djupinlärning, skiljer sig från faktainhämtning, som en form av ytlinlärning.204


---

202 Se 1.2.3 Lärobokstext har möjligheter på ytan.
203 Se 4.1.1.1 Aktuell forskning kring komposition och texttyper.
6.2 Uppgiftens utformning

6.2.1 Strukturera uppgiften

Uppgiftsinstruktioner bör enligt forskning om läsbarhet ha en tydlig struktur som eleven känner igen. Det skiljer i studien lite hur eleverna vill ha sin information sorterad, men de två elever som ger råd om hur uppgifter ska utformas vill ha målet eller syftet med uppgiften först. Sett ur perspektivet att uppgiftsinstruktionen ska bidra till en fungerande skrivprocess kan uppgiften ha följande form:

- Målet eller syftet (bestämma uppgiften)
- Material (samlade stoff)
- Process (strukturera och sovra)
- Redovisningsform (formulera)

Enligt riktlinjerna kring förutsättningar för en lyckad skrivprocess så behövs även god styrning av skrivsituationen i form av åtminstone tänkt läsare och publiceringsforum. Det kan verka logiskt att eleven får denna information under bestämna uppgiften, dvs. i början, men det skulle också gå att precisera detta under redovisningsform (formulera). Det främsta skälet till en sådan placering är att det är viktigare för formuleringen av redovisningen än vad det är för det förberedande kunskapsinhämtandet. Eftersom det i denna studie bara finns en text med explicit uttryckt textverklighet, uppgift 3, är det svårt att säga om det är bättre eller sämre att placera textverkligheten någon annanstans. Av samma anledning är det svårt att säga om den kan delas upp på process och redovisningsform så länge den markeras grafiskt med t.ex. kursiv stil. Om elever lär sig att möta textverklighet på ett särskilt sätt finns det skäl att fortsätta på samma vis.

Uppgiften kan förutom ovanstående delar även innehålla en inbjudan om kontakt med lärare och kanske passar detta bra som avslut. Var denna inbjudan än placeras så är det min uppfattning att eleverna ser mycket positivt på den.

Ekvalls forskning kring stycken i läroböcker visar att det absolut inte gynnar läsförståelsen att blanda information som inte hör ihop i samma stycke och särskilt inte sätta missledande rubriker på dem. För att återknyta till den tidigare diskussionen om textverklighet och problemen kring att förstå den, så verkar det underlätta förståelsen om allt som har med någon form av påhittad skrivsibration eller annat motsvarande textverklighet placeras i ett och samma stycke. Detta stycke skulle kunna markeras grafiskt.

Viktigt att tänka på när det gäller struktur är att vår uppfattning om kronologisk ordning är mycket starkt förankrad, vilket verkar beror på att berättande är den mest ursprungliga

---

206 Se 4.1.1.3 Aktuell forskning kring textbindning samt 4.1.2.2 Förförståelse.
207 Se 3.2.1 Vad ska förstås?.
208 Se 1.2.2 Lärobokstext har brister på djupet.

6.2.2 Grafisk utformning — till hjälp eller förtret?


Grafisk utformning som pilar, ringar osv. är däremot svårt att dra några slutsatser om utifrån denna studie. En elev uttrycker förvirring över pilarna i uppgift 2, medan tre anser sig hjälpta, speciellt av ringarna. Det kan konstateras att pilar åt olika håll inte är ett okomplicerat sätt att ange valfrihet i arbetsordningen.

Punktuppställningar är i denna undersökning oöverträffat som tydlig grafisk signal. Nästan alla elever gillar punkterna i uppgift 4. Att sätta punkterna i ett schema som i uppgift 1 verkar däremot inte vara att rekommendera. Med tanke på att det enligt läroboksundersökning inte finns någon norm för grafisk utformning är eleverna i studien förvånansvärt eniga i sina uppfattningar om just punktuppställningar. Kanske finns det istället en norm för hur lärare brukar ställa upp uppgifter de gör själva? Det kan tilläggas att det finns en tydlig risk med att kräva en särskild grafisk utformning av elevens redovisning, och det är att medlet överskuggar målet precis om i uppgift 1.211

209 Se 4.1.1.3 Aktuell forskning kring textbindning.
210 Se 1.2.3 Läroboks- och möjligheter på ytan.
211 När det gäller lärarens skrivande finns det däremot skäl att fundera mer över en särskild grafisk och innehållsmässig utformning. Kanske skulle läsningen av uppgiftsinstruktionen t.o.m. gynnas av att alla uppgifter ställdes upp efter en särskild mall som bygger på att olika delar av texten har olika fokus och därmed borde utformas olika. Mål eller syfte kunde i så fall ha relationsuppgivande du-tilltal, positiv föröverkrokande ton, korta fundament, samt fler dynamiska verb för att skapa intresse. Lix-värden skulle vara låg. Lite längre meningar skulle
6.2.3 Spelar längden någon roll?


Slutsatsen blir att en uppgiftsinstruktion inte bör kortas på bekostnad av läsbarheten, precis som Bååth och Melin uttrycker det, utan snarare vinner uppgiftsinstruktionen på att ha avsnitt av varierande karaktär.
6.2.4 Bind ihop väl

Att textbindning är viktigt för läsbarheten är tydligt, trots att Melin gör klart att det inte ensamt kan förbättra läsbarheten i en text. Det kunde vara en bra utgångspunkt att innan eleverna får ta del av uppgiftsinstruktionen fördubbla antalet sambandssignaler. Förmodligen skulle det göra de flesta instruktioner dubbelt så tydliga. Av uppgifterna i denna studie kan man lära sig mycket om textbindning från problemfylda uppgift 1. Använd samma ord för samma sak. Det finns ingen som helst anledning att byta begrepp; ”spaltern” hade t.ex. fungerat utmärkt i hela uppgift 1. Det är också tydligt i uppgift 1 att eleverna lägger stor vikt vid Fredrik Lindström trots att han inte är så viktig för själva uppgiften. Det kan förklaras av två saker: dels av att hans namn står tidigt i texten där läsaren ofta läser mer noggrant och mindre redundant, dels av att det Nyström skriver om att personella bindningar ofta är starkare än andra. Ett allmänt skrivråd kunde därför vara att se upp med personnamn i texten så att de inte förvillar läsaren. Jag funderar över hur det är med uppgiftsinstruktioner i matematik av typen ”Lisa har två äpplen ...”. Hade eleverna haft enklare eller svårare för samma uppgift om det stod ”I trädet växer två äpplen ...”? Vilken effekt har Lisa? Stödjande eller distraherande?

Textbindningen utgör med andra ord ett viktigt stöd för samtliga läsare. Min slutsats är att inferenser ställer till det mer för svaga läsare än för starka, men att sammanhangssignaler är viktiga för alla. I valet mellan kort text eller längre text, för att undvika svåra inferenser och för att ge fler sammanhangssignaler, så vinner den längre texten.

6.2.5 Vad är oklart? — om svåra ord

Det är svårt att gissa sig till några av de ord eleverna tycker är svåra: infallsvinkel, oklarheter, artikel och ordbehandlare. Som några elever uttrycker har de en bild av vad flera av orden betyder när de hör ordet ensamt, men när det förekommer tillsammans med andra lite svåra ord så får de inte ihop betydelsen. Så exemplifierar en elev att hon förstår orden resonera, helhet och perspektiv, men inte kan få någon tydlig bild av vad resonera om helhetsperspektivet är. Det står klart att elevernas begreppsuppfattning ofta inte är speciellt stark. Själv har jag stött på problem liknande de med uttrycket ”utgå från” i mina egna

---

218 Se 4.1.1.3 Aktuell forskning kring textbindning.
219 Se 4.1.1.3 Aktuell forskning kring textbindning.


6.2.6 Stavfel: spelar de någon roll?

Enstaka stavfel som inte påverkar ordets innebörd är enligt Melin inget att bekymra sig för när det gäller textens läsbarhet och med tanke på det Gunnarsson skriver om att stavning endast utgör stödnivå kan stavfel kunna utsätta på andra sätt. Ett medvetet stavfel skulle visserligen kunna påverka lärarens auktoritet negativt, men det skulle även kunna göra läraren mer jämlik med eleven. På så vis skulle det kunna påverka relationen

221 Malmstens publicerar en lista över tusen svåra ord i Malmström, S. ”Språket och den kommunala demokratin”. I: Kommunal organisation och information, SOU 1975:46.
222 Se 4.2.1 Hjärnan som pedagogisk utgångspunkt samt 4.1.2.4 Den hermeneutiska tolkningscirkeln.
223 Se 1.2.1 Forskning om läroboksspråk.
224 Se 4.1.1.5 När texten inte stämmer: kohesion och koherens.
225 Se 4.1.2.3 Läsmål.

6.3 Metodiskussion

Varje studie har sina styrkor och svagheter, vilket gör det viktigt att diskutera trovärdigheten i studiens olika delar. Trovärdighet kan bland annat mätas i validitet, reliabilitet och objektivitet. 226

6.3.1 Validitet


228 Triangulering som validitetsbegrepp vid hantering av resultat presenteras närmare på Sahlgrenska akademien vid Göteborgs universitets webbplats http://infovoice.se/fou/ (2010-08-04).

Genom att både i resultatdelen och diskussionsdelen tydliggöra kopplingar mellan teori och resultat är det min förhoppning att det ska gå att följa forskningsprocessen trots att denna induktiva studie ledde till många olika och sammanslagna trådar, under ett omfattande syfte, kring en så komplicerad företeelse som förståelse av skrivna uppgiftsinstruktioner.

6.3.2 Reliabilitet


De delar av studien som ligger i yttersfären hade kunnat uteslutas, men jag har valt att inte göra det. I dessa yttrområden kan ligga intressant information som har större betydelse än vad jag tillskrivit den. Informationen kan även bidra till mer mångfacetterad förståelse

232 På http://infovoice.se/fou/ beskrivs hur forskarens bakgrund måste göras tydlig för hög validitet.
för problemet med otydliga uppgiftsinstruktioner. Därför finns t.ex. tankar om den grafiska utformningen och elevers motivation med som en del av denna studie trots att dessa ämnen på inget vis får en heltäckande beskrivning.233

Har då eleverna som intervjuats gett en korrekt bild av sin verklighet? Min bedömning är att de har det. Den inledande informationen eleverna fick vid intervjuutställningen, om att jag studerade hur elever läser och förstår uppgiftsinstruktioner, verkade mer ge eleven känsla av att få påverka hur uppgiftsinstruktioner borde utformas än att de försökte svara rätt för att vara duktiga, men det gällde förstås inte alla elever. Några av eleverna visste kanske själva om att de skulle söka en kurs där de troligen skulle få mig som lärare nästa termin och det kan inte uteslutas att de i så fall gärna ville svara ”rätt” så som de uppfastade det. Två av informanterna blev mina elever några månader senare. Att eleverna inte hade någon relation till mig innan intervjun, annat än att de visste att jag är lärare, menar jag påverkar reliabiliteten positivt. 234

Hade reliabiliteten i studien varit större om intervjuvaren haft fasta svarsalternativ? Det är möjligt att fasta svarsalternativ hade minskat de tolkande delarna av studien, men frågan är vad svaren då hade kunnat visa. Fasta svarsalternativ verkar helt oförenligt med att göra en induktiv studie. Intervjufrågorna har varit strukturerade och de avsteg från frågeformuläret som görs har syftat till att fördjupa min egen förståelse för hur eleverna tolkar och förstår. Att jag under intervjuandets gång lär mig att granska elevernas svar närmare kan ses som en brist i reliabilitet eftersom de första informanterna inte får lika många frågor om vad de menar med något, men det kan också ses som att det viktigaste är att få reda på hur eleverna tänker.235 Att en elev från de första intervjuerna svarar att hon ska skriva en artikel utan att få djupare frågor om vad hon menar med artikel, medan de sista eleverna får en följdfråga, innebär inte att den första eleven bedöms förstå och de andra inte. Förståelsennivån mäts på flera olika sätt: förklaringar med egna ord, missuppfattningar, säkerhet i svaren osv. Att tolka hur väl någon förstår är en komplex verksamhet. Sammantaget menar jag ändå att jag genom att ställa samma frågor på många olika sätt omkring samma text ökat både reliabiliteten och validiteten för undersökningsfrågorna, och att jag därmed har gott underlag för mina tolkningar om elevers förståelse. 236

6.3.3 Objektivitet


233 Det skiljer för övrigt avsevärt mellan hur mycket forskning det gjorts inom dessa båda exempelområden.


235 Intervjuerna är strukturerade genom frågeformulärets efterföljande. De är däremot inte helt styrd eller fokuserade eftersom frågorna i sig är öppna och att det hända att följdfrågor ställs.

236 Bell, J. (2000:89) kallar denna metod ”alternativa formuleringar” och menar att det kan användas för att kontrollera reliabilitet.
att en sådan behandling av källorna leder till en mer exakt förståelse för vad som sägs, eftersom rösten förmedlar så mycket mer än orden. Därför tillåter jag mig att tolka elevernas svar för att få ett hanterbart och läsbart resultat.

Den induktiva studiens förutsättningslöshet är både dess svaghet och styrka. Denna studie genomförs i ett förhållandevis nytt forskningsfält och det finns därför inte några helt liknande studier. Det fanns inga färdiga färor att gå i, vilket står klart nu efteråt. Kanske kan detta förklara, eller åtminstone bekräftas av, komplexiteten i innehåll och struktur i denna uppsats. Naturligtvis är det min yttersta önskan att resultat och slutsatser av denna ska kunna bekräftas av ytterligare forskning.

6.4 Slutsats


Det är lätt att glömma hur mycket en text kan förmedla till läsaren oavsett om den som skrivit den tänkt sig det eller inte. En studie som denna kan påminna om att det sända just inte alltid är det mottagna. Begreppen analysera och resonera verkar enligt studien sända mer signaler kring maktförhållandena än att ge information om arbetsprocesser för flera elever. Att våra begreppsbilder skiljer sig åt kan vi lära av alla fyra uppgifterna och av undersökningen som sådan. För om eleverna inte rankar den mest intressanta uppgiften som roligast, vad lägger de då för betydelse i begreppet intressant och i begreppet roligt? Vi verkar inte heller menar samma sak när vi säger att vi förstått uppgiften.

Även om textens yta inte är lika viktig för läsningen av uppgiftsinstruktionen som innehållet är, och därför inte kan få oproportionerligt mycket uppmärksamhet, så tror jag att det skulle hjälpa framför allt läsvaga elever om textbindning och ordval medvetet användes för att underlätta elevens läsning. Här finns säkerligen mer intressant att forska vidare kring. Det förvånar mig t.ex. att så många elever har svårt för ord som infallsvinkel. En lista å la Malmsten fast för pedagoger kunde därför vara ett användbart verktyg.238 Elevernas mer eller mindre uppgivna förhållande till begreppen analysera, resonera och reflegera har för min egen del blivit utgångspunkt för en lesson study med begreppsbildning i fokus.239 Studien väcker också frågor om huruvida det är möjligt att underlätta elevernas förståelse av uppgifter med hjälp av en skrivmall för instruktioner.


HUR LÄRARE ÄN HANTERAR KONSTRUKTIONEN AV UPPGIFTER FINNS DET PRECIS SOM INGRID CARLGRÈN OCH FERENCE MARTON KONSTATERAR I LÄRARE AV I MORGEN: ”INGA ETT-TILL-ETT-RELATIONER MELLAN TILLVÄGVÄGÅNGSSÄTT OCH RESULTAT” NÄR DET GÄLLER UNDervISNING.240 Det gäller naturligtvis även konstruktionen av uppgifter. Men det innebär inte att lärare inte skulle kunna ta till sig...

---


### 6.4.1 Att tänka på vid utformningen av uppgiftsinstruktionen

Det kan vara värt att arbeta mycket på uppgiftsinstruktioners utformning, eftersom det kan hjälpa elever att förstå uppgiften, om läraren:

- följer samma struktur i flera uppgifter
- utgår från målet
- markerar valfrihet och textverklighet grafiskt
- använder punktupptäckningar och rubriker
- använder samma ord för samma sak
- slösar med sambandssignaler
- verkligen funderar över vad ett stavfel skulle innebära

Men den viktigaste slutsatsen från denna studie är ändå att det ska läggas betydligt mer energi på att göra uppgiften:

- intressant – genom valfrihet för eleven
- styrd – mot god skrivprocess för eleven
- öppen – för elevers valfrihet och kreativitet
- varierad – till innehåll så att elevens hela hjärna stimuleras
- unik – genom att göra eleven delaktig.

---


108
7 Referenser


Hallgren & Fallgren.


Läroboksspråk – om språk och layout i svenska läroböcker. Ord och stil, Språksamfundets skrifter nr
http://larsmelin.se/pdf/infopackning.pdf
universitet.
förlag.
Sahlgrenska akademien vid Göteborgs universitets webbplats. http://infovoice.se/fou/,
(2010-05-14).
Skellefteå kommun Lesson study – att lära av varandra.
Skolverket Relationer och starka band. Lärarinformation för nationellt prov i Svenska/Svenska som
andra språk B hr 2009.
Sundblad, B. ”Tre skyldigheter kring kravnivåer och deras funktion enligt Lpo 94 och Lpf 94”.
Förlag.
Inbjudan:

Hej!


Tisdagen den 24/11 och fredagen den 27/11 skulle passa mig bra, men det är klart att jag gärna tar emot förslag på när du kan ... Detta är en mycket viktig sak för mig.

Hälsningar Anna

PS. Om du undrar varför just du är utvald så är det för att du läser minst 75 % och att du inte redan har läst eller läser svenska med mig.
**Intervjuunderlag:**


1. Vad tänker du när du läser det här?
3. Om du nu skulle göra den här uppgiften, vad skulle du börja med att göra?
4. Kan du beskriva mer i detalj vad det är du ska göra? ... Vad går uppgiften ut på?
6. Vad tycker du är den viktigaste informationen du får/känns någon information extra viktig? Varför?
7. Känns någon information mindre viktig? Varför?
8. Är det något du fastnar särskilt för i uppgiften?
10. Vad är tydligt i texten?
11. Finns det något som är bra med uppgiftsinstruktionen? Något som inte är bra? Varför?

**Vid slutet av intervjun:**

Du ska nu få rangordna uppgifterna sinsemellan. Jag vill att du lägger ut alla fyra med den uppgift längst ditåt som är *most* och den längst hitåt som är *minst*:

- tydlig
- rolig
- lätt
- intressant.
Elev 1

**Bakgrund:** Eleven har läst Svenska A (G) och Svenska B (G) på gymnasiet. Gick ut gymnasiet 2009 och läser nu på vuxenutbildningen.

**Bedömning av elevens förståelse:**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Eleven förstår: Eleven beskriver uppgiften med egna ord.

De fyra uppgifterna rankas:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3 &quot;Upplägget med skrivsituationen ger vad som ska analyseras&quot; (Skrivsituation)</td>
<td>3 &quot;Det handlar om bild&quot; (Å)</td>
<td>3 &quot;Litet, avgränsad och tydlig instruktion&quot; (I)</td>
<td>3 &quot;Bild intresserar mig&quot; (Å)</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2"Oklart i upplägget" (Val) | 2 "Mycket jobbigare" (P) | 4 "Många delar" (P) | 4 "Allmänt jobbig. Tung beskrivning" (P+I) |

1) Eleven tycker att uppgiften är bra eftersom det är viktigt att "utveckla tankarna". Först tror hon att hon får välja bok själv, men känner att det är något i texten hon bara förstår "lite halvt" och det handlar om vilken bok hon ska göra uppgiften på.

2) Eleven tycker sig förstå rätt mycket av uppgiften. Hon lägger märke till pm:et.


4) Eleven förstår uppgiften som att den måste lämnas in skriftligt. Hon gillar frågorna under rubriken uppgift. Hon funderar kring det som står om bokredovisning och upplägge: "Hur exakt ska texten vara skriven?".

**Otydliga ord och uttryck:**

*Analyser och artikel* verkar inte klart definierade för eleven.

**Synpunkter på struktur och grafisk utformning:**

-
Eleven har gått gymnasiet och börjat läsa Svenska A på ett studieförberedande program. Eleven har även börjat läsa Svenska som andra språk A då hon inte har svenska som modersmål. Att hon inte har svenska som modersmål berättar hon innan intervjun startar. Det är svårt att höra.

Bedömning av elevens förståelse:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Eleven förstår: Eleven återger ofta med textens ord vad hon ska göra, och när hon avviker från texten blir det inte helt rätt.

De fyra uppgifterna rankas:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>&quot;Den är kort&quot; (Korthet)</td>
<td>&quot;Den är lätt. Jag ska läsa och skriva&quot; (P)</td>
<td>&quot;Jag vet vad jag ska göra&quot; (I)</td>
<td>&quot;Lätt när jag nyss har läst historia&quot; (Å)</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>&quot;Det var lite röligt med text + text osv.&quot; (Val)</td>
<td>&quot;Den är rörig ...&quot; (I)</td>
<td>&quot;År inte säker på vad jag ska göra&quot; (I)</td>
<td>&quot;Det är inte så tydligt vad jag ska göra&quot; (I)</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Uppgift 3) Luras av rubriken att tro att hennes text ska handla om hälsa och vad som är bra för kroppen. Att det i texten nämns könsskillnader tycker hon är onödigt. Hon tänker skriva om barn och hälsa.


Otydliga ord och uttryck:

"Medel för tänkande och lärande – reflektion – analysera– resonera– Kunde boken lika väl ha tillkommit i någon annan tid ...?"

Struktur och grafisk utformning:

Elev 3

**Bakgrund:** Eleven har läst Svenska A (G) och Svenska B (G) under gymnasietiden. Tog studenten 2002 och läser nu på vuxenutbildningen.

**Bedömning av elevens förståelse:**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>FI</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Eleven förstår:** berättar med egna ord vad som ska göras (även om avancerade uttryck inte alltid används helt korrekt).

**De fyra uppgifterna rankas:**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2 &quot;Enkelt att se var infon ligger&quot; (Grafik)</td>
<td>4 &quot;Intressant ämne&quot; (Å)</td>
<td>3 &quot;Annonsen var enkel att läsa av&quot; (Å)</td>
<td>4 &quot;Efterforskning är intressant och lärorikt&quot; (P)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>1 &quot;Framgår inte vad man ska göra&quot; (Process)</td>
<td>3 &quot;Jag är inte så intresserad av ämnet&quot; (Å)</td>
<td>1 &quot;Vet inte riktigt vad jag ska göra&quot; (I)</td>
<td>3 &quot;Ämnet är ointressant&quot; (Å)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Uppgift 1) I första stycket är det boken som ska redovisas i andra stycket är det egna åsikter som ska vara fokus. Vad ska vara i fokus: boken eller det du tänker om den? Tycker att modellen är begränsande och är osäker på hur presentationen ska se ut. Kortfattat eller längre? Menar att "vara medveten om att mina egna erfarenheter inte är allmängiltiga gör det nästan omöjligt att göra något överhuvudtaget".

Uppgift 2) "Lite klarare vad man ska göra".

Uppgift 3) Kursivering gör att man ser var det viktigaste står. Uppgifter om längd på artikeln saknas.

Uppgift 4) Tydligt att boken bara är en del av uppgiften. Frågorna viktigast. Betygskriterierna läses inte "kände bara att man vill komma igång med uppgiften". Målet svävande och gäller det förresten uppgiften eller hela kursen?

**Otydliga ord och uttryck:**

- Elenens synpunkter på struktur och grafisk utforming:

Eleven vill ha uppgifter presenterade enligt modellen material – presentationssätt – innehåll. "Det är en bra struktur för uppgifter."

Kursivering gör att man ser var det viktigaste står.
Elev 4


Bedömning av elevens förståelse:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>FI</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>FI</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Eleven förstår: Eleven använder enbart ord från texten när hon ska beskriva vad hon ska göra. Får hon information om hur hon ska redovisa är hon nöjd. Fokuserar inte på vad.

De fyra uppgifterna rankas:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4 &quot;Enkelt... stöd vad man skulle göra&quot; (Process)</td>
<td>2 &quot;Att jag kan välja själv ... och ämnet&quot; (A)</td>
<td>2 &quot;Bara stödord på papper är inte så mycket att skriva&quot; (P)</td>
<td>4 &quot;Lärorik&quot; (P)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>3 &quot;Upplägget är svårt&quot; (Skrivsituation)</td>
<td>3 &quot;Svårt att göra när jag inte förstår den riktigt&quot; (I)</td>
<td>3 &quot;Jag förstår den inte&quot; (I)</td>
<td>1 &quot;Bara egna tankar&quot; (P)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Uppgift 1) Uppgiften verkar svår. Inledningsstycket om att man ska skriva om en bok i fyra spalter är tydligt, men vad som ska stå i rutorna är hon inte säker på. Hon hade velat ha exempel. Skräms av ordet högskola i uppgift 1. Det ordet signalerar att uppgiften måste vara svår.


Uppgift 3) Förstår inte riktigt vad uppgiften ska innehålla och hur den ska utformas. Tycker det är konstigt att texten ska handla om bilden. Att man är praktikant är onödig information för det hör inte till uppgiften. Tror att hon ska bli klokare på vad hon ska göra när hon tittat på bilderna, slår upp sedan 16-17 men blir inte mer på det klara med vad det handlar om.


Otydliga ord och uttryck:


Struktur och grafisk utformning:

Orden analysera och resonera är kursiverade i uppgift 2, vilket borde innehålla att de är viktiga. Uppskattar punktformen i uppgift 4.

Bedömning av elevens förståelse:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Eleven förstår: Eleven förstår de flesta uppgifterna och kan berätta med egna ord vad som ska göras. När hon i uppgift 4 fastnar i inledande stycket om bokvalet läser sig förståelsen helt och inget blir tydligt. För att förstå vill hon ha koll på både vad och hur hon ska göra.

De fyra uppgifterna rankas:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3 &quot;Roligast för det finns inga konstiga ord&quot; (Ord)</td>
<td>3 &quot;Amnet. Man kan påverka andra&quot; (Å)</td>
<td>3 &quot;Amnet intressant&quot; (Å)</td>
<td>3 &quot;Amnet. … bilder&quot; (Å)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4 &quot;Stopp i starten med bokvalet …&quot; (Val)</td>
<td>4 &quot;Tar längst tid&quot; (P)</td>
<td>4 &quot;Otydlig i början … massa att göra&quot; (1+P)</td>
<td>2 &quot;Saker man redan vet … ensamhet är så olika&quot; (Å)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Uppgift 1) "Är det en typ av diskussion med sig själv kanske?" Förstå det som att man ska läsa Lindströms bok. Fokuserar mycket på boken. Är det en fackbok, vad menas med titeln, osv.? Undrar hur mycket referat av boken som ska vara med förutom de egna tankarna. Tydligast är meningen med uppgiften: använda skrivandet för att utveckla dina tankar. Rutorna och fortydligandet av dessa är bra.

Uppgift 2) Skräms lite av att det är ett delprov, men verkar förstå uppgiften fullständigt. Även pmet.


Otydliga ord och uttryck:


Struktur och grafisk utformning:
Elev 6


Bedömning av elevens förståelse:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>F</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Eleven förstår: Eleven använder få egna ord när hon ska prata om uppgiften utan svarar istället med hjälp av citat ur texten framför sig.

De fyra uppgifterna rankas:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 &quot;Tydligt vad man ska göra&quot; (Process)</td>
<td>2 &quot;Kul att skriva egna tankar och idéer&quot; (P)</td>
<td>2 &quot;Mer att producera egna tankar&quot; (P)</td>
<td>4 &quot;Intressant att jämföra innehållet&quot; (P)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3" Ingen rutupptäckning … förstår inte vad jag ska göra" (Grafik) | 1 "Gillar inte att läsa en bok jag inte valt själv" (A) | 3 "Vet inte vad en artikel är" (I) | 1 "Okänt innehåll i boken" (I) |

Uppgift 1) Eleven använder enbart citat ur texten för att svara på frågor om vad hon ska göra och vad uppgiften går ut på. Verkar tänka sig att hon ska läsa boken först och sedan skriva om en ruta i taget. Tydligast är förtydligandet av innehållet i rutorna.


Uppgift 3) Eleven uppskattar stycket om praktikplatsen och har saker att säga om reklambilderna med den sportige mannen och den lugna mediterande kvinnan. Hon svarar att hon förstår allt, förutom uttrycket *resonera om helhetsintrycket* eller resten av det kursiverade stycket. Analysera och resonera förstår hon inte och hur en artikel ska skrivas får hon heller ingen tydlig bild av.


Otydliga ord och uttryck:


Struktur och grafisk utformning:

Eleven uppskattar bubblorna i uppgift 2 och även punkterna under innehållet i pm:et.
Elev 7

Bakgrund: Eleven har läst klart årskurs nio på grundskolan och sedan läst "lite svenska" på individuella programmet. Eleven har inte betyg i varken Svenska A eller Svenska B.

De fyra uppgifterna rankas:

Bedömning av elevens förståelse:

Eleven förstår:

Eleven förstår ofta innehållet i uppgifterna även om hon uttrycker osäkerhet kring både detta och materialval. Använder egna ord.

De fyra uppgifterna rankas:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>FI</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>FI</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>FI</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Eleven förstår ofta innehållet i uppgifterna även om hon uttrycker osäkerhet kring både detta och materialval. Använder egna ord.

De fyra uppgifterna rankas:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 &quot;Ett helt att förstå … uppdelat i rutorna&quot; (Grafik)</td>
<td>4 &quot;Intressant ämne … välja själv&quot; (Ä)</td>
<td>3 &quot;Lätt att analysera reklam&quot; (Ä)</td>
<td>4 &quot;Välja efter intresse … man gör det så intressant man vill&quot; (Ä)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>2 &quot;Egen infallsvinkel förstår jag inte&quot; (Ord)</td>
<td>2 &quot;Muntligt gillar jag inte&quot; (P)</td>
<td>2 &quot;Muntligt&quot; (P)</td>
<td>3 &quot;Innehållet är så självklart&quot; (Ä)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Uppgift 1) Eleven tänker sig att hon ska använda en annan bok än Lindströms och sedan fylla i rutorna. Ordet effertanke är lite svårt, men fokus är hennes tankar om det hon läst.


Uppgift 3) Eleven uttrycker "Jag förstår precis hur jag ska göra" ... men hon är osäker när det gäller vilket material hon ska använda. Ska hon hitta en egen bild som liknar den i häftet? Begreppet utgå från ställer till stora problem i en annars tydlig uppgift.


Otydliga ord och uttryck:


Struktur och grafisk utformning:

Det är bra med punkter.
Eleven har läst Svenska A (G) och Svenska B (V) under gymnasietiden. Gick ut gymnasiet 2007 och läser nu på vuxenutbildningen. Eleven har uttalade och diagnostiserade koncentrationssvårigheter, vilket hon själv redogör för vid intervjuens start.

Bedömning av elevens förståelse:


De fyra uppgifterna rankas:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>FI</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>FI</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tydlig Rolig Lätt Intressant

3 “...kort, bra indelad” (Korthet)
3 ”Gillar att analysera och resonera … tänka” (P)
3 ”Kort och bra indelad.” (I)
3 ”Analyser och resonemang utvecklar förmågan att se.” (P)

3 4 1 4
1 4 1 4
2 ”Grunden är otydlig, då rasar hela alltiet” (Val)
2 ”Krånglig. Sätt att arbeta på tilltalade inte”(Pekar på ringar och pilar.) (I)
2 ”För krånglig” (I)
2 ”Svår. Känner mig inte motiverad av ämnet.” (I+Ä)


Otydliga ord och uttryck:

Struktur och grafisk utformning:
Eleven vill ha uppgifter presenterade enligt modellen teori – tillämpning. ”Utmärkt modell.” Texter ska helst vara korta eftersom hon har svårt för att koncentrera sig vid läsning, men hellre en längre välstrukturerad text än en kort ostrukturerad. Strukturer i texten bör markeras med fet stil så att man lätt hittar dem.

Meningen med uppgiften är så viktig för förståelsen att hon tycker att den ska skrivas med fet stil. Då hittar man den.
Elev 9

Bakgrund: Eleven låser Svenska A på samhällsprogrammets årskurs ett.

Bedömning av elevens förståelse:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>FI</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>F</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>FI</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Eleven förstår: Eleven använder egna ord när hon pratar om vad hon ska göra.

De fyra uppgifterna rankas:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4 &quot;Punkter i uppgiften som säger hur man ska redovisa&quot; (Grafik)</td>
<td>2 &quot;Gillar bilddanalyser och att tänka, plus att det är muntligt&quot; (P)</td>
<td>2 &quot;Allt är klart och tydligt&quot; (I)</td>
<td>2 &quot;Analysera bilder är roligt&quot; (P)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>1 &quot;Oklart vad man ska arbeta med&quot; (Val)</td>
<td>1 &quot;För mycket tänkande, dessutom skriftligt&quot; (P)</td>
<td>3 &quot;Mycket tänkande om ämnet, sedan få det i artikeln … svårt. Mer jobb …“(P)</td>
<td>1 &quot;Tråkigt. Inget man gör på 45 minuter. Känns inte som skoj. Platt … ”(P)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* "Tråkigt" tolkas som A+E med hänvisning till motiveringen av samma uppgift under kategorin rolig.


Uppgift 2) Eleven missar helt pm:et och förstår inte heller vad det är. I övrigt förstår hon uppgiften väl och uppskattar den tydliga instruktionen med "bubblorna". Bedömningsskalan är oväsentlig och självklar. Fokus ligger på redovisningen i små grupper med efterföljande diskussioner. Uppgiften går ut på att tolka texter och bilder, att se lite djupare än vid första anblicken.

Uppgift 3) Eleven förstår att hon ska skriva en artikel om annonser och fördomar kring manlighet och kvinnlighet. Hur en artikel ska utformas vet hon inte, utan skulle vilja ha en tidning framför sig för att se.


Otydliga ord och uttryck:


Struktur och grafisk utformning:

Punkterna är bra.
Elev 10

Bakgrund: Eleven har betyg i Svenska A (G) och läser Svenska B på industriprogrammets årskurs tre.

De fyra uppgifterna rankas:

Bedömning av elevens förståelse:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>FI</td>
<td>2</td>
<td>4 &quot;Uppgifter i punkter&quot; (Grafik)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>J</td>
<td>N</td>
<td>FI</td>
<td>3 &quot;Karta 3-4 ... Ta egna bilder. Ämnet.&quot; (Å+P)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>N</td>
<td>F</td>
<td>2 &quot;Ämnet är intressant&quot; (Å)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>J</td>
<td>F</td>
<td>1 &quot;Olycka och tråkigt&quot; (I)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

De fyra uppgifterna rankas:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tydlig</th>
<th>Rolig</th>
<th>Lätt</th>
<th>Intressant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4 &quot;Uppgifter i punkter&quot; (Grafik)</td>
<td>3 &quot;Skriva fritt…” Ta egna bilder. Ämnet.” (Å+P)</td>
<td>3 &quot;Att hitta på själv” (P)</td>
<td>2 &quot;Ämnet är intressant” (Å)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>2 &quot;Röda ringar och pilar&quot; (Grafik)</td>
<td>1 &quot;Svårt att fatta vad som ska göras … tråkigt att läsa.” (I+P)</td>
<td>1 &quot;Olycka och tråkigt” (I)</td>
<td>3 &quot;Ger inget nytt” (Å)</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Otydliga ord och uttryck:

Erfarenhet (vad man har för bakgrund, vad man har varit med om och vet själv, men det passar inte in i det här sammanhanget.) – allmängiltiga (Jag vet fan inte!) – åhörare (jaha, personer runt omkring) – anförande (det man pratar om) – infallsvinkel (att man bara väljer en bild eller text i temat) – illustrera – analysera och resonera (lyfter inte själv upp, men när jag frågar förklarar hon ... se ovan,) – epok (stil?) – naturalism och renässans (ingen aning) – gestalter – samhälleliga och kulturella faktorer

Struktur och grafisk utformning:

Referensvärden för textuell struktur

Referensvärden för lix.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Strand</td>
<td>43</td>
<td>38</td>
<td>36</td>
<td>39</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Björnsson</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>31</td>
<td>39</td>
<td>27</td>
<td>33</td>
<td>47</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Referensvärden för procentandel långa ord.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Morgontidningar</th>
<th>Kvällstidningar</th>
<th>Veckotidningar</th>
<th>Totalttidningsgenren</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Strand</td>
<td>26,4</td>
<td>24,7</td>
<td>22,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Björnsson</td>
<td>30</td>
<td>-</td>
<td>19</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Referensvärden för enkel nominalkvot.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Morgontidningar</th>
<th>Kvällstidningar</th>
<th>Veckotidningar</th>
<th>Totalttidningsgenren</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Strand</td>
<td>1,51</td>
<td>1,51</td>
<td>1,51</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Referensvärden för antal substantiv/100 ord.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Morgontidningar</th>
<th>Kvällstidningar</th>
<th>Veckotidningar</th>
<th>Totalttidningsgenren</th>
<th>Professionalekriterier</th>
<th>Gymnasietskrift</th>
<th>Totalt skrift</th>
<th>Tal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Strand</td>
<td>25,8</td>
<td>26,2</td>
<td>24,0</td>
<td>25,3</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Einarsson</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>27,1</td>
<td>21,9</td>
<td>24,4</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Referensvärden för antal verb/100 ord.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Morgontidningar</th>
<th>Kvällstidningar</th>
<th>Veckotidningar</th>
<th>Totalttidningsgenren</th>
<th>Professionalekriterier</th>
<th>Gymnasietskrift</th>
<th>Totalt skrift</th>
<th>Tal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Strand</td>
<td>17,1</td>
<td>17,4</td>
<td>18,3</td>
<td>17,6</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Einarsson</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>16,1</td>
<td>18,9</td>
<td>17,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Referensvärden för antal ord/grafisk mening.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Morgontidningar</th>
<th>Kvällstidningar</th>
<th>Veckotidningar</th>
<th>Totalttidningsgenren</th>
<th>Broschyrer</th>
<th>Läroböcker</th>
<th>Debatttexter</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Strand</td>
<td>16,0</td>
<td>13,1</td>
<td>13,7</td>
<td>14,3</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Westman</td>
<td>-</td>
<td>13,1</td>
<td>-</td>
<td>13,1</td>
<td>12,6</td>
<td>14,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>


243 Samtliga tabeller är hämtade ur Ingrid Jerkemans Är en lättläst text också lätt att läsa och förstå? En analys av läsbarhet och begriplighet i lättlästa tidningstexter en C-uppsats inom kursen SVE 473, VT-07 på Lunds universitet inom ämnet Svenska som andraspråk. Ur tabellen för antal ord/fundament har fundamentstyp uteslutits eftersom uppgiften inte används i denna studie.
Referensvärden för **antal bisatser/grafisk mening**.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tidningsgenren</th>
<th>Broschyer</th>
<th>Läroböcker</th>
<th>Debatttexter</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Westman</td>
<td>0,50</td>
<td>0,49</td>
<td>0,50</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Källa: Westman (1974:56)

Referensvärden för **antal ord/fundament**.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fundamentslängd</th>
<th>Total tidningsgenren</th>
<th>Broschyer</th>
<th>Läroböcker</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>2,8</td>
<td>3,1</td>
<td>3,3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Källa: Westman (1974:155)