

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES 149

*Monica Reichenberg*

# Röst och kausalitet i lärobokstexter

En studie av elevers förståelse av olika  
textversioner



ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS





# Röst och kausalitet i lärobokstexter



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES 149

*Monica Reichenberg*

# Röst och kausalitet i lärobokstexter

En studie av elevers förståelse av olika  
textversioner

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Monica Reichenberg*, 2000  
ISBN 91-7346-387-6  
ISSN 0436-1121

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS  
Box 222  
SE-405 30 Göteborg, Sweden

## **Abstract**

**Title:** Voice and Causality in Textbooks

A study of students' comprehension of different versions of Swedish texts

**Language:** Swedish, with an English summary.

**Keywords:** reading comprehension, first language readers, second language readers, readability, revised texts, voice, causality,

**ISBN:** 91-7346-387-6

The overall aim of this study is to investigate how revised texts in history and civics, taken from textbooks, influence seventh graders' Swedish reading comprehension. The investigation has been carried out among 833 seventh graders in Göteborg (Gothenburg). 412 of them have Swedish as their first language, 421 as their second language. The students were presented with one of four textversions: its original form taken directly from the textbook, a version of the textbook passage with features of voice added, a version with an increased degree of causality and, finally, a version with both features of voice and an increased degree of causality.

The students' comprehension was examined via three different kinds of questions: text-based questions (where the correct alternative answer agrees, to a large extent, word for word with the text), combination questions (where the student sometimes has to read two or more sentences in a row in order to find the correct answer, and where the word in the correct answer does not match the exact wording in the text) and inferential questions (where the answer is not clearly expressed in the text, which means that the student must "read between the lines").

The results of first language students' and second language students' reading comprehension have been compared. The results have also been analysed with regard to the three different types of question.

The revised texts led to improved comprehension. Thus both groups benefited the revised texts, especially the second language students. The results indicate that comprehension is promoted most when the text is supplemented with both voice and an increased degree of causality. There are no significant differences between first language speakers and second language speakers with regard to this version. It has also been

shown that this combination has most benefited second language students, for all three question types.

*Till minne av mina föräldrar  
Kerstin och Karl Reichenberg*

## Förord

Utan stöd och uppmuntran från Staffan Thorson, Eie Ericsson och Gunnar Tingbjörn hade tanken på att söka till forskarskolan aldrig väckts. Tack, Staffan, Eie och Gunnar för detta. Att avhandlingsarbetet sedan kunde genomföras, beror på att jag har haft den stora förmånen att få mycket god handledning av Staffan, Björn Andersson och i ett senare skede också av Allan Svensson. Ni har alla tre varit mig synnerligen behjälpliga under arbetets gång. Med er entusiasm, uppmuntran och konstruktiva kritik har ni hjälpt mig att gå vidare och finna nya infallsvinklar. Ett varmt tack till er alla tre.

Jag är också Ingvar Lundberg, Psykologiska institutionen, ett mycket stort tack skyldig. Till Ingvar har jag under arbetets gång hela tiden kunnat vända mig med förfrågningar. Ingvar har alltid tagit sig tid, uppmuntrat och generöst delat med sig av sitt mycket stora kunnande inom läsforskningen.

Uppmärksamma och konstruktiva läsare är ovärderliga när man skriver. För sådana insatser vill jag tacka alla och envar som villigt läst mitt manuskript och kommit med många kloka synpunkter. Självklart är jag ensam ansvarig för alla kvarvarande fel och brister.

Mitt arbete hade inte varit möjligt att genomföra om inte lärare och elever på de tolv skolor som ingår i undersökningen varit så hjälpsamma och tillmötesgående och låtit mig komma och göra undersökningar. Tack alla elever och lärare!

Min son, Olof, skall också ha ett innerligt tack. Olof har under skrivandets gång varit min trognaste supporter. Olof har även med stor skicklighet hjälpt mig med layout och tålmodigt rätt ut dator- och utskriftsproblem.

Till sist vill jag tacka mina föräldrar som, fastän de själva aldrig hade möjlighet att läsa vidare, alltid uppmuntrade mig att studera och att skaffa mig kunskaper. De är också dem som jag tillägnar avhandlingen.

Göteborg, i oktober 2000

Monica Reichenberg



## Innehållsförteckning

### I INLEDNING

<b>1</b>	<b>Bakgrund och syfte .....</b>	<b>1</b>
1.1	Andraspråksläsare i den svenska skolan .....	2
1.2	Avhandlingens syfte.....	5
1.3	Kursplanernas skrivningar om läsförståelse .....	6
1.4	Avhandlingens fortsatta disposition.....	9

### II TEORI

<b>2</b>	<b>Forskning om läsning, termer och begrepp .....</b>	<b>10</b>
2.1	Historisk tillbakablick.....	10
2.2	Olika modeller för läsning .....	13
2.3	Centrala termer och begrepp.....	15
2.3.1	Begreppet invandrarelev .....	15
2.3.2	Läroboksspråk och läsbarhet.....	17
2.3.3	Avkodning och förståelse .....	18
2.3.4	Scheman .....	21
2.3.5	Inferens: att göra utfyllnader i texten.....	25
<b>3.</b>	<b>Forskning om läroböcker .....</b>	<b>27</b>
3.1	Läroboken i skolarbetet.....	27
3.2	Svenska läroböcker - en tillbakablick.....	28
3.2.1	Läromedelsgranskning .....	30
3.3	Internationell forskning om språket i läroböcker.....	32
3.3.1	Validitetsproblemet och dess konsekvenser .....	33
3.4	Svensk forskning om språket i läroböcker.....	34
3.5	Forskning om språket i läroböcker ur ett andraspråksperspektiv .....	37
3.5.1	Olika slag av kommunikation .....	46
3.6	Bearbetning av lärobokstexter .....	47
3.6.1	Koherens .....	48
3.6.2	Röst .....	53
3.7	Svenska läroböcker i historia .....	55
3.7.1	Ett ökande intresse för historia .....	61
3.8	Läroböcker i samhällskunskap.....	62
3.9	Stofffrånsel i läroböcker.....	64

### III METOD

<b>4</b>	<b>Konstruktion av textversioner .....</b>	<b>68</b>
4.1	Utgångspunkter .....	68
4.2	Avgränsningar, perspektiv och textval .....	69

4.3	De två lärobokstexterna .....	74
4.4	Bearbetning av lärobokstexterna .....	81
4.4.1	Kausalitet – definition och exemplifieringar .....	81
4.4.2	Röst och exemplifieringar .....	86
4.4.3	Ordförrådet .....	90
4.4.4	Meningarna .....	92
4.5	Graden av kausalitet i texterna .....	104
4.6	LIX-värdesberäkning av texterna .....	106
<b>5.</b>	<b>Konstruktion av testfrågor .....</b>	<b>109</b>
5.1	Val av svarsform för test av läsförståelse .....	109
5.2	Konstruktion av frågor angående läsförståelse .....	112
5.2.1	Textkontrollerande frågor .....	113
5.2.2	Kombinationsfrågor .....	115
5.2.3	Inferensfrågor .....	117
5.2.4	Distraktorer .....	119
5.3	Konstruktion av frågor angående ordförståelse .....	120
5.4	Ord- och bokstavskedjor .....	121
<b>6.</b>	<b>Urval, design och genomförande .....</b>	<b>124</b>
6.1	Urval av skolor och elever .....	124
6.1.1	Val av årskurs .....	125
6.1.2	Antalet elever och klasser .....	125
6.2	Bortfall .....	126
6.3	Fördelningen första- och andraspråksläsare .....	127
6.3.1	Andraspråks elevernas vistelsetid i Sverige .....	129
6.3.2	Andraspråks elevernas första/bästa språk .....	129
6.4	Fördelning av elever på de olika textversionerna .....	131
6.5	Genomförande .....	132
6.5.1	Bedömning av elevsvar .....	135
<b>IV RESULTAT</b>		
<b>7</b>	<b>De två elevgruppernas läsförståelse .....</b>	<b>136</b>
7.1	Resultat på frågetypsnivå .....	141
7.2	Resultat på ordförståelsetesten .....	146
7.3	Resultat ord- och bokstavskedjetest .....	148
7.3.2	Samband mellan avkodningsförmåga och läsförståelse .....	152
<b>8.</b>	<b>Slutdiskussion .....</b>	<b>154</b>
8.1	Undersökningens empiri och forskningsmetod .....	154
8.2	Att läsa med förståelse .....	155
8.3	Textversioner .....	156
8.4	Frågorna .....	163
8.5	Läroboken i skolarbetet .....	169
8.5.1	Ämnesövergripande ansvar i läsning .....	170

8.5.2 En lärobok för alla .....	172
8.6 Förslag till framtida forskningsuppgifter.....	175
<b>Summary .....</b>	<b>177</b>
Förteckning över tabeller: .....	211
Förteckning över bilagor .....	213



# I INLEDNING

Tenk om det er slik at elementær kunnskapssvikt ikke skyldes at vi ikke driver de unge hardt nok, men ganske enkelt det faktum at det vi sier og skriver, har en slik form at det ikke når frem. (Børre Johnsen, 1989, s 97).

## 1 Bakgrund och syfte

Att kunna läsa och förstå texter är nödvändigt. I det moderna samhället krävs en god läsförmåga för att man skall kunna klara av inte bara sina skolstudier utan också livet i övrigt. I ett samhälle som vårt, som är så tekniskt avancerat, där informationsmängden hela tiden ökar och där man också förväntar sig att medborgarna skall ta del i den demokratiska beslutsprocessen, blir den person som saknar en god läsförmåga handikappad. Men läsförmågan har också andra dimensioner, som exempelvis tillgång till skönlitteraturen med allt vad det kan betyda i form av avkoppling, glädje, stimulans och kunskap.

I maj 1997 publicerade tidningen Expressen ett stort reportage om situationen i den svenska skolan. Tidningen hade gjort en undersökning av 320 elever i årskurs 9 från tre olika skolor. Expressen hade låtit eleverna göra nationella prov i bland annat läsförståelse. Proven var avsedda för årskurs 5. Det visade sig att 20 procent av niorna fick underkänt i läsförståelse. I anslutning till testet hade tidningen också en intervju med läsforskaren Ingvar Lundberg. I denna hävdade han bland annat att det är oacceptabelt att tiotusentals unga människor lämnar skolan varje år utan att kunna läsa ordentligt (Rydman, 1997).

Två år senare, 1999, kom Skolverkets redovisning avseende ämnesproven (dvs de nationella proven) i svenska i årskurs 9 för 1998. Ämnesproven i svenska bestod detta år av fyra delprov. Två av dem, delprov A och B, fokuserade på läsförståelse. I delprov A prövades elevens förmåga att hitta sakuppgifter i texter. Här krävdes endast kortfattade skriftliga svar. I delprov B prövades djupläsning samt elevernas förmåga att analysera, jämföra, tolka, att själva ta ställning och att dessutom motivera sitt ställningstagande. Eleverna skulle även här skriva ner sina svar. Delprov B efterfrågade med andra ord inte bara en god läsförståelse, utan ställde också krav på förmågan att i skrift kunna



uttrycka sig tydligt och begripligt. På delprov A fick 10 % icke-godkänt och på delprov B var det 16 % som inte nådde upp till godkändnivån (Skolverket, 1999a, s 16f). Den högre siffran icke-godkända på delprov B kan sannolikt inte bara förklaras med att djupläsning ställer betydligt större krav på elevens läsförmåga. Det faktum att eleverna skulle skriva ner de rätta svaren, som i denna del rimligtvis fordrade ganska långa utläggningar, kan ha varit till förfång för åtskilliga elever som har svårt för att formulera sig skriftligt.

Bilden av läsförståelsen blir dock inte fullständig om man inte tar upp IEA:s läskunnighetsundersökning 1991. IEA står för The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. I denna undersökning deltog ca 30 länder, däribland Sverige. Avsikten med undersökningen var att fastställa nivån på den genomsnittliga läsförmågan hos ett representativt urval av nio- och fjortonåringar. Tre olika slag av texter ingick i läsproven för de båda åldersgrupperna: skönlitterära texter, sakprosa och informationsmaterial.

De svenska fjortonåringarna kom på tredje plats totalt efter Finland<sup>1</sup> och Frankrike. Ser man till de enskilda läsproven så hamnade däremot de svenska eleverna så långt ner som på nionde plats vid läsningen av sakprosa, och så högt upp som på andra plats vid läsningen av skönlitteratur (Taube, 1995, s 11ff, 24ff). Med tanke på den viktiga roll som läsning av sakprosa spelar på högstadiet och i gymnasieskolan ger placeringen upphov till en tankeställare (se också Taube, 1995, s 116).

## 1.1 Andraspråkläsare i den svenska skolan

I dagens svenska skola har en stor andel av eleverna ett annat förstaspråk än svenska.<sup>2</sup> Det innebär att de är tvungna att läsa för att lära på sitt andraspråk. Inom den svenska delen av IEA-undersökningen har en särskild studie gjorts av läsförmågan hos elever med invandrabakgrund (Taube & Fredriksson, 1995, s 28ff). Resultaten visar att invandrarelever inte läser lika bra som svenska elever. Bland fjortonåringarna var skillnaden störst mellan de två elevgrupperna vid läsningen av de skönlitterära texterna. Däremot var skillnaderna små vid läsningen av sakprosa. Taube och Fredrikson (1995, s 50) förklarar det med att skönlitterära texter för

<sup>1</sup> Att Finland kom på första plats beror enligt Elley (1994, s 224) bl.a på "a long literacy tradition..., a high GDP per capita, the elevated status of teachers, and a relatively, homogeneous society, culturally and linguistically." (se också Linnakylä 1993, s 65ff; Lundberg, 1999, s 168f).

<sup>2</sup> Läsåret 1997/98 fanns det totalt 984 171 elever i den svenska grundskolan. Av dessa hade 115 846 ett annat modersmål (hemspråk) än svenska. Asylsökande elever som vistas på sluss eller flyktförläggning ingår inte i denna siffra (Statistisk årsbok 1999). Det bör påpekas att man sedan 1997 använder beteckningen modersmål istället för hemspråk.

äldre elever kan innehålla många nyanser och undertoner och även ett avancerat ordförråd, vilket försvårar invandrarelevs förståelse. Skillnaderna mellan de två elevgrupperna minskar dock när man jämför svenska elever och invandrarelever med liknande hembakgrund.<sup>3</sup> Undersökningen visade också att de bästa resultaten bland invandrareleverna är i nivå med de bästa resultaten bland de svenska eleverna och detsamma gäller för de sämsta resultaten. Skillnaden är att det är procentuellt fler invandrarelever som har låga resultat än svenska elever och fler svenska elever som har höga resultat än invandrarelever (Taube & Fredriksson, 1995, s 26, 30). Med tanke på att många elever inte är födda i Sverige och kanske endast bott några år i landet så är inte resultaten oväntade.<sup>4</sup>

Andra undersökningar som gjorts visar att när andraspråkselever läser texter på andraspråket har de i allmänhet större problem med att förstå innehållet än förstaspråkselever (Grabe, 1988, s 57f; Svensson, 2000, s 89). Många av andraspråkläsarna kan inte heller tillgodogöra sig innehållet i en lärobokstext som är avsedd för den årskurs som han/hon går i (Iversen Kulbrandstad, 1998, s 455; Simonsen & Singer 1996, s 203f, Parszyk, 1999, s 171, 185).<sup>5</sup> Åtskilliga av dem läser också långsammare på andraspråket än på sitt modersmål (se t ex Alderson, 1984, s 1; Cohen, Glasman, Rosenbaum-Cohen, Ferrara & Fine 1988; Iversen Kulbrandstad, 1998; Wikström, 1991). Det finns flera orsaker till elevernas svårigheter. En kan vara att de har problem med att avkoda orden de läser. En annan att de inte har ett tillräckligt stort ordförråd och inte heller är så förtroliga med det abstrakta begreppsfförråd och de grammatiska strukturer som förekommer i många läroböcker (Holmegaard, 1999). En tredje orsak kan vara att de saknar de nödvändiga ämnesspecifika förkunskaperna. Läromedlen är skrivna på ett sådant sätt att

<sup>3</sup> Att kontrollera för hembakgrund innebär att man jämför elever på samma nivå med avseende på hembakgrund. Elevernas hembakgrund mättes i IEA-undersökningen med utgångspunkt från uppgifter om antal böcker i hemmet, antal ägodelar i hemmet och hur ofta svenska talas i hemmet, samt för årskurs 8 föräldrarnas sammanlagda utbildningstid. Genom att kontrollera för hembakgrund håller man hembakgrunden under kontroll så att denna faktor inte kommer att spela någon roll vid jämförelserna (Taube, Lundberg & Skarind, 1995, s 38, 56).

<sup>4</sup> Hur svenska elever placerar sig i PISA-projektet (Programme for International Student Assessment) som startade 1999 återstår att se. I projektet ingår 32 länder, ca 4000 skolor och mer än 100 000 15-åringar från USA, Asien och Europa. De första undersökningarna sker under år 2000. Det är tre områden som står i fokus för intresset; läsförståelse, matematik och naturvetenskap. PISA skiljer sig från tidigare kunskapsmätningar. Det handlar inte så mycket om att mäta faktakunskaper och färdigheter utan mer om hur eleverna kan använda sig av dessa. Man vill försöka mäta och bedöma de kunskaper och färdigheter som har betydelse för femtonåringar som är på väg in i vuxenlivet. När det gäller läsförståelse är det inte bara förmågan att förstå en text som gäller, utan eleven skall även kunna reflektera kring texten och låta den möta egna tankar och erfarenheter (Björklund, 1999).

<sup>5</sup> Redaktören för gymnasieläromedel på Corona, Elisabeth Wall, säger att en tydlig trend idag är behovet av enkla, tydliga läromedel. På högstadiet finns ett ständigt behov av enkla, lättillgängliga läromedel. På gymnasiet efterfrågas, enligt Wall, böcker som repeterar högstadiets kunskaper (Nolin 1999, s 5).



de utgår från vissa baskunskaper som förstaspråkselever förvärvat såväl i som utanför skolan.

Högstadiet i t ex de samhällsorienterande ämnena är en fördjupning av mellanstadiet. En stor del av eleverna har följaktligen redan stiftat bekantskap med delar av innehållet, men för åtskilliga andraspråkläsare är det däremot helt nytt. Många av dem har endast bött kort tid i Sverige. Att dessa elever får svårigheter på högstadiet när de skall läsa texter i samhällsorienterande ämnen är omvittnat av många t ex Wikström (1991, s 40ff, 1996, s 136ff),<sup>6</sup> Tidblom och Wikström (1989, s 35ff, 1990, s 173ff) och Tidblom (1993, s 209ff). Även Williams och Dallas (1984, s 199), Iversen Kulbrandstad (1998) och Kutschbach och Reichenberg Carlström (1992) har uppmärksammat andraspråkselevs svårigheter att förstå texten i läroböcker i samhällsorienterande ämnen.<sup>7</sup>

Det sagda utesluter inte att även förstaspråkselever kan ha vissa problem med att förstå innehållet i lärobokstexter. Det framkom i Grundins undersökning (1975) där det visade sig att ca 15% av grundskolans elever hade bristande funktionell läs- och skrivfärdighet enligt årskurs 6-kriteriet. Grogarns undersökning (1979) gav vid handen att två av tre elever på fordonsteknisk och verkstadsteknisk linje hade behov av intensifierad lästräning vid gymnasieskolstarten.

Om eleverna alltför ofta möter för svåra texter, det vill säga vad Krashen (1984, s 20ff) kallar *incomprehensible input* (obegripligt inflöde), kan risken vara stor att de till slut ger upp. Krashen menar att det bästa sättet att hjälpa läsaren att tillägna sig ett språk är att utsätta honom/henne för *comprehensible input*, begripligt inflöde, yttranden på målspråket som inläraren förstår. Inflödet måste emellertid ligga på rätt språklig nivå. Rätt nivå är den som ligger steget ovanför inlärarens aktuella nivå. För det steget har Krashen en formel, *i+1*, vilket uttrytt blir *input + ett steg*. Begripligt inflöde är, enligt Krashen (1984, s 7, 20ff), den avgörande faktorn bakom all språkinläring (se också Elley, 1991, s 386ff). Översatt till läroboksspråk skulle det innebära att texten måste ligga på rätt språklig nivå för att eleverna skall ha möjlighet att förstå den. Det sagda understryker vikten av att läroböckerna är skrivna på ett

<sup>6</sup> Gustafsson (1980, s 65) har uppmärksammat att åtskilliga andraspråkläsare blev hänvisade till mekaniska gissningar när de arbetade med läromedel på egen hand. När hon frågade dem (1980, s 96f) om de förstod innehållet svarade de att det ibland var svårt att förstå. Effekten av detta blev, enligt Gustafsson, att andraspråkläsarna skrev av vad som stod och sedan läste de innantill vid redovisningen. Inga påtagliga konsekvenser av eventuella språksvårigheter syntes därför på ytan.

<sup>7</sup> Spenke (1982) har i sin avhandling undersökt gymnasisters läsförståelse. Hon fann att det förelåg en stor skillnad mellan elever på 2-åriga respektive 3- och 4-åriga gymnasielinjer. Skillnaderna var störst i ordkunskap och läsförståelse medan resultaten i läshastighet och litteraturförståelse var mer jämna (s 105–117). I hennes undersökning deltog också invandrarelever (s 27) men Spenke har inte särredovisat deras resultat. Hon motiverar detta med att hennes mål har varit att beskriva samtliga elevers kunskaper i svenska när de skall lämna gymnasieskolan.



sådant sätt att de kan förstås av barn och ungdomar och dessutom väcka deras läslust och intresse för ämnet.

## 1.2 Avhandlingens syfte

Som framgått av ovan har många första- och andraspråks elever svårt att förstå lärobokstexter i historia och samhällskunskap. I avsikt att öka förstaspråksläsares förståelse har flera forskare i USA (Beck, McKeown, Sinatra & Loxterman, 1991; Beck, McKeown & Worthy, 1995), bearbetat originaltexter i historia med olika språkliga variabler. De variabler som de använt är koherens och röst (se avsnitt 3.6.1 och 3.6.2 för en utförligare diskussion). Bearbetningarna har gjort att elevernas förståelse har ökat. De har också medfört att elevernas förmåga att besvara inferensfrågor ökat (se avsnitt 2.3.5 för en vidare diskussion om inferens).

Hur röst respektive kombinationen röst-koherens påverkar första- och andraspråkslevers förståelse av lärobokstexter har inte undersökts tidigare i Sverige. Det övergripande syftet är därför att undersöka huruvida lärobokstexter som bearbetats med de språkliga variablerna koherens – och då med fokus på kausalitet – samt röst ökar förståelsen hos såväl första- som andraspråksläsare i årskurs 7 (se avsnitt 4.4.1 och 4.4.2 för en närmare diskussion om kausalitet och röst). Mot bakgrund av detta vill jag ha svar på följande frågor i min undersökning:

1. Har förstaspråks elever en högre grad av läsförståelse än andraspråks elever när de läser originaltexten i historia och samhällskunskap?
2. Ökar första- och andraspråkslevers läsförståelse i förhållande till originaltexten när de läser de bearbetade texterna i historia och samhällskunskap?
3. Blir eventuella skillnader i läsförståelse mindre mellan första- och andraspråks elever, då eleverna läser de texter som försetts med de språkliga variablerna röst respektive kausalitet eller en kombination av dem?
4. Finns det någon skillnad i förmågan att besvara olika frågetyper mellan de första- och andraspråks elever som läser originaltexten?
5. Blir eventuella skillnader mindre mellan första- och andraspråks elever att besvara olika frågetyper, då de läser de texter som försetts med de språkliga variablerna röst respektive kausalitet eller en kombination av dem båda?

Det kan tyckas att frågorna 4 och 5 liknar frågorna 1, 2 och 3. Det som skiljer är att beträffande frågorna 4 och 5 har en uppdelning gjorts på frågetypsnivå. Genom en analys på frågetypsnivå kan man dels få veta om någon eller några textversioner varit gynnsamma för en viss frågetyp, dels om någon eller några av textversionerna varit gynnsamma för första respektive andraspråkselever när det gäller att besvara de tre olika frågetyperna (för en vidare diskussion av frågetyper se avsnitt 5.2).

### 1.3 Kursplanernas skrivningar om läsförståelse

Eftersom grundskoleelevers läsförståelse i historia och samhällskunskap skall undersökas, är det angeläget att se vad kursplanerna i anslutning till Lpo94 anger som strävansmål i dessa ämnen. I ämnet historia är strävan att eleven

...  
förstår bakgrunden till och kan se samband mellan och förklara historiska företeelser och skeenden,  
förstår att historiska företeelser och skeenden kan ses ur olika perspektiv och tolkas på olika sätt,  
utvecklar sin förmåga att använda historien som verktyg i förståelsen av studierna inom andra ämnen,  
...  
förvärvar en förmåga att bedöma tillförlitlighet och värde hos olika typer av texter och källor, (Skolverket 1996, s 41f).  
...

I samhällskunskap är strävan att eleven

...förstår hur olika ideologier och traditioner ger olika sätt att se på samhället,  
...förstår hur det svenska samhället har vuxit fram och är organiserat,...  
utvecklar goda färdigheter att använda olika kunskapskällor samt kunna sammanställa, bearbeta och kritiskt granska uppgifter och åsikter om samhället,  
reflekterar över internationella relationer och globala förhållanden såväl ur ekonomiska, sociala, politiska som kulturella aspekter,  
förstår orsakerna till internationella konflikter ...  
...  
utvecklar sin förmåga att argumentera och självständigt uttrycka ståndpunkter... (Skolverket, 1996, s 65).

Förståelsen står i centrum i båda ämnena. Här betonas att eleverna skall kunna se hur saker och ting hänger ihop, kunna reda ut sammanhang och att kritiskt analysera. En förutsättning för att en elev skall klara av de uppsatta målen i historia och samhällskunskap är att eleven ifråga inte bara kan läsa en text mekaniskt utan också kan läsa texten med förståelse. Av praxis har eleverna brukat träna dessa färdigheter i ämnet svenska. Man skulle därför kunna förvänta sig att det i kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk finns diskuterat vad som avses med en god läsförståelse, eftersom en sådan definition är en förutsättning för läraren i hans/hennes arbete med att kunna träna upp elevernas läsfärdigheter. I svenska är strävansmålen att eleven skall

...  
kan läsa och förstå texter av olika slag, såsom skönlitteratur, faktatexter och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen och kan anpassa lässättet till textens karaktär och till syftet med läsningen, (Skolverket 1996, s 75)

...  
gärna läser på egen hand för att stilla sin nyfikenhet och uppnå personlig tillfredsställelse, (s 75)

...  
förstår grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket... (s 76)

...

I slutet av femte skolåret är ett av 'uppnåendemålen' i svenska att eleven skall

kunna läsa barn- och ungdomsböcker och faktatexter skrivna för barn och ungdom med god förståelse och med flyt i läsningen. (s 77)

I slutet av det nionde skolåret är ett av 'uppnåendemålen' att eleven skall

kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur, saklitteratur och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen med god förståelse så att innehållet kan återges sammanhängande, (s 78)

Om man så går till kursplanen för Svenska som andraspråk<sup>8</sup> finns det inte någon uppdelning för femte och nionde årskursen. Det beror

---

<sup>8</sup> Svenska som andraspråk är benämningen på svenskämnet för elever med ett annat modersmål än svenska. Undervisning i ämnet har funnits sedan 1960-talet, men först år 1995 infördes svenska som andraspråk i hela skolväsendet som ett parallellt ämne likvärdigt med modersmålssvenska (Prop. 1994/95:174).



sannolikt på att andraspråkläsarna har olika lång vistelsetid i Sverige. En del är födda här, medan andra har kommit hit efter årskurs 5.

I strävansmålen står det att eleven skall

...  
kunna läsa och förstå texter av olika slag och kunna anpassa lässättet till textens karaktär och till syftet med läsningen, (Skolverket, 1996, s 81)

...  
Ett av 'uppnåendemålen' efter en första del i undervisningen är att eleven skall

...  
kunna läsa och förstå till åldern avpassad barn- och ungdomslitteratur och faktatexter som motsvarar elevens kunskapsmässiga mognad, med hjälp av samtal och intensiva textstudier. (s 83)

...  
Ett 'uppnåendemål' i ämnet är att eleven skall

...  
kunna läsa och tillgodogöra sig till åldern avpassad skönlitteratur och förstå faktatexter av den art som behövs i skolarbetet, (s 84)

...  
I 'uppnåendemålen' för årskurs 5 i svenska, ges ingen definition på vad som menas med *god* läsförståelse. Vad svenska som andraspråk beträffar är ordet *god* struket. I ett av 'uppnåendemålen' i svenska som andraspråk står det att eleven skall kunna tillgodogöra sig texter i skönlitteratur och läsa faktatexter med förståelse. Någon definition av vad som avses med förståelse ges emellertid inte. Inte heller får man reda på vad det är för skillnad på att *tillgodogöra sig* och *förstå*.

En lärare i svenska som andraspråk får med andra ord ingen som helst vägledning i kursplanen om vad som avses med *god* läsförståelse. Det torde därför vara förenat med vissa svårigheter att träna upp elevernas läsfärdigheter när det ges så ringa stöd i kursplanen. Något mer stöd än lärarna i sv2 får lärarna i svenska. I kursplanen ges där anvisningen att *god förståelse* innebär att eleven har förmågan att återge innehållet sammanhängande i texter de läst.

I kursplanerna förefaller man utgå ifrån att de faktatexter eleverna förväntas läsa är ideala. Att så inte alltid är fallet har flera undersökningar visat (t ex Ekvall, 1991). Om en elev skall kunna återge innehållet sammanhängande i en faktatext som står i en lärobok, ställer det stora krav på lärobokstextens utformning. Bristande förståelse av lärobokstexter är inte bara en följd av bristande läsfärdigheter hos läsaren, utan det är också en följd av brister i lärobokstexterna. Om exempelvis författarna har radat upp fakta efter fakta utan något inbördes sammanhang, blir det sannolikt svårt för eleven att återge innehållet sammanhängande

och att kunna reflektera över det lästa. Om författarna däremot har skrivit så att eleven kan urskilja de inbördes sambanden mellan de olika delarna i texten, kan det hjälpa henne/honom att skapa sig en helhetsförståelse av texten han/hon läst (se också avsnitt 3.9)

#### 1.4. Avhandlingens fortsatta disposition

Avhandlingen är uppdelad i fyra delar: I Inledning, II Teori, III Metod och IV Resultat. I del II, **Teori**, görs i kapitel 2, *Forskning om läsning, termer och begrepp*, en historisk tillbakablick avseende läsforskningen. Där ges också en genomgång av centrala begrepp för att underlätta den fortsatta läsningen. I kapitel 3, *Forskning om läroböcker*, behandlas den forskning, såväl internationell som svensk, som ägnat sig åt språket i läroböcker ur såväl första- som andraspråkperspektiv. Här berörs också forskning kring lärobokens användning, läromedelsgranskning och språket i äldre svenska läroböcker. I detta kapitel lyfts också den forskning fram som ägnat sig åt att bearbeta texter med olika språkliga variabler.

I del III, **Metod**, redogörs i kapitel 4, *Konstruktion av textversioner*, för studiens utgångspunkter, perspektiv, textval och tillvägagångssättet vid bearbetandet<sup>9</sup> av originaltexterna. I kapitel 5, *Konstruktion av testfrågor*, tas svarsform och frågekonstruktion upp. I kapitel 6, *Urval, design och genomförande*, presenteras undersökningsgrupper och skolor. Här behandlas också läsförståelseövningarnas genomförande.

I del IV, **Resultat**, presenteras i kapitel 7 *De två elevgruppernas läsförståelse*, resultaten från undersökningen. I kapitel 8, *Slutdiskussion*, sker en fördjupad diskussion i anslutning till testresultaten. Där lyfter jag fram faktorer som kan bidra till ökad läsförståelse. Kapitlet avslutas med förslag till framtida forskningsuppgifter.

---

<sup>9</sup> *Textbearbetning* är den svenska term som jag använder för engelskans *text revision*.

## II TEORI

### 2 Forskning om läsning, termer och begrepp

Avsikten med detta kapitel är att placera undersökningen i förhållande till tidigare forskning. För att möjliggöra detta är det nödvändigt att först ge en historisk tillbakablick, för att sedan komma in på olika riktningar inom läsforskningen som spelat en dominerande roll under andra hälften av 1900-talet. I anslutning till denna genomgång kommer också centrala termer och begrepp inom läsforskningen att tas upp.

#### 2.1 Historisk tillbakablick

Läsning är ett forskningsfält som i synnerhet psykologer och pedagoger har engagerat sig i. Men ämnet har också intresserat företrädare för flera andra discipliner såsom medicin, socialantropologi, lingvistik och litteraturvetenskap. Att det är ett sådant tvärvetenskapligt intresse brukar ofta förklaras med att ämnet är komplext (Lundberg 1981, s 7; Anderson & Pearson 1984). Innan jag går vidare skall här kort redogöras för några av de olika inriktningar som läsforskningen har haft alltifrån den startade i slutet på 1870-talet fram till idag. I *The History of Reading Research* ger Venezky (1984, s 3ff) en beskrivning av läsforskningens historia fram till 1970-talet. Enligt Venezky kan forskningen koncentreras till fyra områden: grundläggande processer, undervisning, testning och läsfärdighetens betydelse för samhället. Forskningen kring läsprocessen har, enligt Venezky, varit den mest betydelsefulla. Det första bidragen till läsforskningen var Javals (1879) och McKeen Cattells (1886). Deras studier refereras till i Venezky (1984, s 5ff). Javal studerade hur ögonen rör sig vid läsning. McKeen Cattell intresserade sig för mentala processer och undersökte i hur stor utsträckning enskilda personer lyckades med att känna igen bl a ord under varierande förutsättningar. Cattell visade att försökspersonerna tog längre tid på sig att högt läsa ord som stod isolerade än ord som stod i meningar (Venezky 1984, s 5ff).

Tiden kring sekelskiftet och tjugo år framåt var mycket produktiv. En av de främsta läsforskarna från denna tid är Huey (1908/1968)<sup>10</sup>. Hans

---

<sup>10</sup> Den första upplagan av denna bok publicerades 1908.



teorier var banbrytande eftersom han menade att läsning inte bara var att läsa av (avkoda) det som stod skrivet på papperet. Han menade att det var lika viktigt att tänka på betydelsen av det skrivna, dvs att gå bortom själva orden i texten. Enligt Huey uppfattar varje läsare det skrivna på sitt sätt. Följaktligen uppfattar inte två människor en text på exakt samma sätt. Det var därför viktigt, menade Huey, att undersöka förståelse på djupet (1968, s 24, 142ff, 152ff). Det skulle dock dröja ändå till 1950-talet innan Hueys tankar började vinna gehör på allvar.

Under första hälften av 1900-talet stod nämligen inte själva läsprocessen i centrum för intresset. Det har enligt Venezky (1984, s 12ff) främst att göra med två orsaker. En är det stora inflytande som Ebbinghaus' studier över minnesbehållningen haft. En annan är den starka betoningen på ordförrådets betydelse för läsförståelsen.

Inte heller behavioristerna ägnade läsförståelsen någon större uppmärksamhet. Det har dock enligt Lundberg (1984, s 92) en förklaring. Den behavioristiska psykologin hade varken begrepp eller metoder för att kunna förklara de komplicerade mentala processer som inryms i läsförståelse. Det var därför i det närmaste omöjligt för dem att ägna sig åt denna forskning.

Under andra hälften av 1900-talet kom dock återigen själva läsprocessen att stå i centrum för intresset. Då publicerades nämligen Chomskys *Syntactic Structures* (1957) och *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). De tankar som finns uttryckta i dessa verk har haft en revolutionerande betydelse i synen på språkförståelse och språktillägnande och har, enligt Pearson och Stephens (1994), inneburit en uppgörelse med Skinner och behaviorismen. Det Chomsky kritiserade hos Skinner var den senares mekanistiska modell för hur förstaspråksinläring går till. Chomskys teorier ledde till att man på allvar började intressera sig för hur informationsflödet fungerar vid läsning. Han banade väg för de psykolingvistiska modellerna inom läsforskningen. Förändringarna var så stora att man kan tala om ett paradigmskifte (Pearson & Stephens, 1994, s 24ff).

Psykolingvisterna koncentrerade sig på förståelsen och har, enligt Pearson och Stephens (1994, s 29), lämnat flera viktiga bidrag till läsforskningen. De såg inte enbart på läsningen som en mekanisk förmåga. De menade istället att läsning är en konstruktiv process där läsaren hela tiden är aktiv. Den aktive läsaren är inte betjänt av mekanistiska övningar utan behöver ta itu med meningsfulla texter. Följden blev att en mängd nya läroböcker skrevs, där strävan var att skapa just meningsfulla texter.

Inte bara synen på texter utan också synen på läsundervisning förändrades. Tidigare hade man sett barnens läsfel som något negativt. Nu uppfattades däremot barnens fel som ett steg i utvecklingen.

Till psykolingvisterna brukar man räkna bl a Charles Fries, vars bok *Linguistics and Reading* (1963) fick ett stort genomslag. Ett annat känt namn är Goodman (1973). Även om denna riktning har varit viktig för att förklara hur själva läsprocessen försiggår, så har den dock inte, menar Carrell och Eisterhold (1988, s 75), tillräckligt beaktat förkunskapernas betydelse:

Even though the psycholinguistic model of reading is seen as an interaction of factors, it has generally failed to give sufficient emphasis to the role of background knowledge. Recent research indicates that what the reader brings to the reading task is more pervasive and more powerful than the general psycholinguistic model suggests... (s 75).

Psykolingvisterna följdes av en annan riktning inom psykologin, nämligen kognitionspsykologin. Inom denna har man strävat efter att ta reda på hur det går till när läsaren förstår texters underliggande strukturer. Till denna grupp hör bl a Rumelhart (1977, s 573ff) och Kintsch (1977). Liksom psykolingvisterna ser kognitionspsykologerna på läsningen som en konstruktiv process. Läsaren måste konstruera en koherent modell av texten som han/hon läser. Den viktigaste konsekvensen av det konstruktivistiska perspektivet är att det finns en inneboende tvetydighet när mening uppstår. Finns den i texten, i författarens hjärna, när han/hon skriver på papperet, i läsarens hjärna när han/hon bygger upp en mening på grundval av tidigare erfarenheter? Eller finns den i interaktionen mellan läsaren och texten?

Som nämndes i början av kapitlet är läsning ett forskningsområde som har engagerat och fortfarande engagerar många forskare från olika discipliner.

Från 1925 till 1960 publicerades mellan 75 och 150 rapporter per år. Åren kring 1980 skedde en kraftig ökning med ca 1000 nya titlar varje år. Det antyder att det är omöjligt att ge en överblick över hela fältet (Lundberg, 1981, s 7; Iversen Kulbrandstad, 1998, s 47).

Läsförståelse kan studeras utifrån många utgångspunkter. I min undersökning anlägger jag ett språkvetenskapligt och ämnesdidaktiskt perspektiv. Nedan vill jag redogöra för den forskning som framför allt intresserat sig för förhållandet mellan språk och läsförståelse och för interaktionen mellan läsaren och texten.



## 2.2 Olika modeller för läsning

Under 1960-talet började man bygga modeller för att beskriva själva läsprocessen. Att man började med modellbygge beror, enligt Samuels och Kamil (1988, s 22), på språk- och psykologiforskarens ändrade syn på mentala processer och att det började komma mer och mer empiriskt material om basprocesser i läsning. Dessa modeller har kommit att prägla den engelskspråkiga läsforskningen under 1970- och 80-talen och har också haft inflytande på andraspråksforskningen. De mest kända modellerna är: bottom-up-modeller (datadrivna), top-down-modeller (begreppsligt styrda) och interaktiva modeller (Lundberg, 1981, s 27f). Enligt Eskey och Grabe (1988, s 223) är de tre termerna i själva verket metaforer för komplexa mentala läsprocesser. Tredelningen beror på det sätt som man tänker att läsaren tillägnar sig informationen vid läsning (Samuels & Kamil, 1988, s 32f).

Om vi börjar med bottom-up-modellerna så går de i korthet ut på att man vid läsningen går från delarna till helheten. Man börjar med bokstäverna, fogar samman dem till ord och sedan analyseras orden för att man på så sätt skall kunna förstå innehållet i meningen. Stor vikt läggs alltså vid själva avkodningsprocessen. Denna modell har dock sin begränsning, eftersom den inte kan förklara betydelsefulla undersökningsresultat inom läsforskningen. Man har exempelvis upptäckt att försökspersoner har förväntningar på en kontext via ortografiska, semantiska och syntaktiska ledtrådar. Hur detta kommer sig kan alltså inte bottom-up-modellerna förklara. En följd av denna brist hos modellerna blir t ex då att de inte kan förklara hur läsaren använder sina förkunskaper när han/hon läser en obekant text. Anledningen till detta tillkortakommande hos bottom-up-modellerna är, att de i sig inte har några mekanismer genom vilka processer på högre nivåer kan påverka lägre nivåer i informationsbehandlingen. Det har däremot top-down-modellerna. I dem utgår man från helheten, texten, för att allt efterhand undersöka delarna. Enligt top-down-modellerna interagerar processer på högre nivåer med och styr informationsflödet genom de lägre nivåerna. Läsaren betraktas som en aktiv hypotesprövare när han tar sig fram genom texten. Han/hon ställer upp hypoteser om vad som skall stå i texten och dessa blir antingen bekräftade eller förkastade allteftersom läsningen fortskrider. Läsaren styrs sålunda av sina förväntningar och använder sig av språkets syntaktiska och semantiska information (Urquart & Weir, 1998, s 40ff). Goodman är en av de mest kända företrädarna för detta synsätt. Goodman (1973, s 19) har karakteriserat läsningen som ett slags

gissande: "In fact, reading is a rapid series of guesses, tentative information processing. The less available information the reader uses the more rapid and efficient is his reading." I denna läsmodell behöver inte läsaren använda sig av alla textuella ledtrådar. Ju bättre läsaren är på att kunna göra korrekta förutsägelser, desto mindre behöver han/hon bekräfta det via texten.

Inte heller top-down-modellerna har undgått att få kritik (t ex Rumelhart, 1977, s 578ff; Stanovich, 1980, s 41f, 47ff, 1986, s 367ff, 1991, s 21f; Lundberg, 1984, s 75, 1987, s 11f, 1991b, s 156f). Kritiken baserar sig på de undersökningar som gjordes under 1970- och 80-talen som visar att tränade läsare faktiskt bearbetar den grafiska informationen i en text mycket noggrannare än Goodman och andra hävdar. Genom bruk av ny teknik, då man studerar ögonrörelser, har man kunnat registrera att drivna läsare som läser en lätt text fixerar praktiskt taget varje ord i texten. Det har därför vuxit fram en tredje modell som visat sig mer gångbar än såväl bottom-up- som top-down-modellerna. Dessa modeller kallas interaktiva. Som framgår av namnet är det inte endast en utan flera modeller, som kan kallas interaktiva. De går ut på att uppfattning och tolkning av stimuli bygger på information som kommer från flera källor: t ex visuella särdrag, syntaktisk struktur, syntaktisk kunskap, lexikalisk kunskap och semantisk kunskap.

Enligt dessa interaktiva modeller är läsningen en interaktiv process. Processen går nerifrån och upp, uppifrån och ned simultant eller alternativt. Detta innebär att bottom-up- och top-down-modellerna arbetar samtidigt eller alternativt. Den ena modellen utesluter inte den andra. De mest kända interaktiva modellerna torde vara Rumelharts (1977, s 588ff) och Stanovichs (1980).

Som framgått används begreppet interaktiv om förhållandet mellan processer på olika nivåer hos den enskilde läsaren.<sup>11</sup> Men, som Grabe (1988, s 56ff) uppmärksammat, kan begreppet interaktiv också användas för att beskriva interaktionen mellan läsaren och texten, dvs vad läsaren har med sig när han skall ta itu med texten (mer eller mindre utvecklade scheman). Läsningen betraktas som ett slags dialog mellan läsaren och texten. Grabe kallar detta för interaktiva processer. Man måste skilja interaktiva processer från interaktiva modeller av läsprocessen (se t ex Rumelhart, 1977, s 588ff, 1994, s 877ff).

---

<sup>11</sup> I Grabe (1988, s 59ff) diskuteras varför interaktiva modeller är särskilt intressanta för den forskning som studerar läsning på ett andraspråk.



Den syn på läsning som ligger till grund för denna avhandling är

1. att själva läsprocessen rör sig fram och tillbaka mellan högre och lägre nivåer, från delarna till helheten och från helheten till delarna.
2. att läsningen är en interaktiv process som bygger på en interaktion mellan läsaren och texten.

Den interaktiva synen på läsning bygger på konstruktivismens idéer (von Glasersfeld, 1995, s 62). De innebär i korthet att förståelsen av innehållet i en text är en interaktiv process under vilken läsaren konstruerar en mental representation i hjärnan av informationen i texten. Hur representationen kommer att se ut beror dels på textens utformning och innehåll, dels på läsarens förkunskaper och färdigheter (se också avsnitt 2.3.3).<sup>12</sup>

## 2.3 Centrala termer och begrepp

För att underlätta läsningen av den fortsatta forskningsgenomgången och framställningen i övrigt skall jag här försöka utreda vissa centrala termer och begrepp lite närmare.

### 2.3.1 Begreppet invandrarelev

Begreppet andraspråkläsare har vid ett flertal tillfällen dykt upp. En annan tidigare ofta använd benämning på denna elevkategori är invandrarelev. Begreppet invandrarelev har definierats olika. Därför varierar också uppgifterna om antalet invandrarelever i den svenska skolan. Enligt uppgift från Statistiska centralbyrån (SCB) fanns det läsåret 1997/98 115 846 elever som hade ett annat modersmål än svenska. Om man däremot vidgar begreppet och utgår från kriteriet att barnet skall ha minst en förälder som är född i utlandet, stiger siffran. Man måste dock ha klart för sig att den senare siffran täcker in en mycket skiftande verklighet. Somliga av de barn som räknas in i dessa siffror talar uteslutande svenska hemma (t ex barn till finlandssvenska föräldrar), medan andra barn växer upp tvåspråkigt med svenska och ett annat språk

<sup>12</sup> Ett interaktivt synsätt på läsning uppvisar likheter med hermeneutisk uppfattning. Enligt denna är kommunikationen mellan läsaren och texten inte en mekanisk transport av ett färdigt innehåll. Det som sägs kräver en tolkning. Och tolkningen är en självständig och situationsanpassad handling. I sitt förhållande till texten är alltså läsaren inte bara en mottagare utan också en medskapare. Den gode läsaren för en dialog med texten (Hellspong & Ledin, 1997, s 220ff, 228).

hemma (Rädda Barnen, 1991, s 15f); (se också Lahdenperä 1997, s 155). Det förekommer sannolikt också i ökande utsträckning flerspråkighet i hemmen beroende på att föräldrarna har var sitt modersmål varav inget är svenska. Det finns dock ingen statistik att tillgå som direkt redogör för språkliga förhållanden.

I detta arbete kommer i fortsättningen benämningarna andraspråksinlärare, andraspråksläsare och andraspråkselever att brukas omväxlande istället för invandrarelever. För övriga elever används benämningarna förstaspråksinlärare, förstaspråksläsare och förstaspråkselever.

Med andraspråksläsare avses här elever som uppfyller ett av följande tre kriterier:

elever vars förstaspråk inte är svenska eller  
elever vars bästa språk inte är svenska eller  
elever som inte alltid talar svenska hemma

Definitionen av andraspråksläsare uppvisar likheter med den som anges för invandrarelev i IEA-undersökningen (Taube & Fredriksson, 1995, s 16); (se också Boyd, 1985, s 59ff ; Boyd & Arvidsson, 1998, s 206).<sup>13</sup>

Definitionen har den fördelen att den inkluderar också de elever, som visserligen kan ha svenska föräldrar, men som har bott utomlands i flera år och då lärt sig ett annat språk bättre än svenska. Det kan tyckas att definitionen är för vid och att man endast skulle ha räknat dem som andraspråkselever som alltid eller nästan alltid talar svenska hemma. Att inte den snävare definitionen brukats har följande förklaring. Vid genomförandet av denna undersökning fick eleverna fylla i en enkät angående förstaspråk etc.<sup>14</sup> Det framkom då att åtskilliga andraspråkselever inte gärna ville tillstå att de talar ett annat förstaspråk än svenska hemma. (se avsnitt 6.3 för en vidare diskussion kring den enkät som eleverna fick fylla i). En del elever kan därför ha angivit att de talar svenska oftare än de i själva verket gör.

Det kan vara på sin plats att påpeka att andraspråkseleverna i likhet med förstaspråkseleverna i den svenska skolan inte är någon homogen grupp. De bor inte i samma bostadsområde eller har samma umgänge. Deras föräldrar har olika lång utbildning och barnen har olika planer för framtiden (se Taube, 1995, s 65ff; Taube & Skarlind, 1997, s 46ff). Till

<sup>13</sup> I den svenska delen av IEA-undersökningen definieras invandrarelev som:  
"Elever vars lärare hade angett elevens språknivå i svenska med beteckningen A-F. Elever som konsekvent angivit ett annat språk än svenska som sitt första språk. Elever som konsekvent angett att de aldrig eller nästan aldrig talade svenska hemma." (Taube & Fredriksson, 1995, s 16).

<sup>14</sup> Påpekas bör att i samband med att eleverna skulle fylla i enkäten, fick de veta att förstaspråk här var detsamma som modersmål (se också Taube & Fredriksson, 1995, s 20).



detta kommer att andraspråksläsarna har bott i Sverige olika lång tid. Några har kommit hit i skolåldern, medan andra är födda här eller kanske är tredje, ja, till och med fjärde generationens invandrare. Andraspråkseleverna har beroende på sin vistelsetid i Sverige olika förutsättningar. De som endast vistats en kortare tid i landet har naturligtvis andra förutsättningar än de som är födda här eller har fullgjort större delen av sin skolgång i svensk skola. Även om många andraspråksläsare är födda i Sverige, så är det dock inte säkert att de hela tiden vistats i en helt svensk miljö. Många invandrarfamiljers hem är starkt präglade av hemlandets kultur och traditioner. Åtskilliga av dem bor också i områden i storstädernas utkanter. Dessa erbjuder en allt annat än svensk miljö då det finns många språk och kulturer representerade inom ett och samma bostadsområde. De barn som bor i dessa bostadsområden har givetvis andra förutsättningar än de barn som växer upp i helt svenskspråkade miljöer där alla talar svenska (Taube & Skarlind, 1997, s 46ff).

### 2.3.2 Läroboksspråk och läsbarhet

Ett annat centralt begrepp är läroboksspråk. I likhet med Danielson (1975, s 3) väljer jag att definiera det som:

Språk som läroboksförfattare skriver, när de behandlar ämnets faktastoff i löpande text. Det är alltså läroboksförfattarnas framställning av ämnets faktastoff i löpande text, som avses med läroboksspråk.

När man talar om språket i läroböcker brukar begreppet läsbarhet dyka upp. Det vanliga är att använda termen för att beteckna egenskaper hos texter som har med deras lätlästhets eller svårästhets att göra. Ibland har termen också kommit att användas som ett sammanfattande namn på innehållsliga, typografiska och språkliga aspekter (Platzack, 1974, s 9). Oftast har den emellertid använts för språkliga aspekter (t ex Björnsson, 1979, s 9; Platzack, 1974, s 9)<sup>15</sup> vilket också kommer att göras i detta arbete.

Forskning om läsbarhet kan delas upp i två huvudgrenar, dels den del av forskningen som syftar till att utveckla metoder för att kunna kvantifiera läsbarheten, dels den del som syftar till att utveckla metoder för att undersöka den mer kvalitativa förståelsen. I det första fallet är slutresul-

---

<sup>15</sup> Björnsson (1979, s 9) ger följande definition av läsbarhet :

"Summan av sådana språkliga egenskaper hos en text, vilka gör den mer eller mindre svårtillgänglig för läsaren." Även Platzack (1974, s 9) använder sig av samma definition som Björnsson.

tatet ett så tillförlitligt mätvärde som möjligt på läsbarhet. I det andra fallet önskar man en djupare förklaring till varför en text är lätt- eller svårläst.

### 2.3.3 Avkodning och förståelse

Två andra centrala begrepp som brukar dyka upp när man talar om läsning är avkodning och förståelse. Avkodningen rör den tekniska sidan av läsningen, dvs att man rent mekaniskt kan läsa en text.<sup>16</sup> För att klara av det gäller att man kan utnyttja skriftspråkets princip eller kod för att komma fram till vilket ord som står skrivet på papperet (Høien & Lundberg, 1999, s 15). Lundberg (1984, s 69ff) urskiljer tre faser i själva avkodningsprocessen hos barn. I den första ligger tonvikten på korrekt avkodning. I den andra blir ordavkodningen automatiserad för högfrekventa ord och i den tredje slutligen fortsätter hastigheten i informationsbehandlingen att öka mot ett maximum (se också Høien & Lundberg, 1988, s 164ff.).<sup>17</sup>

För att avkodningen skall bli automatiserad krävs mängder av övning och många möten med det skrivna ordet. Goda läsare är bra avkodare (Perfetti & Lesgold, 1977, s 151; Lundberg, 1991a, s 73). Här är dock på sin plats att påpeka att det finns elever som klarar avkodningen bra, men som ändå kommer till korta när det gäller förståelsen (Høien, 1987, s 25; Grogarn, 1988, s 39; Frederickson & Frith, 1998, s 125ff).<sup>18</sup> En av anledningarna till det är, att dessa läsare håller i stort sett samma läshastighet vare sig de har en svår eller en lättare text framför sig. De håller således ett för högt tempo i förhållande till sin läsförmåga, vilket inte sällan medför att de får en dålig överblick över det lästa och därför också en dålig förståelse (Franzén, 1997, s 7). Grogarn påpekar att problemet med dessa läsare är att de kan passera skolan utan att någon förstår varför de har svårt att läsa läxor och får dåliga provresultat.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Läsundervisningen i den tidiga svenska folkskolan gick endast ut på att träna mekanisk avläsning. Den bedrevs med hjälp av bokstaveringsövningar där man utgick från s k stavningstabeller (Andersson 1986, s 42ff). Avsikten med dem var alltså att träna eleverna i att kunna läsa av rent mekaniskt. En sådan läsundervisning beaktade dock inte det förhållandet att en läsare för att kunna förstå en text, måste kunna bearbeta och reflektera över det han/hon avkodat.

<sup>17</sup> I Dahlgren & Olsson (1985, s 211) undersöktes huruvida det fanns ett samband mellan skriftspråklig medvetenhet och läsframgång hos barn i årskurs 1. De fann att av de 21 skriftligt medvetna förskolebarnen blev 15 goda läsare och sex svaga läsare. Av de 23 skriftligt omedvetna förskolebarnen blev 22 svaga läsare och ett barn en god läsare.

<sup>18</sup> Dissociationen mellan avkodning och förståelse uppträder särskilt tydligt hos läsare med hyperlexi. Termen används för att beskriva personer (ofta mentalt retarderade) som läser överraskande säkert, har gott flyt och få fel. Den hyperlektiske läsaren tycks dock inte begripa texten han/hon läser (Lundberg 1987, s 9).

<sup>19</sup> Enligt Lundberg (1984, s 87ff) är den normala hastigheten för en välutbildad och van läsare 300 ord per minut. Lundberg menar att man visserligen kan öka sin läshastighet avsevärt, men det sker då på bekostnad av förståelsen.



I slutet av tredje årskursen har eleverna i allmänhet lärt sig att läsa flytande (Malmquist, 1974, s 105). Avkodningsutvecklingen förefaller dock fortgå upp i gymnasieåldern. Här skiljer sig pojkar och flickor åt. Prov visar på tydliga könsdifferenser under hela grundskoletiden för pojkar och flickor (Jacobson, 1995a, 221f). I högstadiet ligger flickorna genomsnittligt två årskurser eller mer före pojkarna i teknisk avläsningsförmåga.

När en person har automatiserat avkodningen, frigörs kognitiva resurser som han/hon istället kan använda till att försöka förstå de avkodade orden (Lundberg, 1984, s 93ff, 1991b, s 153; Persson, 1994, s 116; Høien & Lundberg, 1999, s 40)<sup>20</sup>. Förståelsen kräver både uppmärksamhet och omfattande kognitiva resurser för att det skall bli ett tillfredsställande resultat. Läsförståelsen kan således till skillnad från avkodningen inte automatiseras (Høien & Lundberg, 1999, s 40).

För att kunna förstå<sup>21</sup> en text måste nämligen läsaren först göra en språklig bearbetning av texten. Den språkliga bearbetningen är ett slags analys av meningen, som innebär att läsaren försöker se relationerna mellan de olika ord som ingår i meningen och inte minst relationerna mellan olika meningar i ett stycke. Troligen görs en sådan analys på ett automatiserat, omedvetet plan. Efter att läsaren har gjort denna analys, gäller det för honom/henne att tolka relationerna. När han/hon gör det, konstruerar vederbörande en mental representation av det lästa. Våra förkunskaper och fördomar är avgörande för hur vi tolkar det vi läst (Lundberg, 1987, s 12f; Høien & Lundberg, 1995, s 35, Høien & Lundberg, 1999, s 301f ; Melin & Delberger, 1996, s 40, 45).<sup>22</sup> Läsförståelse är med andra ord som Malmquist säger (1974, s 79) "en mycket komplex process, som inbegriper många olika slags färdigheter i tänkande på olika nivåer."

---

<sup>20</sup> Det engelska ordet för läsförståelse är literacy. Det innebär förmåga att läsa, dvs tolka skrift och att skriva, dvs producera skrift. I den tidigare nämnda IEA-undersökningen använder man begreppet *reading literacy* för att klargöra att det inte är den skriftliga förmågan man har för avsikt att undersöka. Taube & Fredriksson (1995, s 11) ger följande svenska översättning av denna definition:

Läskunnighet är förmåga att förstå och använda sådana former av skriftspråket som krävs i samhället och /eller som är av värde för individen.

<sup>21</sup> Förståelse kan förekomma på många nivåer, allt från förståelse av enskilda ord till förståelse av sammanhängande helheter, från ytlig förståelse av innehållet i en text till en djupare förståelse.

<sup>22</sup> Enligt Rumelhart (1994, s 877ff) börjar själva förståelseprocessen med en massa mönster på ögats näthinna och slutar förhoppningsvis med en bestämd uppfattning om författarens avsikt med det skrivna. Rumelhart menar att läsningen är såväl en perceptuell som en kognitiv process. Det handlar om en process som överbyggar och överskuggar dessa distinktioner (s 877ff).

Kintsch (1998, s 92) har formulerat sin syn på förståelse på följande sätt:

"We comprehend a text, understand something, by building a mental model. To do so we must form connections between things that were previously disparate: the ideas expressed in the text and relevant prior knowledge. Comprehension implies forming coherent wholes with Gestalt-like qualities out of elementary perceptual and conceptual feature..." (jfr också konstruktivismens syn på förståelse).

Det finns dessutom, som Malmqvist (1974) påpekar, inte endast en förståelse utan flera. En elev kan mycket väl förstå en sorts text, men ha svårigheter med en annan. Så kan exempelvis elever i årskurs 3 förstå meningen i vad de läser och uppfatta en händelseföljd i en berättelse och reagera på den. Dessa elever kan emellertid visa tydliga tecken på lässvårigheter när de skall läsa texter av sakprosakaraktär på mellanstadiet. Det beror, enligt Malmqvist (1974, s 106), bland annat på att Oä-böckerna<sup>23</sup> är mycket texttäta med många nya och svåra termer och uttryck på varje sida. För åtskilliga andraspråkselever tillkommer i många fall en ytterligare svårighet eftersom innehållet i många SO-texter<sup>24</sup> är kulturbundet svenskt.<sup>25</sup> Olika personer kan givetvis också förstå en och samma text på olika sätt (Huey, 1968, s 24, 142ff, 152ff); (se också avsnitt 2.3.4 för en vidare diskussion).

Det har talats mycket om läsförståelse. Det torde vara svårt att finna någon klagörande, heltäckande och invändningsfri definition av detta begrepp. Även om jag i min läsförståelseundersökning definierar läsförståelse operationellt (se avsnitt 7) är det ändå av viss betydelse att här redogöra för den teoretiska syn på läsförståelse som ligger till grund för resonemanget i detta arbete. Denna syn bygger på att en läsare av en lärobokstext förstår texten om han/hon inte bara kan förstå de ingående delarna i den och hur dessa hör samman utan också kan integrera denna insikt med sina tidigare förvärvade kunskaper och erfarenheter. Det kan vara befogat att påpeka att här avses just läsförståelse. Allmänna förståelseproblem är, som Taube (1987, s 58) påpekar något annat, även om dessa med all sannolikhet också förorsakar läsförståelseproblem. I synen på läsförståelse har förståelsens två aspekter beaktats, dels den språkliga bearbetningen och dels tolkningen (se också Lundberg, 1989, s 192f; Gunnarsson, 1989, s 14f; Ekvall, 1995, s 49).<sup>26</sup> Ett sådant synsätt förutsätter också en interaktion mellan läsaren och texten (se också avsnitt 2.2). Det utgår också ifrån att själva läsprocessen går uppifrån och ned och nedifrån och upp simultant eller alternativt liksom det siktar in sig på en djupare förståelse än den rent ytliga. Dessutom förutsätts att läsaren kontrollerar att hans/hennes förkunskaper är förenliga med det som står i texten. För att läsaren skall lyckas med detta måste texten uppfylla vissa krav. Om texten t ex har en låg läsbarhet kan det leda till

<sup>23</sup> Oä är en förkortning för orienteringsämnen och rymmer i sig historia, samhällskunskap, religionskunskap, geografi, fysik, kemi och biologi.

<sup>24</sup> Med SO avses i detta arbete samhällsorienterande ämnen (historia, samhällskunskap, religionskunskap och geografi).

<sup>25</sup> Det är många faktorer, såväl lingvistiska som kulturella, som medverkar till att en person förstår en text (se t ex Dulay, Burt, & Krashen 1982, s 109; Krashen 1987, s 30ff; Larsen-Freeman & Long 1991, s 153ff; Viberg, 1996, s 119ff för en närmare redogörelse).

<sup>26</sup> I Elley (1992, s 3f) diskuteras vad som var vägledande för hur man i IEA-undersökningen skulle definiera läsförståelse.



att läsaren får svårigheter att aktualisera de rätta förkunskaperna (för en närmare diskussion av begreppet läsbarhet se avsnitt 2.3.2).

### 2.3.4 Scheman

I föregående avsnitt talades om att läsförståelsen kräver att läsaren tolkar och knyter samman det han/hon läst med sina tidigare erfarenheter. För att klara det måste läsaren ofta göra utfyllnader i texten. Vilka utfyllnader vi gör när vi tolkar informationen i en text styrs av olika tankestrukturer eller begreppsliga scheman som finns lagrade i hjärnan (Lundberg, 1984, s 97ff, 1991b, s 158, 1998, s 100ff).<sup>27</sup>

Från slutet av 1970-talet har mycket av forskningen kring läsförståelse inspirerats av de s k schemateorierna (t ex Anderson & Pearson, 1984; Carrell & Eisterhold, 1988, s 73ff). Termen schema brukar användas för att beskriva vad vi som läsare vet om olika ämnen. I centrum för intresset står förhållandet mellan textläsning och läsarens förkunskaper.

We will focus on one aspect of comprehension of particular importance to reading comprehension: the issue of how the reader's schemata, or knowledge already stored in memory, function in the process of interpreting new information and allowing it to enter and become a part of the knowledge store... it is this interaction of new information with old knowledge that we mean when we use the term comprehension. (Anderson & Pearson, 1984, s 255).

Schemateorin går i korthet ut på att det finns scheman, ett slags referensramar, lagrade i människans långtidsminne. De har successivt byggts upp genom att vi har utvecklat våra erfarenheter av omvärlden. När vi tillägnar oss ny information om ett ämne som vi redan vet något om, utökas det schema som gäller detta ämne, precis som man lägger in några nya sidor på rätt plats i en samlingspärm. Saknar vi kunskap om ett ämne, får vi följaktligen inrätta ett nytt register i pärmerna.

Scheman ger oss en beredskap inför och förväntningar på omvärlden. Med schemats hjälp kan vi tolka de nya intrycken. Vi kan alltså bara

---

<sup>27</sup> Själva begreppet schema kommer ursprungligen från Piaget (1970, s 2f, 1973, s 125ff). I sin utvecklings-teori hävdar han att barns scheman eller beteendemönster ändras vid den successiva övergången från ett utvecklingsstadium till ett annat. Det sker genom assimilation och ackommodation. Assimilation innebär att scheman som utvecklats i umgänget med vissa objekt eller i vissa situationer framkallas av nya objekt eller situationer som därigenom inpassas i befintliga organisationer. Ackommodation av scheman äger rum när omgivningen kräver nya svar, dvs när det nya beteendet inte längre är adekvat utan måste anpassas till den uppkomna situationen. När ackommodations- och assimilationsprocesserna befinner sig i jämvikt eller ekvilibrium resulterar detta i nya scheman som utgör omorganiseringar och samordningar av befintliga scheman.

förstå något om vi kan relatera det till vad vi redan vet. Som läsare måste vi därför tillföra en text kunskap och erfarenheter för att vi skall kunna förstå texten. Schemateorin bidrar till att förklara varför förkunskaper är så viktiga. Man kan skilja mellan innehållscheman, genrescheman eller mer formella scheman (Wallace, 1992, s 110ff).

Ett exempel: I samma ögonblick som vi får en text i vår hand aktiveras våra förkunskaper i förhållande till texten. Förkunskaperna kan variera och det leder till att olika personer läser en text på olika sätt. En egyptolog läser exempelvis en text om Egyptens historia på ett helt annat sätt än en trettonåring. Likaså torde en i Sverige utbildad jurist läsa en text om svensk lag och rätt på ett helt annat sätt än en svensk trettonåring. Såväl egyptologen som juristen tolkar respektive text annorlunda än trettonåringarna beroende på att de förra besitter mer förkunskaper om ämnet ifråga.

Schemateorin har haft stor genomslagskraft. Pearson och Stephens (1994, s 32) menar att en av anledningarna är att den uppmuntrade lärarna att ställa frågor som:

Vad är det som barnet redan kan? Hur kan jag hjälpa dem att använda sig av det för att ta itu med nya uppgifter? Tidigare hade man frågat: Vad är det som barnen inte vet? Hur kan jag få in det i deras huvuden?

Genom schemateorin uppmuntrades lärarna att undersöka texter utifrån elevernas kunskaps och kulturella bakgrundsperspektiv. Det gjordes i syfte att ta reda på vilka sannolika slutsatser de skulle dra av texten med tanke på deras bakgrundskunskaper. Ett sådant tillvägagångssätt har stor aktualitet i dagens svenska multikulturella skola. De senaste åren har allt fler andraspråksläsare kommit från länder som befinner sig på ett långt såväl geografiskt som kulturellt avstånd från Sverige. Det måste rimligtvis vara mycket svårare för dem än för förstaspråksläsande svenska elever att läsa texter som är kulturbundet svenska. Mina antaganden har stöd i de undersökningar och iakttagelser som gjorts av bl a Steffensen och Joag-Dev (1984, s 53ff), Carrell och Eisterhold (1988, s 75ff) och Abu-Rabia (1996, s 90ff); angående hur förståelse påverkas när andraspråksläsare får läsa texter som är knutna respektive icke-knutna till deras egen kultur. Här skall redogöras lite närmare för en studie av Groebels (1980, s 57ff). De studenter som ingick i hennes undersökning var födda i Israel. Deras modersmål var hebreiska och engelska var sålunda ett främmande språk för dem. Dessa studenter fick läsa texter på engelska. I en första testomgång innehöll testet referenser till specifika amerikanska företeelser, såsom kunskaper om vissa idrotter. Resultatet på dessa frågor blev då så dåligt att Groebels i den andra testomgången uteslöt frågor som krävde denna typ av ämnesspecifika förkunskaper. Groebels studenter är förvisso inte representativa när det



gäller att generellt bedöma andraspråksläsares språkförhållanden. Hennes iakttagelser understryker dock de ämnesspecifika förkunskapernas betydelse när det gäller att tillgodogöra sig texter som är skrivna på ett språk som inte är läsarens modersmål. Överfört till svenska förhållanden skulle det kunna innebära att om en andraspråksläsare, som kommer från ett land där det råder diktatur, läser en text om det svenska styrelseskicket, kan texten vara svår att förstå för eleven om han/hon läser den i ljuset av sina erfarenheter från hemlandet (se också Wallace, 1988, s 32ff, Wikström, 1991, McKeown, Beck, Sinatra, & Loxterman, 1992, s 81ff; Tierney & Pearson, 1994, s 502ff).

Scheman kan aktiveras vid behov. De leder läsarens tolkningar, de utfyllnader han/hon måste göra etc., när han/hon försöker förstå en text.<sup>28</sup> Ibland händer det att felaktiga eller ofullständiga scheman aktiveras. Det får till följd att de framplockade förkunskaperna kommer i kollision med textinnehållet i övrigt, eftersom läsaren förväntat sig något annat än det som står i texten. Det leder då till att läsaren missförstår den (se t ex Roth, 1986, s 14ff; Gunnarsson, 1989, s 117). Det kan finnas flera förklaringar till att ett felaktigt schema aktiveras. En förklaring kan vara att läsaren har ett ofullständigt utvecklat schema. En annan kan vara att en läsare kan ha utvecklat ett schema, men ett felaktigt sådant. En tredje förklaring kan vara att författaren inte har försett texten tillräckligt med ledtrådar – så är ofta fallet i bl a läroböcker i samhällsorienterande ämnen – och att läsaren som en följd av detta plockar fram ett felaktigt schema. I samtliga tre fall rör det sig om bristande överensstämmelse mellan författarens uppfattning om vad läsaren kan få ut av texten och vad läsaren i själva verket får ut av den. Hade författaren försett texten med fler ledtrådar förefaller det inte otroligt att läsaren aktiverat det korrekta schemat.

Även om schemateorierna haft stor genomslagskraft, har det inte saknats kritik mot dem. Kritiken har bland annat gått ut på att schemateorierna inte ger några tydliga svar på hur vi integrerar ny kunskap med den redan lagrade. Två av de främsta kritikerna är Spiro och Myers (1984, s 482) som efterlyser bättre modeller än schemamodellen när det gäller att förklara varför vi inte alltid förstår en text:

---

<sup>28</sup> Scheman kan överlappa varandra. Som exempel skall nämnas förskoleschemat (föräldrar, barn, förskollärare, barnskötare, pedagogiska lekar, avgift osv.) Delar av förskoleschemat kan innehålla en referens till ett mer allmänt schema om hur pedagogiska lekar går till. Då aktiveras ett lekschema samtidigt som förskoleschemat fortsätter. Ett annat exempel på överlappning är de olika roller som personerna spelar. Föräldrarna spelar t ex en roll i personalens ögon, en annan roll i barnens och ytterligare en i kommunens ögon.



... we need to develop better models of the psychological processes involved in utilizing prior knowledge during reading if we are to be able to design studies to determine whether any single aspect of top-down processing is most often implicated in reading failure, or a set of processing aspects is so implicated, or perhaps whether there is a pattern of top-down processing breakdowns that tend to co-occur and mutually reinforce each other ... We need to know the parts that comprise top-down processing and how those parts are interrelated before looking for 'seams' in the process. (Spiro & Myers, 1984, s 482)

En annan kritiker är Kintsch (1998, s 94f). Han uttrycker sig på följande sätt:

A coherent model is certainly the outcome of comprehension, but it does not have to be the result of forcing comprehension into a procrustean schema. One can conceive of comprehension as a loosely structured, bottom-up process that is highly sensitive to context and that flexibly adjusts to shifts in the environment. Comprehension, in this view, may in fact be quite chaotic in its early stages. It becomes orderly and well behaved only when it reaches consciousness. Such a process can be modeled by a construction process that is only weakly controlled and proceeds largely in an associative, bottom-up manner that is followed by a constraint satisfaction process in the form of a spreading activation mechanism and that yields the coherence and order that we experience. (Kintsch, 1998, s 94).

Också definitionerna av själva begreppet schema har varit omstridda. Iversen Kulbrandstad (1998, s 101–109) ger i sin avhandling en genomgång av diskussionerna kring detta. I praktiken har schema blivit synonymt med en persons bakgrundskunskaper. Även Iversen Kulbrandstad (1998) använder schema i denna betydelse, vilket också jag kommer att göra i detta arbete.

Den allvarligaste invändningen, enligt min mening, mot schemateorin är att den inte ger någon heltäckande bild av läsförståelsen. Vad som saknas är att man förbisett själva textens utformning och dess betydelse för förståelsen. Även om goda bakgrundskunskaper eller förkunskaper om ämnet är aldrig så viktiga för att en läsare skall förstå en text, så räcker det inte med det.

Själva texten måste ovillkorligen uppfylla vissa krav. Det är av betydelse att den innehåller ledtrådar för att läsaren skall kunna göra kopplingar, mellan det som står i texten och det han/hon vet om textens ämne.<sup>29</sup>

### 2.3.5 Inferens: att göra utfyllnader i texten

Förmågan att aktivera ett schema och att göra inferenser är nära kopplade till varandra. Ingen text kan begripas utan att läsaren gör inferenser. Ett mer populärt sätt att säga det är att personen läser mellan raderna (Lundberg, 1984, s 94; Garnham & Oakhill, 1996, s 321; Åkerblom, 1992, s 88). En läsare gör i regel inte bara en inferens när han/hon läser en text utan ofta handlar det om ett stort antal. Läsaren gör en serie av inferenser – en inferenskedja.

För vilka inferenser som görs och för hur texten kommer att förstås har naturligtvis den specifika läsarens bakgrundskunskap betydelse. Förståelsen är alltså inte enbart beroende av läsarens språkstrukturella kunskap utan också av dennes kunskaper om och erfarenheter av omvärlden (Gunnarsson, 1982, s 47). Ett bekant faktum är att många texter i läroböcker har mycket implicit information (Britton & Gülgöz, 1991, s 340ff; Åkerblom 1992). En tänkbar förklaring till det kan vara att författarna till läroböckerna ofta är specialister på sitt ämnesområde<sup>30</sup> (se också avsnitt 3.9). Då är det lätt att glömma bort att eleverna, i allmänhet inte besitter så stora förkunskaper (Åkerblom, 1992, s 89). Bristen på explicit information medför att eleverna måste göra många inferenser. De elever som är duktiga på att inferera får här ett betydligt försprång framför de mindre duktiga, därför att förmågan att inferera är avhängig av läsarens förkunskaper och erfarenheter.<sup>31</sup> Om läsaren inte har de nödvändiga förkunskaperna att fylla i gapen i en text med, så kan han/hon inte bilda en koherent representation av texten (Britton & Gülgöz, 1991, s 340ff; Kintsch, 1998, s 307).

Många elever har svårt att göra inferenser när de läser en text. Speciellt svaga läsare har svårigheter med att integrera ny textinformation med sina förkunskaper. En av anledningarna kan vara att de helt enkelt inte har kommit på hur man skall göra, vilket oftast goda läsare har gjort.

<sup>29</sup> Lundberg & Linnakylä (1993, s 3f) har uppmärksammat att den tidigare uppfattningen om schemans betydelse som det allena saliggörande för att vi skall förstå en text, håller på att tonas ned. Idag är man också medveten om textstrukturens betydelse för förståelsen. "This new textbased orientation tends to de-emphasize the role of prior knowledge." (s. 3). Läsningen ses alltså mer som en lingvistisk än en kognitiv färdighet.

<sup>30</sup> Långström (1997) ger i sin avhandling en utförlig redogörelse för flera läroboksförfattares akademiska examina.

<sup>31</sup> Enligt Piagets utvecklingsteori kan ett barn först i 11–12-årsåldern ställa upp hypoteser och pröva dem tankemässigt. Det innebär att det blir lättare för dem att inferera.

Det leder till att de svaga läsarna inte gör någon koppling mellan det som står i texten och vad de vet om textens ämne. De tar sig med andra ord igenom texten på ett rent mekaniskt sätt (Franzén, 1997, s 13ff; Roth, 1986, s 14ff).

Franzén (1993, s 96ff) har undersökt hur tio elever i årskurs 5, som ansågs vara goda läsare, klarade av inferensfrågor. De fick läsa ett avsnitt ur en skönlitterär bok och sedan muntligt svara på inferensfrågor. Hon fann att de kunde inferera väl. Det hade varit intressant att få veta om de kunnat inferera lika bra vid läsning av faktatexter. Undersökningar som gjorts visar nämligen att det är förenat med betydligt större svårigheter att inferera från faktatexter än från skönlitterära (Graesser, 1981, s 149ff). Graesser fann att elever som läste skönlitterära texter också infererade i mycket högre utsträckning än de som läste faktatexter.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Mäarak (1994) har undersökt 6-8-åringars förmåga att inferera. Barnen fick läsa Tove Janssons *Vårvisa* och berättelsen om åsnan Iors födelsedag ur *Nalle Puh*. Genom att låta barnen återberätta vad de läst och ställa frågor till dem undersöktes deras förmåga att inferera. Mäarak slutsats är att " 'barn' som kategori är mäktiga långt mer komplicerade psykologiska inferenser än en läsning av traditionell utvecklingspsykologi ger kunskap om." (1994, s 291).



### 3. Forskning om läroböcker

I detta kapitel ges en kortfattad genomgång av forskningen kring läroboksanvändning och läromedelsgranskning. Här görs också en historisk tillbakablick avseende språket i äldre svenska läroböcker. Därefter kommer en längre genomgång av den forskning som undersökt språket i läroböcker i företrädesvis samhällsorienterande ämnen från 1970-talet och framåt.

#### 3.1 Läroboken i skolarbetet

Läroböcker spelar en stor roll i skolelevs vardag. Ett antal undersökningar har gjorts som bekräftar detta (t ex Gustafsson, 1980; Svingby, 1985, s 69f, 165, Svingby, Lendahls, & Ekblom, 1990, s 59, 85f; Rönström, 1988, s 49f; Wennberg, 1990, s 165ff); (se också Bøe, 1995, s 116; Långström, 1997, s 10).<sup>33, 34</sup> Wennberg (1990) har uppmärksammat att läroboken är särskilt styrande för de lärare som inte har utbildning i ämnet. För dessa lärare är läroboken den viktigaste källan för att skaffa sig kunskap i ämnet (s 166). Huruvida dagens lärarbrist (2000)<sup>35</sup> i Sverige skulle ha lett till en ökad läroboksanvändning i undervisningen återstår att undersöka. Det är dock inte bara i Sverige som läroböckerna intar en dominerande roll i undervisningen. Detsamma är förhållandet i t ex Sydafrika (Pretorius, 1996, s 400), USA och Finland. Vad Finland beträffar har Hansén (1991, s 38, 402) uppmärksammat den centrala plats som läroböckerna intar i svenskämnet. När det gäller USA konstaterar Venezky (1992, s 436):

<sup>33</sup> Dahlqvist (1998, s 9ff) konstaterar att även om det uppsökande arbetssättet utgör en stor del av skolans arbete, så torde ändå läroboken ha en roll att spela. Han betonar att det inte behöver råda någon motsättning mellan att använda läroböcker samtidigt som man tillämpar ett uppsökande arbetssätt. Enligt Dahlqvist handlar inte ett modernt arbetssätt om *antingen eller* då det gäller metodiken. Den handlar om *både och*.

<sup>34</sup> Se också Englund (1999, s 327ff) där en översikt ges över främst empirisk forskning kring läromedel och läromedelsstyrning. Englund anger fem skäl till att läroboken styr undervisningen. De fem skälen är:

1. Läroboken har en kunskapsgaranterande, auktoriserande roll. 2. Läroboken har en gemensamhetskapande, sammanhållande roll. 3. Läroboken underlättar utvärderingen av eleverna och deras kunskaper. 4. Läroboken underlättar i övrigt arbetet och livet för lärarna, men troligtvis också för eleverna. 5. Läroboken har en disciplinerande roll (s 339ff).

<sup>35</sup> I en artikel i Skolvärlden (Persson 2000, s 4) diskuteras lärarbristens konsekvenser för undervisningen.

Whether we like it or not, the curriculum in most American schools is not defined by courses of study or suggested programs, but by one particular artifact, the grade-level-specific text...

I skolan byter man inte läroböcker varje läsår. Läroböckerna är dyra och när nya skall köpas ser man dem för det mesta som en långsiktig investering, eftersom de skall användas flera år i rad.<sup>36</sup>

Enligt Ekelund och Westerberg (1997) är SOL-böckerna<sup>37</sup> de mest spridda läroböckerna i SO-ämnena. De har varit i omlopp i över 30 år och nu är man inne på den sjätte upplagan.

Det faktum att läroböcker spelar en sådan stor roll i undervisningen, att en enskild lärobok kommer att användas av många elever och att andelen andraspråksläsare hela tiden ökar, måste rimligen medföra att krav kan ställas på att läsbarheten i läroböckerna skall vara mycket hög. Cline (1972, s 33ff) och Bharucha (1992, s 36f) pekar på lärarnas ansvar när det gäller val av läroböcker. Innan lärare börjar använda en ny lärobok är det viktigt att de har kontrollerat läsbarheten i den, menar de två forskarna. Det räcker inte med att läraren snabbt tittar igenom boken och utifrån detta bedömer graden av läsbarhet. Han/hon måste företa noggranna undersökningar. Om det är stor spridning i en klass, anser Cline att det skulle underlätta för eleverna om man kunde använda två eller tre läroböcker med olika svårighetsgrader.<sup>38</sup>

### 3.2 Svenska läroböcker - en tillbakablick

Att undersöka språket i svenska läroböcker är ingalunda nytt. Det började med folkskolans läsebok *Läsebok för folkskolan* som utkom 1868<sup>39</sup>.<sup>40, 41</sup> Denna bok kom att utsättas för en stark kritik. Det berodde, enligt

<sup>36</sup> Kostnaden 1998 för läromedel, utrustning och skolbibliotek i genomsnitt var 2 700 kronor per elev i kommunal grundskola (Skolverket 1999b). I *Ett nyhetsbrev om läromedlens nödvändighet* (1999) anges att den årliga kostnaden för läromedel per grundskoleelev är 500 kr.

<sup>37</sup> SOL (=samhällsorienterande läromedel) innefattar läroböcker i geografi, historia, samhällskunskap och religionskunskap.

<sup>38</sup> I Forsell & Jansson (1999, s 12ff) ges förslag på kriterier avsedda att vara till hjälp när lärare skall bedöma läromedel i svenska.

Även Nyströms (1998) *Språktips för läromedelsförfattare* tar upp aspekter som bör kunna vara till hjälp för lärare när de skall bedöma läroböckers läsbarhet.

<sup>39</sup> Den moderna läroboken är en produkt av 1800-talets massutbildning, även om vissa grundläggande strukturer skapades redan under 1500- och 1600-talet (Selander 1988b, s 100).

<sup>40</sup> Folkskolan bestod av två stadier: det första utgjordes av den tvååriga småskolan och det andra av den fyraåriga folkskolan. *Läsebok för folkskolan* var avsedd för det andra stadiet, då man utgick ifrån att barnen kunde läsa.

<sup>41</sup> Läseboken innehöll 564 sidor, kostade 75 öre och var indelad i sju avdelningar som inrymde naturlära, kristendom, historia och modersmålet.



Thorson (1988, s 116f), på att den var allt annat än lättfattlig.<sup>42</sup> Skolbarnen och många av deras lärare begrep inte språket och hade svårt med antikvan (stilsorten). En fördel med läseboken var dock att textbindningen var god. Boken var skriven i enlighet med enkla, berättande och beskrivande principer (Melander, 1998, s 42f). Även om alltså språket var komplext i denna första upplaga så torde ändå boken, tack vare sin goda textbindning, ha kunnat läsas med en viss behållning även av mindre avancerade läsare (s 66). Den språkliga kritiken ledde emellertid till att läseboken omarbetades, såväl språkligt som innehållsmässigt. Resultatet blev ett betydligt enklare språk med kortare meningar, kortare fundament, färre långa ord och en mindre nominal stil. Vad innehållet beträffar försökte man anpassa det till barnens intressen (s 51ff).<sup>43</sup>

Medan *Läsebok för folkskolan* var skriven av flera olika personer, växte så småningom fram idéer om att man borde låta skoleleverna läsa böcker som var skrivna i original av en ledande författare (Ahlström, 1942, s 23ff). Dessa tankar tog fast form och därför fick Selma Lagerlöf i början av 1900-talet i uppdrag att skriva en läsebok för folkskolan (Rüster & Westman, 1996, s 115).<sup>44</sup> 1907 var *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* klar. Boken blev en försäljningsframgång. Det berodde bland annat på att Lagerlöf hade förmågan att hitta barnasinnets och det naturliga tilltalet (Berglund, 1992, s 15).

Lagerlöfs bok följdes två år senare av en lärobok i historia, *Svenskarna och deras hövdingar*. Författare var Verner von Heidenstam. I boken berättar han Sveriges historia från äldsta tid till slutet av 1800-talet (Kullberg, 1992, s 57). Dessa två böcker kan, enligt Thorson (1988, s 116), betraktas som "en seger i en kamp som förts ganska många år för att förbättra undervisningens kvalitet."<sup>45, 46</sup> Vid den här tiden tog förlagen mycket aktiv del när det gällde läroböckers läsbarhet. Man strävade efter att språket skulle ligga på en för barnen rätt nivå. Ollén (1992, s 39f) refererar ett utdrag ur ett brev från bokförläggare Bonnier som tydligt speglar den senares oro över att Heidenstams "stränga, så

<sup>42</sup> Vid en LIX-mätning fick *Läsebok för folkskolans* första upplaga LIX-talet 50. Boken har i genomsnitt 22 ord per mening och 28 % av orden är långa ord (Melander, 1998, s 11).

<sup>43</sup> Med fundament avses det satsled som föregår det finita verbet (Diderichsen, 1957, s 185).

<sup>44</sup> Enligt Rüster & Westman (1996, s 115) var det Valborg Olander som initierade hela Nils Holgersson-projektet. Olander var lärarinna och fungerade även som sekreterare till Lagerlöf.

<sup>45</sup> Heidenstams bok blev enligt Torbacke (1993, s 139f) ett misslyckande därför att kritikerna karakteriserade *Svenskarna och deras hövdingar* som en "omskrivning" av bl.a Grimberg.

<sup>46</sup> Berglund (1992, s 15) däremot hävdar att såväl *Svenskarna och deras hövdingar* som *Från pol till pol* togs emot med uppskattning och blev försäljningsframgångar, även om de inte kom i närheten av *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*. Den senares större popularitet kan, enligt Berglund, bero på att Heidenstam och Hedin till skillnad från Lagerlöf, inte hade förmågan att hitta barnasinnets och det naturliga tilltalet.



starkt koncentrerande stil" skulle "verka för tyngande, för svårt för småbarnen."

I sitt svar tangerar Heidenstam dagens problem med stoffträngsel (se avsnitt 3.9 för en utförligare diskussion om stoffträngsel):

...Naturligtvis blir det trängsel i en sådan berättelse som I kung Albrekts dagar, men därmed uppnås dock, att vi på några sidor hinna att få en viss överblick över en rad av händelser, som med större bredd i beskrivningen skulle ha svällt ut till väldig längd...När jag i Karolinerna har två band för en tidrymd av cirka 20 år, får jag för kanske 50 år här försöka att hålla mig i denna bok till några få sidor.

Tre år senare kom ännu en läsebok (geografi), nämligen Sven Hedins *Från pol till pol* (Tingsten, 1969, s 247f).<sup>47</sup> Det skulle dock dröja till 1913, innan det kom en läsebok som betonade själva läsinläringen. Då utkom *Sörgården* av Anna Maria Roos (Kullberg, 1992, s 57).

Två läroböcker som användes av många svenska skolelever under 1900-talets första decennier var *Odhners historia för folkskolan* och Grimbergs *Sveriges historia för folkskolan*.<sup>48</sup> Såväl Odhner som Grimberg åtnjöt en stor popularitet. Grimberg lovordades av recensenterna för sin förmåga att lättfattligt förklara även abstrakta begrepp (Torbacke, 1993, s 90). Man ansåg också att Grimbergs spänstiga och lediga stil närmade sig talspråket till skillnad från Odhners som ansågs vara mer abstrakt (s 196ff); (se också avsnitt 3.7 för en vidare diskussion).

### 3.2.1 Läromedelsgranskning

I Sverige studerade läsåret 1997/98 984 171 elever i grundskolan och 312 936 i gymnasiet (*Statistisk årsbok*, 1999). Varje elev använder rimligtvis ett tiotal läroböcker per år. Den övervägande delen av läsningen är knuten till skolans orienteringsämnen. Eftersom läroböcker skall läsas av elever med skiftande förutsättningar såväl språkligt som kunskapsmässigt, ställer det stora krav på läsbarheten. Man skulle följaktligen kunna förvänta sig att läroböckerna granskades ingående såväl språkligt som fackdidaktiskt innan de började användas. Två centrala frågor inställer sig. En är huruvida förlagen också idag lika aktivt, som i

<sup>47</sup> I *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda* (1968, s 194 – 281) gör Tingsten en ingående analys av innehållet i *Odhners historia för folkskolan*, *Sveriges historia för folkskolan*, *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, *Svenskarna och deras hövdingar*, *Från pol till pol* och *Sörgårdenserien*.

<sup>48</sup> Grimbergs *Sveriges historia för folkskolan* utkom i elva upplagor och trycktes i 1,7 miljoner exemplar under åren fram till hans död 1941 (Torbacke, 1993, s 270).

början av seklet, bemödar sig om att författare till läroböcker skall lägga språket på en för eleverna rätt nivå. En annan är om förlagen gör undersökningar bland både första- och andraspråksläsare i såväl icke-invandrarstäta som invandrarstäta skolor för att få reda på om eleverna kan läsa texter i läroböcker med förståelse.

Enligt Långström (1997) får läroböckerna och deras författare nästan ingen uppmärksamhet utanför fackkretsarna. I Sverige finns det inte längre någon statlig läromedelsgranskning. Den enda granskning som förekommer är den som görs av lektörerna vid BTJ (Bibliotekstjänst). De skall på några rader avge sitt omdöme om en nyutkommen lärobok. Dessa omdömen publiceras sedan i en sammanbindningslista. Skulle deras synpunkter vara mycket kritiska har förlaget rätt att begära ytterligare ett omdöme från en ny lektor (Hermansson Adler, 1999, s 8). Två frågor inställer sig. Den ena är hur det kan vara möjligt att på några rader uttala sig om en läroboks läsbarhet och dess uppläggning. Den andra frågan är huruvida lektörernas synpunkter läses av läroboksinköpare.

Norge är det enda nordiska land där man har en statlig läromedelsgranskning. Alla läromedel måste nämligen godkännas av Nasjonalt læremiddelsenter. Böckerna bedöms efter tre kriterier: jämställdhet, språk och ämnesdidaktik.<sup>49, 50</sup> Svenska dags- eller veckotidningar recenserar inte läromedel. Undantaget består i att Göran Hägg en gång per år granskar ett ämnesområdes läroböcker på kultursidorna i Aftonbladet (Långström, 1997, s 20ff).<sup>51, 52, 53</sup>

---

<sup>49</sup> I en artikel i Skolvärlden (Persson, 1999, s 6) uppges emellertid att det norska utbildningsdepartementet vill slopa den statliga läromedelsgranskningen. Departementet motiverar bland annat sitt förslag med att föräldrar och elever ska få ett reellt inflytande över valet av läroböcker.

<sup>50</sup> Från 1600-talet och framåt har läroböcker granskats och kontrollerats på något sätt. Till att börja med var det staten och kyrkan som tillsammans ansvarade för att böckerna inte innehöll "irrläror". Under 1700-talet upphävdes den statliga förhandsgranskningen. På 1800-talet kom kravet om granskningsnämnder. 1868 var granskningen av alla läroböcker i geografi och historia för elementarläroverken klar. Dessa böcker hade då granskats ur en mängd olika synvinklar och flera av dem kritiserades hårt. Under mellankrigstiden diskuterades och utreddes lärobokssituationen ytterligare.

Ett resultat av denna diskussion blev att det 1938 inrättades en statlig läroboksnämnd. Från början granskade den böcker mycket noggrant. Nästan alla slags läromedel skulle kontrolleras ur alla möjliga aspekter. Det handlade inte bara om innehåll och språk utan också om sådana saker som pris och papperskvalitet. Den granskande instansen bytte ibland namn och huvudman, men själva granskningen fortsatte. 1974 inrättades SIL (=Statens institut för läromedelsinformation) som bland annat fick i uppgift att objektivt granska alla SO-läromedel. 1991 avskaffades SIL. Sedan blev det Skolverkets uppgift att göra temagranskningar, men vid utgången av 1996 hade det ännu inte skett någon sådan. Det är numera "marknaden" som skall garantera kvaliteten på läroböckerna (Långström, 1997, s 191ff).

<sup>51</sup> Børre Johnsen (1989, s 106) menar att läroboken idag befinner sig i samma situation som barn- och ungdomslitteraturen var i för en generation sedan. Alla var då väl medvetna om att barn- och ungdomsböckerna hade en stor läsekrets. Ändå blev de inte uppmärksammade av tidningarna och vid universiteten ingick de inte i kurslitteraturen. Att det skedde en förändring beror enligt Børre Johnsen på att författarna gick samman.

<sup>52</sup> Vid en direkt fråga från Långström (1997, s 21) angående varför läroböcker inte recenserades svarade dåvarande kulturchefen på Svenska Dagbladet, Lars Lönnroth, att "det handlar om en fruktansvärd massa böcker" och det är "svårigheter att hitta recensenter" samt att "läromedel inte är kultur". I en artikel i Skolvärlden (Håkansson 1992, s 12) säger dåvarande kulturchefen på Dagens Nyheter, Arne Ruuth, att man



### 3.3 Internationell forskning om språket i läroböcker

Forskningen om språket i läroböcker koncentrerade sig till att börja med på att undersöka ord och meningslängd. Den moderna läsbarhetsforskningen uppstod i USA på 1920-talet. Att den uppstod just då har bl a sin förklaring i att elevsammansättningen på high school sakta började att förändras. Elever, vilkas föräldrar saknade akademisk bakgrund, började dyka upp. Dessa ungdomar var ofta de första i sin släkt som fick möjligheten att gå i secondary school. Man beförde därför att de skulle få svårigheter med att förstå språket i de läroböcker som användes i undervisningen. För att kunna välja och skriva läroböcker som passade alla elever, började man söka efter objektiva mått, läsbarhetsformler, som kunde mäta läsbarheten. Den tidiga forskningen koncentrerade sig på ordförråd och syntax eftersom det var förhållandevis lätt att mäta. Om det förekom många ord i läroböckerna som inte fanns representerade bland Thorndikes<sup>54</sup> 10 000 ord ansågs språket svårt. Under årens lopp tillkom fler faktorer som man efterhand undersökte (Chall, 1988, s 2 – 13).

Bland de läsbarhetsformler som konstruerades under 20-talet och framåt är det (Flesch, 1948) "Reading Ease"-formel som oftast använts. Den mäter läsbarhet med hjälp av variablerna ordlängd (mätt i stavelser) och meningslängd (mätt i ord).

Läsbarhetsformlerna kom att få en stor genomslagskraft i USA. Åtskilliga undersökningar företogs i vilka läsbarheten mättes i de läroböcker som användes på skolor och college. Här skall endast nämnas några. Johnson och Vardian (1973) har undersökt läsbarheten i 68 läroböcker i samhällsorienterande ämnen. Resultaten gav vid handen att endast ett fåtal böcker lämpade sig för den genomsnittlige läsaren. Kurzman (1974) fann i sina undersökningar att det förelåg en stor skillnad mellan den språkliga nivå som förstaårsstudenterna på college befann sig på, och den nivå som förekom i de läroböcker i samhällsorienterande ämnen som användes. Studenternas svårigheter att förstå läroböckerna medförde att många av dem hoppade av sina utbildningar. Läsbarheten har inte bara undersökts i läroböcker i samhällsorienterande ämnen utan också i läroböcker i kemi, fysik och matematik (t ex Chiang-Soong &

---

nog "borde göra nedslag bland läroböcker" men att "skolböcker inte är produkter på den allmänna marknaden" och att det inte heller finns en kritikertradition som det gör med skönlitteraturen.

<sup>53</sup> Långström (1997, s 208ff) berör också vilka faktorer som är vägledande för läroboksförfattarna i deras skrivande.

<sup>54</sup> En frekvensordbok som tog upp de 10 000 vanligaste engelska orden.



Yager, 1993; Vachon & Haney, 1991; Calhoun 1993; Memory & Ullhorn, 1991).

### 3.3.1 Validitetsproblemet och dess konsekvenser

Trots att reliabiliteten hos de läsbarhetsformler som beskrivits ovan är god, så har man ifrågasatt validiteten hos dem. En begränsning hos läsbarhetsformlerna är att de endast mäter på meningsnivå. Detta visade sig få oanade konsekvenser när läroboksförfattare, i syfte att minska kritiken mot språket i läroböckerna, okritiskt anammade formelerna när de skrev. Det fick till följd att de undvek lågfrekventa ord och bröt upp långa meningar. Därmed förbisåg man de förrådiska bieffekter som är förbundna med texter som är konstruerade med korta ord och satser som byggstenar. I sin iver att förkorta meningarna utelämnade författarna satskonnektorer<sup>55</sup> som knyter samman meningar och tydliggör sammanhanget. Samuels (1987, s 318) ger följande exempel:

Because of his concern that the woman who was having a seizure would injure herself, the physician put a stick between her teeth.

Ovanstående mening kan delas upp i två kortare:

The woman was having a seizure. The physician put a stick between her teeth.

Enligt Björnsons (1968) läsbarhetsformel (LIX) skulle de två korta meningarna vara lättare att förstå än den längre (se avsnitt 4.6 för en vidare diskussion om LIX).<sup>56</sup> Vid en ytlig betraktelse förfaller de också vara detta. I själva verket är det tvärtom svårare att förstå de två korta meningarna än den längre, därför att i den långa meningen finns orsaks-sambanden klart uttryckta.<sup>57</sup> Wallace (1988, s 163) har belyst det hela på ett kärnfullt sätt. Hon konstaterar:

<sup>55</sup> Konnektor är en sammanfattande benämning på alla grammatiska formord som inleder satser och används för att markera relationer mellan satser.

<sup>56</sup> LIX= Lo + MI. Lo är förekomsten av långa ord (ord med fler än sex bokstäver) mätt i procent och MI är genomsnittlig meningslängd mätt i antal ord.

<sup>57</sup> Det har inte saknats försök att skriva lättlästa svenska SO-böcker. Så finns exempelvis *Lätt 2001. Levande historia 7* (Gambrel, Hildingson, & Hildingson, 1997.) och *Lätt 2001. Samhälle idag 7* (Gambrel, Hildingson, Hildingson, & Warne, 1997). Dessa böcker är dock, enligt Anne-Li Stjernholm (personlig kommunikation, 7 juni, 2000) inte avsedda för andraspråks elever utan för som hon uttrycker det "lässvaga elever" i årskurserna 7-9. Stjernholm är förlagsredaktör på Natur och Kultur. Vid en genomgång av avsnitten "I Konungarnas dal i Egypten" och "Folket längs floden" visade det sig att explicit kausala satskonnektorer lyser med sin frånvaro i dessa avsnitt. Dessutom förekommer nästan genomgående huvudsatser.

...it may be short sentences rather than long which create difficulty for learners because of what is omitted from sentence structure.

Den ovan refererade kritiken mot läsbarhetsformler utesluter dock inte att de kan ha en viss betydelse även om de endast ger en översiktlig bild av vilken typ av läsförståelseproblem som kan finnas med en text. Samuels (1987, s 318) menar att läsbarhetsformler behövs för att mäta redan skriven text, men att de inte bör användas som vägvisare när man författar texter.<sup>58</sup> Läsbarhetsformlernas tillkortakommanden ledde till att forskningen gick mot ett bredare textlingvistiskt perspektiv. Istället för att hålla sig inom ramen för den grammatiska satsen eller meningen, började man nu ta hänsyn till hur olika meningar tillsammans bygger upp en större helhet. Under 70- och 80-talen blev det därför vanligt att undersöka textbindning och textstoffets disposition för att se hur texterna som helhet hängde samman.

Ur ett mikroperspektiv undersöktes hur meningens respektive meningarnas informationsdelar var knutna till varandra och hur de samspelade för att bilda en textuell helhet vid läsning. Ur ett makroperspektiv undersökte man bl a hur texten som helhet var disponerad och hur dess olika innehållsblock var relaterade till varandra (t ex Brunell, 1989, s 259 – 267; Kinder, Bursuck & Epstein, 1992; Kitao, 1994, s 49 – 78).

### 3.4 Svensk forskning om språket i läroböcker

Ett stort uppsving för svensk läroboksforskning kom under 1970-talet. Ett karaktäristiskt drag för denna forskning är att man nästan uteslutande undersökt läroböckers läsbarhet sett ur ett förstaspråksperspektiv. Under 70-talet gjordes omfattande undersökningar av ord- och meningslängd i läroböckerna med hjälp av kvantitativa metoder. De främsta företrädarna är Westman (1974)<sup>59</sup> och Danielson (1975).<sup>60</sup> Danielson har undersökt läroböcker i fysik, samhällskunskap och svenska för årskurs 7 och 9 på högstadiet samt gymnasieskolans årskurs 1 avseende ordförråd (främst frekvenser och typer av sammansättningar samt substantivens abstraktionsgrad) och syntax (meningslängd, satstyper osv.). Hon gjorde bland

<sup>58</sup> En liknande uppfattning har Reichenberg Carlström (1995, s 8) som menar att om läsbarhetsmätningar har en tillräckligt god korrelation med den verkliga läsförståelsen, så kan de användas för att på ett tidigt stadium och med små resurser undersöka lärobokstexter och varna för problem innan böckerna publiceras.

<sup>59</sup> Westman (1974) undersökte inte bara ord och meningslängd utan även bruket av bildtexter, fotnoter m.m. Hon studerade också rubriker, styckeindelning samt sammanbindningen av stycken och meningar i form av konjunktioner, anafora pronomen etc.

<sup>60</sup> Se också Reichenberg Carlström (1995) som har undersökt läsbarheten i läroböcker (gymnasiet) i historia, samhällskunskap och religionskunskap ur ett andraspråksperspektiv med hjälp bl a av kvantitativa metoder.



annat den något överraskande upptäckten att texterna i samhällskunskap för gymnasieskolans tre- och fyraåriga linjer hade lägre satsantal och färre underordnade satser än högstadietexterna.

Westman (1974) har undersökt ett tjugotal läroböcker (gymnasiet). Det hon studerat är bland annat ordklassfördelningar (frekvenser för substantiv, verb, adjektiv etc.), ordförråd (ordförrådets variation och förekomsten av ovanliga ord/vanliga ord) och syntax (meningslängd och bisatstyp). Hon fann höga andelar verbalsubstantiv och sammansatta verb vilket medförde att språket i läroböckerna blev koncentrerat.

Läsbarhetsformlernas tillkortakommanden ledde till att också den svenska forskningen gick mot ett bredare textlingvistiskt perspektiv. Under senare delen av 1970-talet började man intressera sig för textbindning och textstoffets disposition. De främsta företrädarna här är Enkvist (1974), Källgren (1979), Ekvall (1991, 1995), Melin (1995), Melander (1995) och Sandqvist (1995).

Den svenska läsbarhetsforskningen har företrädesvis undersökt läroböcker i svenska, historia, samhällskunskap och religionskunskap. Men undantag finns, t ex Westman (1974), Danielson (1975), Nordman (1992) och Ekvall (1991, 1995).<sup>61</sup>

I Ekvalls (1991, s 47ff) studier (texter i Oä =orienteringsämnen) ligger tyngdpunkten på textens makronivå. Hon har undersökt hur texterna disponerats. Ekvall har analyserat rubriker, textbindning och innehåll. Hon fann mindre tillfredsställande förhållanden avseende den ordningsföljd i vilket innehållet presenterades. Så kunde ett kapitel om naturen följas av ett om trafikregler och trafikvett. Längden på kapitlen varierade också från två till tjugo sidor. Ekvall fann även att rubrikerna var oklara, textbindningen bristfällig och dispositionen rörig. Hon konstaterar att nämnda brister har lett till att texten i hög grad kommit att bestå av lösryckta fakta.

Hennes studier visar att det finns ett samband mellan textens brister och elevers läsförståelse – i det här fallet årskurs 5 – (1995, s 47f). Enligt Ekvall stimulerar inte texter med brister på makronivån eleverna till att göra reflektioner.

Sandqvist (1995) har visserligen inte gjort några experimentella undersökningar, men hon har uppmärksammat ett problem, som är mycket aktuellt i dagens läroböcker, nämligen stoffträngsel. Hon har belyst stoffträngseln genom att mäta informationstätheten i fyra läroböcker i historia (1995, s 158ff). Sandqvist har jämfört läroböcker från 1950 med

---

<sup>61</sup> Danielson har undersökt läroböcker i fysik, samhällskunskap och svenska, Westman har undersökt läroböcker i biologi, samhällskunskap, historia, religionskunskap, psykologi och socialkunskap, Nordman har undersökt texter inom fackområdena datateknik, elteknik, redovisning inom företagsekonomi, juridik, kommunikationsteori och lingvistik (högskolenivå) och Ekvall har undersökt NO-texter.



läroböcker från 1980.<sup>62, 63</sup> I undersökningen ingår läroböcker från gymnasiet och högstadiet. Hon har studerat såväl form som innehåll. Hennes resultat visar att texterna i 1980-talets läroböcker för såväl gymnasiet som högstadiet har blivit kortare, medan bilder och bildtexter fått större plats. Anledningen till att texterna blivit kortare är bland annat att kursivtext (läsebokstext) tagits bort. Det har resulterat i att texterna i 80-talsböckerna så att säga har koncentrerats till den 'nödvändiga' informationen och på så vis blivit informationstätare. 80-talets läroböcker är så informationstäta, att de kan jämföras med Svensk uppslagsbok (s 162).

Anledningen till att kursivtexten tagits bort har att göra med läroböckernas förändrade funktion (1995, s 127f). 50-talets läroböcker hade en dubbel funktion. De skulle fungera både som läro- och läseböcker. I dem fanns det därför avsnitt som var avsedda att läsas kursivt. I 80-talets läroböcker hade denna dubbla funktion försvunnit och läroboken hade blivit enbart en lärobok. Denna förändring berodde på att man använde så kallade läromedelspaket i undervisningen. I dem ingick lärobok, bredvidläsningsbok och arbetsbok. En direkt följd av läromedelspaketerna blev, att mycket av det som förut stått kursivt i läroboken försvann, eftersom det istället fanns i bredvidläsningsboken. En fråga som inställer sig är i hur stor utsträckning skolor idag köper hela läromedelspaketet. Med tanke på de senaste årens besparingar som drabbat skolan, är det inte helt uteslutet att vissa skolor inte haft råd att köpa hela läromedelspaketet utan endast satsat på läroboken<sup>64</sup> (se också Svingby et al. 1990, s 85f). Det skulle i så fall kunna innebära att eleverna är hänvisade enbart till läroboken för att inhämta information, det i en tid då andelen andraspråksläsare i den svenska skolan hela tiden ökar.

Slutligen skall nämnas Selander (1988a) som har granskat berättarstil och innehåll från pedagogisk synvinkel i läroböcker i historia från 1841 till 1985. Han fann att den moderna historieläroboken inte har utnyttjat den berättande stilen på något mer medvetet sätt för att framställa historia (1988a, s 128). Hos Grimberg och Odhner däremot är texten fyllig och berättande (1988a, s 93). När t ex slaget vid Lützen skildras

---

<sup>62</sup> Hon har då mätt på två olika sätt. Dels har hon undersökt ordklassanvändningen, närmare bestämt graden av nominal stil, dels har hon analyserat satser och fraser i hävdade propositioner. Sandqvist använder sig av en metod som har utarbetats av Svensson (1981, s 32) i hans undersökning av etermediernas nyhetspråk. Den bygger på en semantisk analys i så kallade hävdade propositioner, dvs. satser och fraser som framställts, så att det klart framgår dels att sändaren antar att informationen inte tidigare är känd av mottagaren, dels att sändaren uppfattar informationen som sann eller sannolik.

<sup>63</sup> Eftersom de första eleverna började grundskolan 1963 har Sandqvist följaktligen inte kunnat använda sig av någon högstadiesbok från 50-talet. Istället jämför hon med en bok som hon själv använt i realskolan (Sandqvist, 1995, s 127).

<sup>64</sup> Mellan 1991 och 1996 minskade inköpen av läromedel per elev i grundskolan med cirka tolv procent, räknat i fasta priser (Ekelund & Westerberg, 1997, s 21).

får man följa upptakten till slaget, själva förloppet och utgången.<sup>65</sup> Selander jämför Odhners och Grimbergs skildring med en framställning i en lärobok i historia från 1975 och konstaterar att texten i 1975 års lärobok minskat kraftigt i omfång, men att bilden fått ett stort utrymme. Det detaljerande berättandet har ersatts av en detaljerad teckning. En fråga som inställer sig är hur mycket träning dagens elever får i att tolka bilder. En annan fråga som infinner sig är hur lärobokens språk påverkas av att författaren, som en följd av det ökade bildutrymmet, får mindre plats till att beskriva historiska händelseförlopp. Risker finns, som Selander påpekar (1988a, s 128), att det resulterar i en oändlig rad av enskilda fakta och företeelser istället för att ge sammanhang och förklaringar. Att förklara bakomliggande orsaker och oanade följder av historiska händelseförlopp tar nämligen större utrymme än att rada fakta på fakta.<sup>66</sup>

### 3.5 Forskning om språket i läroböcker ur ett andraspråksperspektiv

När det gäller internationella undersökningar där andraspråksläsningen står i fokus är floran inte lika rik som när det gäller förstaspråksläsning. En av anledningarna till detta är sannolikt det stora inflytande som Goodmans teorier utövat. Enligt Goodman finns det endast en läsprocess (Goodman, 1988, s 20). Denna är densamma för den gode läsaren som för begynnelseläsaren. Dessutom är den lika på olika språk. Han uttrycker det på följande sätt:

The model... focuses on the proficient reader, but is applicable to all stages of development. It has been built through the study of English reading, but it must be applicable to reading in all languages and all orthographies.

Reading comprehension, as the model represents it, must be consistent with language comprehension and general comprehension...

What the model predicts for English reading must also work for any other language (Goodman 1988, s 20).

<sup>65</sup> Selander konstaterar dock att Odhner till skillnad från Grimberg inte hänvisar till den bild som finns med som illustration. Hos Grimberg däremot förstärker bilden (en plankarta) skildringen av slaget.

<sup>66</sup> Berglund (1991, s 53) uttrycker farhågor för att den ensidiga inriktningen på faktaupprådning skall leda till att läsaren tycker att texterna inte angår honom eller henne, därför att han/hon inte kan urskilja en levande människa bakom dem och följaktligen därför inte få något personligt förhållande till dem, reagera på dem och känna sig delaktig i dem.



Med en sådan syn på läsprocessen behövdes det ju inte någon särskild forskning kring andraspråkläsning. Under 1970-talet började man emellertid ifrågasätta Goodmans teorier. Till kritikerna hörde t ex Rumelhart (1977, s 583ff) och Stanovich (1980, s 41f, 47ff, 1986, s. 367ff). Kritiken ledde allteftersom till att Goodmans inflytande minskade. Det är en av orsakerna till att forskningen kring läsning på ett andraspråk därför kom igång på allvar. En annan orsak är 60- och 70-talens arbetskraftsinvandring och 80- och 90-talens flyktingströmmar. Det har resulterat i en språklig, etnisk och kulturell heterogenitet som är ny i flera länder i Nord- och Västeuropa. I skolorna visade det sig i en snabb förändring av elevsammansättningen som är väl så dramatisk som den som inträffade i 1920-talets USA. Det har lett till att forskare även i dessa länder börjat undersöka läsprocessen sedd ur ett andraspråksperspektiv.

I det följande kommer några andraspråksstudier kring läsning att tas upp. De har anknytning till det område som undersöks i detta arbete. Flera av studierna har uppmärksammat de svårigheter som andraspråks elever möter när de skall läsa läroböcker i läsåmen.

Verhoeven (1987, s 102ff) har undersökt 74 turkiska lågstadiesbarn i Holland. Han har följt dem under två år i grundskolan och jämfört dem med holländska barn i samma ålder. Verhoeven fann att nivån på den muntliga färdigheten i andraspråket nederländska framträdde som den faktor som starkast påverkade läsförmågan. Läsförståelsen testades dels genom att eleverna fick läsa korta texter, dels dra slutsatser på frågor kring det lästa. Det visade sig att alla elever hade lättare för att dra slutsatser som stödde sig på information som var direkt given i texten, medan de hade svårare att dra slutsatser som byggde på underförstådd information. En jämförelse visade att förmågan att dra slutsatser förbättrades över tiden. Verhoevens studie är värdefull därför att den fokuserar andraspråksläsares svårigheter med inferensfrågor.

Chimombo (1989, s 256ff) och Pretorius (1996, s 385ff) har gjort några intressanta observationer. Deras studier kommer att redogöras för ganska ingående, eftersom vissa av deras iakttagelser och erfarenheter kan vara överförbara på svenska förhållanden.

Chimombo har uppmärksammat de svårigheter som andraspråksläsare i Malawi får när de skall läsa läroböcker i läsåmen i secondary school. I en serie studier (29 texter), som omfattade läroböcker i obligatoriska ämnen i årskurserna 9 och 10, har Chimombo undersökt läsbarheten. Hon fann att avståndet är stort mellan det språk och innehåll som eleverna möter i läroböcker i exempelvis samhällsorienterande och naturvetenskapliga ämnen (1989, s 257ff) och det som de fått träna i undervis-



ningen i engelska som andraspråk. I detta ämne har lästräningen mest gått ut på att studera folksagor. Inte förrän i årskurs 10 får eleverna börja träna på att läsa faktatexter. I sina undersökningar har Chimombo använt clozetest kombinerat med läsbarhetsformler. Chimombos studier visar att det finns ett tydligt samband mellan elevernas otillräckliga kunskaper i engelska och deras förmåga att kunna tillgodogöra sig innehållet i engelska läroböcker.

Ett stort problem i Malawi är att större delen av de läroböcker som används i skolorna är importerade från England. De åsikter, tankar, känslor osv som kommer till uttryck där, kan rimligtvis inte väcka malawiska barns läsintresse och engagemang i lika hög utsträckning som engelska barns. Anledningen till att läroböcker importeras är att det finns mycket lite skrivet på chichewa, Malawis nationalspråk. Elevernas svårigheter förstärks ytterligare av att de inte tidigare kommit i kontakt med faktatexter på sitt förstaspråk, eftersom det helt enkelt inte finns några sådana skrivna på detta.

Pretorius (1995, s 11ff) har undersökt förekomsten av implicita kausala länkar i sydafrikanska lärobokstexter. Hela 54 texter, 27 för förstaspråkläsare och 27 för andraspråkläsare (18 historia, 18 skönlitteratur och 18 naturvetenskap) har analyserats. Andraspråkläsarna i Sydafrika har en speciell situation. Fram till ungefär 10-årsåldern är undervisningsspråket deras förstaspråk, men sedan blir det engelska. Det hänger samman med att de då börjar i sk Standard 3. När eleverna börjar i Standard 3 får de också svårare texter i skolan. Tidigare har de mest läst berättelser, vars primära syfte har varit att träna deras grundläggande läsfärdigheter och att skapa läslust hos eleverna. I Standard 3 skall de plötsligt läsa faktatexter (Pretorius, 1995, s 9).

Pretorius' resultat, som är statistiskt signifikanta, är något överraskande. De visar att de specialskrivna lärobokstexterna för andraspråkläsare i historia, naturvetenskap och skönlitteratur hade en högre grad av implicita kausala länkar än motsvarande texter för förstaspråkläsare. Det innebär att de blir svårare att läsa eftersom läsaren tvingas inferera i större utsträckning. Eftersom infererandet bygger på förkunskaper såväl kulturspecifika sådana som rent lingvistiska, kan det ställa till svårigheter för andraspråkläsarna eftersom många inte har tillräckliga bakgrundskunskaper. Den lägre graden av explicit information kan, menar Pretorius, bero på "short sentence policy" (Pretorius, 1995, s 10, 16). Vad som kännetecknat läroboksförfattare i Sydafrika, när de skrivit böcker för andraspråkläsare, har varit att de strävat efter att minska antalet bisatser och som en följd härav också antalet satskonnekter. Pretorius finner det oroväckande att graden av implicit information är högre i texter för andraspråkläsare än för förstaspråkläsare. Om man

utgår ifrån att det är lättare att tillgodogöra sig en text där implicit information tydliggörs, så förefaller det märkligt att andraspråksläsarnas texter har en lägre grad av explicit information än förstaspråksläsarnas.

Pretorius (1996, s 385ff) har också undersökt hur en högre respektive lägre grad av kausalitet påverkar 10-åringars förståelse av lärobokstexter.<sup>67</sup> I sin undersökning använde hon fyra texter, två i historia och två i naturkunskap (1996, s 392). Texterna manipulerades så att de fick en högre respektive lägre grad av kausalitet (s 388). I undersökningen särredovisade dock inte Pretorius resultaten för första- och andraspråksläsare.<sup>68</sup> Pretorius fann att en högre grad av kausalitet medförde att eleverna inte bara kom ihåg texten bättre utan förmågan att inferera ökade också (s 397).

Chimombos och Pretorius' studier är värdefulla av flera skäl. De beskriver den smärre chock elever kan få när de skall ta itu med språk och innehåll i faktaböcker. Situationen påminner om den som Wikström skildrat (1991, 1996) avseende många andraspråksläsare i Sverige. De är, i likhet med de malawiska och sydafrikanska eleverna, ovana att läsa faktatexter på andraspråket och på förstaspråket har de kanske inte alls eller i mycket ringa utsträckning kommit i kontakt med dem. Åtskilliga av eleverna kan därför sakna namn och begrepp på sitt förstaspråk på företeelser som förekommer i SO-böckerna. En stor del av språket i läroböckerna torde därför bli obegripligt inflöde för dessa elever. Andraspråkslever i Sverige har dock inte som de malawiska barnen importerade läroböcker. Ändå torde de läroböcker som används i SO på det svenska högstadiet erbjuda en hel del svårigheter för andraspråkslever med tanke på att mycket av innehållet är kulturbundet svenskt.

Pretorius' undersökningar har tydligt visat på den överhängande faran med att enbart förlita sig på läsbarhetsformler, när man skall avgöra en texts svårighetsgrad. Huruvida läsbarhetsformler, som undersöker ord- och meningslängd, kan ha varit vägledande för svenska läroboksförfattare när de skrivit läroböcker för andraspråksläsare finns inte någon större undersökning om. Pretorius' (1995) och Wallaces (1988, s 163) iakttagelser understryker dock behovet av en sådan.

<sup>67</sup> En kausal länk "involves a causal dependency relationship between two (or more) F-units, one of which functions as an antecedent (x) and the other as a consequent (y) (Pretorius 1993, s 74). En implicit kausal länk "refers to a relation between discourse units such that the nature of the relationship is not explicitly stated by means of a specific linguistic item or construction." (Pretorius, 1996, s. 77). Pretorius ger följande exempel:

1. "The bushman had a successful hunt."
2. "They held a feast."

Eftersom meningarna står bredvid varandra så infererar läsaren en länk mellan dem. Det skulle också kunna förhålla sig så att det är ett tidsmässigt samband mellan de här två meningarna och då infererar läsaren att det finns en kausal länk mellan en lyckosam jakt och festen för att fira jakten.

<sup>68</sup> "The majority of the subjects had been at the school since the beginning of their schooling and can therefore be regarded as being fairly at ease in expressing themselves in English" (1996, s 390).



I likhet med eleverna i Malawi och Sydafrika, så får indiska elever problem när de skall läsa faktatexter på engelska. En av förklaringarna är att de i engelskundervisningen inte fått träning i att läsa sådana texter (Gupta, 1994, s 365ff; Verma, 1994, s 102f). Åtskilliga indiska forskare (Bharucha, 1992, s 29, 36ff; Gupta, 1994, s 359ff; Lukmani, 1994, s 347) har därför påpekat hur viktigt det är att andraspråksläsare på ett tidigt stadium får en allsidig lästräning. En av dem, Verma (1994, s 92 – 104), är kritisk till lärarnas bristande kontakt med den skolverklighet som andraspråksläsarna befinner sig i. Han har formulerat det så här (s 102f):

The time has come for Professors of Literature to come out of their ivory towers, rub their shoulders with the realities around them and then design a set of courses based on a series of interactions between their perception of the objectives of teaching English at the tertiary level and the needs of learners, between their notion of the study of literature for humanistic purposes and the study of literature for the purpose of developing language skills (jfr Chimombo 1989).

En av dem som undersökt läsbarheten i indiska läroböcker är Bharucha (1992). Han har undersökt böcker från tre olika stadier: sista stadiet före high school, high school och första året på universitetet (i Bombay). Bharucha (1992, s 31ff) gick grundligt tillväga vid sina undersökningar och använde sig dels av en indisk variant av Frys metod, "readability estimate graph" dels av clozetest.<sup>69</sup> Även textbindning och disposition undersöktes. Bharucha fann att läroböckerna hade en låg läsbarhet. Det visade sig dessutom att det var stora hopp mellan läsbarheten i de läroböcker som användes på de olika stadierna. I anslutning till läsbarhetsmätningarna testades också studenters läsförståelse av de undersökta texterna.

Resultaten var nedslående. Det visade sig att flera läroböcker i historia och ekonomi endast förstods av 50 % av studenterna. Med några läroböcker var förhållandet ännu värre. De förstods endast av 25% av studenterna. Det som utmärkte stilen i läroböckerna var långa meningar, långa, ålderdomliga ord och en bristfällig textbindning. Det visade sig t ex i låg koherens och få explicit utsatta satskonnekteror.

---

<sup>69</sup> Som alternativ till Fleschs formel används ofta ett nomogram som konstruerats av Fry (1977). Nomogrammet bygger på samma typ av variabler som ingår i Fleschs formel (ordlängd mätt i stavelser och meningslängd), men man kan läsa av resultatet direkt ur nomogrammet utan beräkningar. Resultaten från mätningar enligt Fleschs och Frys respektive metoder ger mycket näraliggande resultat (Klare, 1988, s 14 – 34).



Dessa uppenbara brister i läroböckerna har medfört att eleverna 'halkat efter', när de börjat i high school. Denna eftersläpning har fortsatt och tilltagit ytterligare på universitetsnivå. Studenterna har därför sett sig tvungna att pröva andra vägar i hopp om att kunna 'hanka sig fram' i skolan. En del studenter har lärt sig innehållet i läroböckerna mer eller mindre utantill. Andra har istället lagt dem åt sidan och köpt förkortade versioner av läroböcker som brukar säljas i bazarerna. I båda fallen har det fått till följd att studenterna inte fått några verkliga kunskaper, dvs kunskaper på djupet, utan endast 'rabbelkunskaper'.

En stor del av studenterna har också 'gett upp' och hoppat av studierna. Bharucha (1992, s 35ff) och Chimombo (1989, s 260f) efterlyser ett samarbete mellan språklärare och lärare i samhälls- och naturorienterande ämnen i syfte att minska avhoppen.

Även om svenska elever får träning i att läsa faktatexter, väcker Bharuchas undersökning ändå flera frågor. För det första: Får första- och andraspråkläsare i den svenska skolan tillräcklig träning i att läsa faktatexter? (se också Taube, 1995, s 116). För det andra: Kan det möjligen förhålla sig så att den senaste tidens rapporter, om det ökade antalet elever i den svenska gymnasieskolan som inte erhåller avgångs- eller slutbetyg, beror på att eleverna inte förstår vad som står i läroböckerna de använder? För det tredje: Varför har andelen elever som inte fått avgångsbetyg från gymnasieskolan de senaste åren ökat mer bland andraspråks elever än bland förstaspråks elever? <sup>70</sup> För det fjärde: Vad är anledningen till, att bland de elever som fick icke-godkänd i samhällsorienterande ämnen (årskurs 9) vårterminen 1999 i Göteborgs kommun, dominerar de som går i invandrantäta skolor? (se Westlund, 1999, s 15 – 19 för statistisk information). I Westlunds rapport finns det ingen särskild redovisning av samtliga andraspråksläsares resultat. <sup>71</sup>

Undersökningar av andraspråks elevers förståelse av lärobokstexter har inte hitintills haft så stor omfattning i Sverige. Däremot finns det flera större undersökningar avseende andraspråks elevers läsförståelse. Det finns också några danska och norska studier som är särskilt intressanta för mitt arbete och de kommer därför att behandlas lite utförligare. En av

---

<sup>70</sup> I "Elevströmmarna till, från och inom gymnasieskolan. En studie fokuserad på nybörjarna i gymnasieskolan 1993, 1994 och 1995" (1999) kan man läsa om antalet elever som inte slutfört sina gymnasie studier, och följaktligen inte fått ett avgångs- eller slutbetyg. Studien är inte publicerad i rapportform utan avrapporterad som PM med ett missivbrev (Anna Barklund, personlig kommunikation, 20 mars 2000).

<sup>71</sup> Enligt personlig kommunikation, Peter Westlund, 24 augusti, 2000, har det flera orsaker att vissa elever i Göteborgs kommun inte nått upp till godkändnivån. Han nämner bland annat dålig motivation eller för kort vistelsetid i Sverige. Det finns dock inte någon mer fördjupad datasammanställning av orsakerna enligt Westlund. Vad beträffar andraspråks eleverna särredovisas endast betygsstatistik för dem som läst Sv2 och som haft modersmålsundervisning. För övriga andraspråks elever, dvs de som har rätt till denna undervisning, men inte deltar i den, finns ingen särskild redovisning att tillgå.

dem är Hvenekildes (1983, s 26ff). Hon har undersökt läroböcker i o-fagsserien (orienteringsämnen) för årskurserna 4 – 6. Hon har studerat dels originaltexter, dels omarbetade originaltexter, som var avsedda för bland annat andraspråksläsare och elever med lässvårigheter. Hvenekilde fann att de omarbetade texterna hade korta meningar och korta ord. Det resulterade i att de fick ett lägre LIX-värde än originalversionerna (jämför med Pretorius 1995, s 15ff).

En annan upptäckt, som Hvenekilde gjorde, var att det fanns färre explicita uttryck för kausalitet i de omarbetade texterna. Hvenekilde (1983, s 32ff) tror att det beror på att läroboksförfattarna velat undvika långa meningar. För en andraspråksinlärare, men också för elever med lässvårigheter, kan det bli problematiskt eftersom sådana texter utesluter och undanskymmer så många led att betydelsen skymms för läsaren. Vad dessa läsare behöver, menar Hvenekilde, är istället texter med en hög andel av logiska relationer som hjälper dem att följa resonemangen i texten (s 36). En annan negativ bieffekt av korta ord och korta meningar är, förutom den som Hvenekilde ovan påpekar, att de kan fresta elever till att endast gå in för att rabbla upp fakta och detaljer på bekostnad av en djupare förståelse. Det är nämligen inte svårt att lagra texter med svagt sammanhang i minnet som fristående enheter och sedan reproducera detta i samma form till prov (Nyström, 1999, s 5). Det faktum att man kan rabbla upp en mängd detaljer i en text behöver ju inte betyda att man har förstått den (Wikström 1991, s 32, Kutschbach & Reichenberg Carlström, 1992).

Många andraspråksläsare i den svenska skolan kommer från länder med annan syn på inlärning. Åtskilliga av dem är vana vid utantillärning och reproducering (Holmegaard, 1999, s 16, 39). Risken är överhängande att dessa elever fortsätter att lära sig utantill om de i skolan använder sådana läroböcker som liknar dem som Hvenekilde undersökt.<sup>72</sup>

En annan norsk forskare är Iversen Kulbrandstad (1998, s 382ff), som undersökt dels hur fyra invandrarungdomar från Pakistan och Västafrika, dels hur fem norska ungdomar i åttonde klass förstår texter i läroböcker i samhällskunskap. Hon har undersökt dels hur snabbt ungdomarna läser vid såväl hög- som tystläsning, dels hur väl de förstår texten. Dessutom har hon studerat andraspråksläsarnas lässtrategier. Studien visar att andraspråks eleverna hade svårt att förstå lärobokstexterna. De svarade inte heller lika bra på frågorna i anslutning till de lästa texterna som förstaspråksläsarna. Orsakerna är enligt Iversen Kulbrandstad flera, såsom t ex bristande kunskaper i norska, dålig läsfärdighet och oförmåga att plocka ut väsentlig information ur en text.

<sup>72</sup> Fenomenet har också uppmärksamats av Taube (1997a, s 168).



I Danmark har Nielsen (1998, s 17) undersökt 46 turkiska elevers läsförståelse. Nästan alla är födda och uppvuxna i Danmark och har gått i dansk skola. Vid tiden för undersökningen gick eleverna på folkeskolens melletrin (s 55). Nielsen fann bland annat att de elever som hade en god läs- och hörförståelse och avkodningsförmåga på turkiska också hade det på danska (s 226). Han fann också att de turkiska elever som hade bra ordförståelse, hörförståelse, syntaktisk medvetenhet, kunskap om kohesiva band och avkodningsförmåga på danska också fick bra resultat på läsförståelsen (s 205ff).

Om man ser till Sverige skall här först nämnas Taube (1993, 1994). Hon har visserligen inte undersökt förståelsen av lärobokstexter, men väl andraspråkselevers förståelse av tre olika texttyper, däribland faktatexter. I en serie studier har hon undersökt läsförmågan hos samtliga elever i årskurs 3 i Stockholm (22,6% respektive 25,1% av eleverna i dessa undersökningar hade ett annat modersmål än svenska Taube, 1993, s 6, 1994, s 6).<sup>73</sup> Vad högstadiet beträffar har Taube & Fredrikson (1995) i rapporten *Hur läser invandrarelever i Sverige?*, som ingår i den svenska delen av IEA:s läsundersökning, jämfört svenska elever och andraspråkselever vad gäller läsprestationer och bakgrundsfaktorer som exempelvis läsaktiviteter på fritiden och hembakgrund (de har också undersökt årskurs 3); (se avsnitt 1.1 för en redogörelse av elevresultaten). Som nämndes i avsnitt 1.1 deltar Sverige för närvarande i PISA-projektet där bland annat läsförståelsen undersöks hos 15-åringar (såväl första- som andraspråksläsare).

Svensson (2000, s 48ff, 83ff) har undersökt såväl första- som andraspråkselevers läsförståelse. Texterna, som ingick i undersökningen, var hämtade från IEA-studien. Ungdomarna, som testades, befann sig vid tiden för undersökningen på § 12-hem<sup>74</sup>. Svensson fann att de två elevgrupperna avkodade ungefär lika bra. Däremot förelåg det en signifikant skillnad i läsförståelse dem emellan till förstaspråkselevers fördel.

Här skall också nämnas Naucér (under tryckning) som undersökt läsförståelsen hos sex svenska och åtta turkiska barn i årskurs 4. Det visade sig att de svenska barnen hade en bättre läsförståelse än de turkiska. Däremot avkodade de turkiska barnen något bättre än de svenska. Slutligen skall Wikström (1991, 1996) nämnas, som uppmärksammat andraspråksläsares studiesvårigheter i samhällsorienterande ämnen på

<sup>73</sup> Taube & Skarlind (1997, s 12) har också undersökt läsförmågan hos elever i årskurs 2. Av dessa hade 10,7% ett annat hemspråk (modersmål) än svenska.

<sup>74</sup> Enligt muntlig kommunikation med Christel Wennerlund, 4 oktober 2000, vistas ungdomar som är omhändertagna enligt Socialtjänstlagen på § 12 hem. Wennerlund är kurator på Huitfeldtska gymnasiet i Göteborg. (Se också Svensson, 2000, s 8 för en ytterligare beskrivning av §12-hem.)



högstadiet ur pedagogisk-didaktisk synvinkel. Wikströms bok baserar sig inte på empirisk forskning utan bygger på hennes mångåriga erfarenhet som andraspråkslärare i svenska och SO i en invandratät skola (1991).<sup>75</sup> Det saknas dock större svenska undersökningar om hur andraspråksläsare på högstadiet förstår lärobokstexter.

Fokuseringen på svårigheterna med att läsa faktatexter skulle kunna leda till att man bibringas den uppfattningen att de är svårare att läsa än skönlitterära texter. Här är inte avsikten att undersöka om det förhåller sig på det ena eller andra sättet. Forskningsgenomgången har dock visat på vikten av att redan på ett tidigt stadium ge eleverna en allsidig lästräning. De studier som Elley (1991, s 386ff) gjort understryker också detta.<sup>76</sup> Han har visat att andraspråksläsare som får läsa många böcker i skolan (dvs utsätts för en s k bokflod), inte bara får en bättre läsförståelse än de elever som undervisats med traditionella språkundervisningsmetoder, utan de får också bättre kunskaper vad beträffar engelsk syntax och ordförråd. Även elevernas hörförståelse har gynnats av bokfloden. Resultaten uppvisar likheter med dem som Axelsson (under tryckning) beskriver. Hon har undersökt läsförståelsen hos en tredjeklass i Kvarnbyskolan i Rinkeby, där alla barnen har ett annat modersmål än svenska. Ända från ettan har dessa barn tränats att läsa böcker. Hela tiden har textmängden ökat. Barnen har själva fått bestämma bokvalet. De har läst alltifrån bilderböcker, till dikter och långa berättelser. En del har också läst facklitteratur. När denna klass slutade trean hade de läst mellan 300 och 400 böcker. Denna formliga bokflod<sup>77</sup> som barnen varit utsatta för har haft positiva effekter. Det visade sig bland annat, enligt Axelsson, vid ett läs- och ordförståelsetest, som skolbarnen gjorde. Vid detta test fick de ett genomsnittresultat som var högre än det för hela Stockholms kommun och avsevärt högre än det som övriga tredjeklassare i Rinkeby erhöll. En anledning till att dessa barn klarat sig så bra kan vara att Rinkebyeleverna själva fått välja de böcker de vill läsa. Axelsson nämner att Astrid Lindgren lästs mycket. Undersökningar som gjorts visar att Lindgren använder ett språk som ingalunda kännetecknas av korta ord eller korta meningar, utan tvärtom ett språk som har omväxlande långa respektive korta ord och meningar. Lindgren drar sig inte heller för att använda 'svåra ord' och abstrakta begrepp (Larson, 1987). I gengäld brukar hon förklara dem för läsaren (Lundqvist, 1991, s 213). Genom att läsa Lindgren har treorna också fått läsa en författare som ger bakgrundsteckningar och utreder

<sup>75</sup> Vad gäller vuxna finns Hyltenstams (1979) undersökning om alfabetisering av vuxna andraspråksinlärare.

<sup>76</sup> Elever från Fidji, Niue, Singapore, USA, Storbritannien, Kanada, Nya Zeeland och Israel ingår i Elleys undersökningar.

<sup>77</sup> Själva bokflodsprojektet heter *Listiga räven*.

orsak och verkanssamband. Eftersom eleverna i Rinkeby redan på ett tidigt stadium fått en allsidig lästräning bör de därför var väl förberedda när de skall ta itu med lärobokstexter i Oä på mellanstadiet.

### 3.5.1 Olika slag av kommunikation

Även om många andraspråkläsare har svårt att förstå vad som står i läroböckerna, förefaller de tala språket bra (Iversen Kulbrandstad, 1998; Parszyk, 1999; Wikström, 1991, s 13). Cummins och Swain (1983, s 29ff, 36ff) varnar dock för att betrakta flytande talspråk som bevis för att en elev behärskar språket. Det är en sak att ha ett korrekt uttal, behärska det centrala ordförrådet och språkets grammatik avseende ordböjning och ordföljd. Denna kompetens tillägnar barn sig relativt snabbt. Det är en annan sak att kunna tillgodogöra sig det kognitivt krävande språk som eleven möter i skolan. Enligt Cummins och Swain (1986, s 151ff) ställs det olika krav på språkbehärsningen längs två oberoende dimensioner: graden av situationsberoende och den kognitiva svårighetsgraden. Graden av situationsberoende varierar mellan de två ytterpolerna situationsbunden respektive situationsoberoende kommunikation.<sup>78</sup> Situationsbunden kommunikation har stöd av den omgivande situationen genom att personer, föremål och händelser som det talas om ofta kan observeras direkt av de två personer som talar med varandra. Dessutom har man en möjlighet att fråga om man inte skulle ha förstått något. Man kan också få hjälp av icke-verbal kommunikation, såsom gester, tonfall, ansiktsuttryck etc. Den situationsoberoende kommunikationen tar till skillnad från den situationsberoende lång tid att tillägna sig därför att den bygger mer eller mindre helt på de språkliga uttrycksmedlen. Här behöver man kunna behärska inte bara ett betydligt större begreppsförråd utan också kunna förstå och använda mer komplicerade grammatiska konstruktioner (Cummins & Swain, 1986, s 152ff).<sup>79, 80</sup> Cummins och Swain (1986) betonar dock att det rör sig om två kontinua.

<sup>78</sup> Cummins & Swain (1986, s 152ff) talar om context-embedded respektive context-reduced communication. På svenska brukar de översättas till situationsberoende och situationsoberoende kommunikation (Viberg 1993, s 69ff).

<sup>79</sup> Undersökningar som gjorts i USA och Canada visar att det tar lång tid för nyanlända invandrarbarn i skolåldern att komma ikapp de engelskspråkiga eleverna (Collier, 1987, s 631ff). Undersökningarna, som baserar sig på ett omfattande material, visar att de nyanlända i allmänhet lär sig grundläggande kommunikationsfärdigheter i samtal (situationsbundet tal) efter ca två år. Däremot tar det betydligt längre tid, mellan fyra och åtta år, att hinna ifatt förstaspråkläsarna i läsåmnena.

<sup>80</sup> Det framkom också att barnets ålder vid ankomsten till det nya landet är kritisk för språkinläringen. Det var svårast för dem som anlände under de första skolåren, eftersom de fick sin grundläggande läs- och skrivinläring på förstaspråket avbruten. De barn som fått fullfölja sin läs- och skrivinläring nådde oftast ikapp snabbare (Collier, 1987, s 631ff). Resultaten kan tolkas så att de senare hunnit få en stabil bas i sitt förstaspråk, och därför lärde sig fortare än de yngre.



Så varierar graden av situationsberoende liksom graden av kognitiv svårighet. För elever i skolan är samtal med jämnåriga ansikte mot ansikte utanför skolan starkt situationsbundet. När de exempelvis talar i telefon med varandra blir det dock mindre situationsbundet eftersom de då inte ser varandra och därför inte får hjälp av tecken och ansiktsuttryck. I klassrummet ställs det krav på ett situationsoberoende språk. Även här varierar dock graden. Så är det inte särskilt kognitivt krävande att svara på enkla frågor. Däremot ställer det betydligt mer krävande att inferera, reflektera, dra slutsatser, argumentera och läsa kritiskt.

För att klara av begreppsbildning, det mer formella språk som finns i läroböcker och andra faktatexter, räcker det sålunda inte med att ha tillägnat sig ett situationsbundet kommunikationssätt (Cummins, 1981, s 147f; Cummins & Swain, 1983, s 29ff, 35ff. Se också Ong, 1990, s 63ff).<sup>81</sup> När en andraspråksinlärare läser och inte förstår finns det nämligen inte samma möjligheter som vid muntlig kommunikation. Visserligen kan eleven be läraren om råd. Med tanke på att det går många elever i varje klass finns emellertid risken, som Wikström (1991, s 111) påpekar, att lärarens förklaringar är anpassade efter genomsnittselevens nivå. Finns det många andraspråkelever i klassen kan detta bli förödande, eftersom deras språkliga och stoffmässiga kunskapsnivå kan avvika en hel del från genomsnittselevens.

### 3.6 Bearbetning av lärobokstexter

Under 80- och 90-talen var det många som ville försöka åtgärda problemen med läroböckernas låga läsbarhet. I detta syfte började flera forskare manipulera med olika språkliga variabler för att se huruvida det påverkade elevernas förståelse av lärobokstexterna. Även vissa bokförlag, såsom Longmans intresserade sig för denna forskning. En orsak till detta intresse var att nämnda förlag vid upprepade tillfällen fått rapporter om att bland annat L2-elever (L2= language two) i norra Nigeria och Hong-Kong hade svårigheter med att förstå läroböcker i läsåmnen. Longmans lät då göra en stor studie, *Readability Pilot Study*, avseende

---

<sup>81</sup> Vid den undersökning som Kitao (1994, s 49 – 78) företog bland japanska collegestudenter visade det sig att de hade svårigheter med att förstå de engelska läroböcker som användes. Ett problem var att de gav varje ord lika tyngd. De japanska studenterna fick till följd av detta betydande svårigheter med att sammanfatta innehållet i faktatexter på engelska. Fenomenet har också uppmärksamats av Cooper (1984, s 128ff, 133ff); Berman (1984, s 144ff, 153ff); (se också Verhoeven, 1992, s 141f; Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1999, s 54; Tidblom & Wikström, 1990, s 177).



texter i samhällsorienterande ämnen (Living Hong-Kong Social Studies) i årskurserna 1 – 3. De tester som gjordes på lärobokstexterna visade, att de var svåra för 91,4 procent av de testade eleverna. Williams och Dallas (1984) kunde också visa att det rådde en hög korrelation mellan lärarnas bedömning av texternas svårighetsgrad och elevernas resultat.

Forskningsresultaten fick bland annat till följd att Longmans lät skriva om hela serien av läroböcker i samhällsorienterande ämnen. Till de nyheter som infördes var att man använde trekolumnssidor med högermarginaler som inte var jämna. Illustrationerna placerades på lämpliga ställen, 'svåra' ord översattes till kinesiska och ett engelskt-kinesiskt minilexikon placerades längst bak i böckerna. Man försökte i övrigt att genomgående förenkla ordförrådet. I slutet av varje kapitel hade man dessutom en sammanfattning (Williams, 1982; Williams & Dallas, 1984, s 200ff).

Här skall också närmare redogöras för Becks et al. (1991) arbete. De har undersökt amerikanska läroböcker i historia för årskurs fem. De fann att ett utmärkande drag för de undersökta texterna var att de hade en låg koherens (min översättning av *coherence*). Den låga koherensen berodde i sin tur på att texterna var mycket informationstäta. För att råda bot på detta började Beck och hennes kollegor att bearbeta lärobokstexter. De bearbetade texterna fick en ökad grad av koherens.<sup>82</sup>

### 3.6.1 Koherens

Med koherens avser Beck et al. (1991, 1995) drag som underlättar för läsaren att se orsaks- och verkanssamband. Vid bearbetningarna med koherens har Beck och hennes medarbetare utgått ifrån ett kognitivt text-processperspektiv. Ett sådant perspektiv innebär att man hela tiden har läsaren i åtanke när man bearbetar texter.

När en läsare läser en text avkodar han/hon explicit textinformation och kombinerar den med sin kunskap om ordens betydelser, språkliga restriktioner och sin allmänna kunskap om innehållet. Läsaren måste följaktligen identifiera all ny information och avgöra hur den hänger samman med den som han/hon fått tidigare. Allteftersom läsningen fortskrider bygger läsaren upp en mental representation (ett slags tankekarta) av textens innehåll. Den fulla mentala representationen är endast möjlig att skapa, när läsaren dels ser orsakssambanden, dels kan läsa mellan raderna. Om läsaren misslyckas med detta verkar det hämmande på förståelsen.

---

<sup>82</sup> Också Mc Keown & Beck (1994) och Loxterman et al. (1994) har bearbetat lärobokstexter.

Det finns olika orsaker till att läsaren inte ser orsakssambanden. Å ena sidan kan texten ha få ledtrådar, t ex otydliga referenser, brist på explicita satskonnekter osv. Å andra sidan kan läsaren ha dåliga förkunskaper.

När Beck och hennes medarbetare gjorde bearbetningarna simulerade de en interaktion mellan läsaren och texten. Det fick till följd att de undersökte varje mening i lärobokstexten för att få reda på vilken sorts utökad kunskap som läsaren (i det här fallet 10-åringar) behövde för att förstå den nya informationen. Tillvägagångssättet gick ut på att de ställde hypoteser om var de trodde att läsprocessen hos tioåringarna skulle komma att bryta samman, (dvs där nödvändig explicit information saknades eller referenten var oklar)<sup>83</sup> och hur man skulle kunna åstadkomma förbättringar på dessa ställen. Detta användes sedan som utgångspunkt för bearbetningarna. Beck och hennes medarbetare har velat skapa en text som hjälper läsaren att binda samman information i texten och kombinera den med tidigare kunskap i syfte att utveckla en koherent text (Beck et al., 1991, s 255).

Att texter förses med ökad koherens får dock, enligt Beck och hennes medarbetare, inte tolkas så att all information skall förklaras explicit.<sup>84</sup> Vad som avses är att förklara viktig information så att dess roll i texten framgår helt klart. Målet med bearbetningarna är att skapa en text där orsakskedjorna tydligt framgår. Exemplet nedan får illustrera hur de gick tillväga.

Ex.

(O1) In 1763 Britain and the colonies ended a 7-year war with the French and the Indians.

(R1)<sup>85</sup> About 250 years ago, Britain and France both claimed to own some of the same land, here, in North America. (R2) This land was just west of where the 13 colonies were. (R3) In 1756, Britain and France, went to war to see who would get control of this land. (R4) Because the 13 American colonies belonged to Britain, the colonists fought on the same side as Britain. (R5) Many Indians fought on the same side as France. (R6) Because we were fighting against the French and the Indians, the war was come to be known as the French and Indian war. (R7) The war ended in 1763. (Beck et al., 1991, s 257)

Som framgår krävdes det sju meningar för att orsakssambanden klart skulle framgå av originalmeningen. Efter bearbetningarna testade Beck

<sup>83</sup> Referenter är alla de personer, ting, företeelser med mera som omnämns i texten (Melin 1995, s 109).

<sup>84</sup> Det får inte tolkas på "too egalitarian a way" (McKeown & Beck, 1994, s 10).

<sup>85</sup> R1, R2 osv står för revision.



et al. (1991) tioåringar (förstaspråkläsare) på dels originaltexten och dels den koherenta. Förståelsen undersöktes såväl muntligt genom individuella samtal med eleverna, där de fick berätta vad de mindes av det lästa, som skriftligt då eleverna fick besvara olika frågetyper. Dessa utgjordes av dels "information questions" där svaret gick att hitta på ett enda ställe i texten, dels "issue questions", som krävde läsning mellan raderna. En vecka senare testades eleverna igen och då kontrollerades hur mycket de mindes av vad de läst föregående vecka. Avsikten var att se vilken av texterna som bäst befrämjade minnesbehållningen.

Det visade sig vid såväl det första som det andra undersöknings-tillfället att den koherenta texten var klart överlägsen originalet. Genom textens högre grad av koherens hade såväl läsarnas förståelse som minnesbehållning ökat. Trots detta ansåg Beck et al. (1991) att resultaten var långt ifrån ideala. De menade exempelvis att texterna inte lyckades att få eleverna att engagera sig tillräckligt i dem.

Andra som bearbetat texter är McNamara, Kintsch, Butler Songer och Kintsch (1996, s 18ff). De undersökte hur en ökad grad av koherens i biologitexter dels påverkade förstaspråkslevers förståelse av vad de läst, dels påverkade deras förmåga att kategorisera begrepp. Den ökade koherensen visade sig i att de bearbetade texterna fick fler satskonnekteror, tydligare referensbindningar<sup>86</sup> och förklaringar av svåra ord. Eleverna som testades gick på Junior high school (i seventh och ninth grade).

McNamara et al. (1996, s 26ff) fann att elever som inte hade så goda bakgrundskunskaper gynnades av en text som givits ökad koherens. Det visade sig i att de besvarade problemlösnings- och inferensfrågor bättre då de läste en sådan text. De elever som hade mycket goda bakgrundskunskaper gynnades däremot inte av den bearbetade texten när det gällde att besvara dessa frågetyper. Däremot gynnades dessa elever av att läsa texten med en låg grad av koherens. McNamaras och hennes medarbetares slutsats är att en text med ökad koherens inte ger högpresterande elever en tillräcklig språklig utmaning. De blir därför aningen passiva vid läsningen. Får de däremot en text med låg koherens tvingas de bli mer aktiva i själva förståelseprocessen (s 28). Det kan säkert till viss del stämma. Men var McNamara et al. sätter gränsen för en alltför hög grad av koherens framgår inte. Det framkommer inte heller om andraspråksläsare ingår i undersökningen. Överfört till svenska förhållanden skulle McNamaras observationer kunna betyda, att om en text förses med en ökad grad av koherens, så skulle såväl många andraspråksläsares som svaga förstaspråksläsares förståelse öka.

---

<sup>86</sup> Med referensbindning avses bindningar mellan olika konstituentier i texten (se t ex Holm & Larsson, 1980, s 110ff och Näslund, 1991, s 16).



Britton och Gülgöz (1991) bearbetade en text med hjälp av Kintschs och Millers simuleringsprogram<sup>87</sup> (s 329ff). Texten de bearbetade handlade om USA:s luftkrig i Vietnam. Bearbetningarna innebar att textens koherens ökade. Koherens innebar i detta sammanhang att man placerade känd information på temaplatsen, dvs i början av meningen och ny information på remaplatsen, dvs i slutet, införde fler och så långt som det var möjligt identiska referensbindningar, samt att man gjorde viktig implicit information explicit.

Kintschs och Millers program talade om var de skulle tillföra koherens. Det skedde på så sätt att när programmet stötte på ett koherensgap så stannade det och bad operatören att sätta in en inferens.

Om Nordvietnam exempelvis nämns i en mening och nästa mening börjar med "som svar på de amerikanska hoten beslutade Hanoi," så görs meningsparen koherenta genom att till den andra meningen lägga till "den nordvietnamesiska regeringen i Hanoi beslutade." Den ena hälften av eleverna testades genom att de fick skriva ned vad de mindes av det lästa. Den andra hälften testades med hjälp av flervalsfrågor.

Bearbetningarna visade sig vara mycket effektiva. De förstaspråks-elever (undergraduates på college) som läst den bearbetade texten inte bara mindes texten bättre, utan svaren på inferensfrågorna blev också bättre för dem än för de studenter som läst originaltexten. Precis som i Becks et al. (1991, 1995) undersökningar påverkades inte elevernas förmåga att svara på de explicit uttryckta faktafrågorna av den textversion de läste.

Förutom Becks et al. (1991, 1995) och McNamaras et al. (1996) undersökningar, finns det inte så många som granskat förekomsten av koherens i läroböcker för skolbarn.<sup>88</sup> När det gäller andraspråksläsare blir det ännu färre. Bland dem som finns skall nämnas Pretorius' (1996). Hon har, som redan nämnts, undersökt hur en låg respektive hög förekomst av kausalitet i lärobokstexter i historia och naturkunskap påverkar läsförståelsen (s 387). Hon fann att de lärobokstexter som hade en hög grad av kausalitet gynnade elevernas läsförståelse (s 395ff).

De flesta andra undersökningar som gjorts avseende kausalitet har inriktat sig på skönlitterära berättelser t ex Trabasso och Sperry (1985, s 595ff). Så undersökte de sistnämnda sex berättelser (stories), *How to fool a cat*, *The Dragon's tears* m.fl.

I Sverige har metoden att bearbeta texter använts av bl a Platzack (1974); Gunnarsson (1982); Backman, Lundberg, Nilsson och Ohlsson (1984) och Melin (1992). Det är emellertid endast Melin (1992, s 22ff)

<sup>87</sup> Kintsch & Millers dataprogram bygger på Kintschs lästeori (Britton & Gülgöz, 1991, s 329).

<sup>88</sup> Britton & Gülgöz (1991, s 330) särskiljer inte första- och andraspråksläsare. "The subjects were treated ethnically throughout."

som manipulerat med olika språkliga variabler i lärobokstexter. Han har testat högstadielklasser på fyra olika textversioner i historia,<sup>89</sup> en originaltext och tre bearbetade texter. Bäst resultat fick den bearbetade text som försetts med både fler konnektorer och förbättrade referens- och temabindningar. Däremot fick den version som enbart försetts med fler konnektorer till och med sämre resultat än originalversionen. Melin har dock, som han själv påpekar, för stor spridning i sina resultat och har därför inte kunnat visa någon statistiskt säkerställd skillnad mellan de olika versionerna.

Gunnarsson testade sammanlagt 264 informanter. De utgjordes av AMU-elever, fackliga representanter och juridikstuderande (1982, s 179). Den ena hälften av dem fick originaltexten, i det här fallet §§ 7 – 22 MBL-lagen och den andra hälften fick en alternativtext. Gunnarssons bearbetningar av originalversionen gick ut på att ändra perspektivskifte i texten. Medan originaltexten karaktäriseras av ett domstolsperspektiv, så kännetecknas den alternativa texten av ett medborgarperspektiv. Gunnarsson ville undersöka huruvida detta perspektivskifte ökade begripligheten. Hennes resultat visar att perspektivskiftet medförde att begripligheten ökade för de djupare nivåerna i texten (s 205ff, 212ff).<sup>90</sup> Textbearbetningarna gynnade emellertid hennes informanter i olika hög grad. Hon fann att endast den bästa gruppen (juristgruppen) gynnades av dem vid besvarandet av de svåraste frågorna. Den svagaste gruppen drog däremot mest fördel av bearbetningarna när det gällde att besvara de textkontrollerande frågorna.<sup>91</sup>

En förutsättning för att läsarna skall kunna dra nytta av en text som försetts med en ökad grad av koherens är dock att de har goda lingvistiska kunskaper (Berman, 1984, s 146ff; Cohen et al., 1988, s 158ff; Eskey & Grabe, 1988, s 224ff). I Sims undersökning (refererad i Bensoussan 1986, s 403), framgår det att elever som inte kunde betydelsen av logiska satskonnektorer som t ex *eftersom*, *emellertid*, *trots att* etc missförstod längre textstycken. Sim lät eleverna läsa parallella textversioner och besvara frågor i anslutning till dem. En av de grupper Sim undersökte hade till och med lättare att förstå ett textavsnitt med långa meningar än ett med utsatta satskonnektorer, därför att eleverna inte förstod konnektorens betydelse.

En läsare som inte begriper satskonnektorens betydelse, kan få problem med att gå utanför satser och stycken, vilket är en nödvändighet för att kunna dra slutsatser av det lästa. En undersökning som gjorts av

<sup>89</sup> Melin testade också elever på mellanstadiet i denna undersökning.

<sup>90</sup> För textegenskaper relaterade till den specifika förståelsen använder Gunnarsson (1982, s 81) termen begriplighet. Begriplighet avser egenskaper i texten.

<sup>91</sup> Gunnarsson använder inte termen textkontrollerande frågor utan "lätta frågor".



Cohen et al. (1988, s 160ff) visar detta. Han testade studenter vid det israeliska universitet i Jerusalem på texter i biologi, statskunskap och historia. Texterna var skrivna på engelska. Det framkom att de israeliska studenterna behövde sex gånger så lång tid som kontrollgruppen, som hade engelska som förstaspråk, för att komma igenom den engelska texten. Studenterna hade bl a svårt med vissa grammatiska konstruktioner. Vid intervjuer med studenterna framkom det att de inte drog fördel av satskonnektorer (s 153ff). Cohens studenter hade hebreiska som förstaspråk. Hebreiska har inte bara ett långt språktypologiskt avstånd till engelskan utan dessutom ett annat skriftsystem. För en andraspråksläsare som talar ett förstaspråk som ligger närmare andraspråket och har samma skriftsystem tar det sannolikt inte lika lång tid att ta sig igenom en text (se t ex Haynes & Carr, 1990, s 412ff) .

### 3.6.2 Röst

Som omtalades i föregående avsnitt ville Beck et al. (1995) att deras läsare skulle vara engagerade. Deras önskan skall ses mot bakgrund av den kritik som under de två senaste årtiondena riktats mot amerikanska läroböcker i historia. Hellre än att tala till läsarna har historieböcker under en lång tid utmärkts av att upprätthålla en distans till dem. Därmed blir det också svårare att få läsaren att engagera sig i texten (Chafe, 1987; Halliday, 1987).

Åtskilliga äldre tiders läroböcker utmärks däremot av att de vänder sig direkt till läsaren i syfte att engagera den senare. Det är detta närmande som Beck et al (1995) ville återuppliva. De var ingalunda först med denna önskan. Tidigare försök som gjorts har dock för det mesta tagit sig uttryck i att man mest lagt till spännande, men perifera detaljer. Resultat från bl a Garner, Gillingham och White (1989, s 48ff) visar att läsaren visserligen tenderar att komma ihåg dessa 'förföriska detaljer', men att det sker på bekostnad av förståelsen av textens centrala innehåll.

Beck et al. (1995) ville inte nöja sig med att lägga till detaljer utan gick betydligt längre. Det gjorde de genom att manipulera med en variabel som de kallar för 'röst' (min översättning av *voice*). Att författare ger texter röst (*voice*) är ingalunda nytt.<sup>92</sup> Däremot skiljer sig tillvägagångssätten liksom också definitionerna om vad som avses med röst. Inom retoriken har termen således en speciell betydelse. Där kan

---

<sup>92</sup> Så har Långström (1997, s 37ff, 188ff) undersökt huruvida författarens röst och person går att spåra i läroböcker i historia. Med röst menar han att författarens egna erfarenheter avspeglar sig i sättet att skriva. Det innebär att vissa författare lägger tyngdpunkt på olika avsnitt etc.



det t ex röra sig om olika författares stil (se också Tannen, 1988, s 95ff; Kirby & Liner, 1981, s 34):

... the writer's style is the writer's voice. It is the way they talk in writing.... Good writing talks to you with a real voice; it has the recognizable imprint of the author on it. When you read good writing, you 'hear' the sound of another human being talking to you. (s 92).<sup>93</sup>

Man kan också tala om röst när författarens synpunkter på exempelvis ett historiskt händelseförlopp kommer i dagen.<sup>94</sup>

Sättet som Beck et al. (1995) använder sig av röst i lärobokstexterna är däremot nytt. Att ge en text röst innebär för dem att inte distansera sig så kraftigt från läsaren utan istället tala direkt till honom/henne. Det tar sig uttryck i att texterna får "activity", "orality" och "connectivity" (s 225).<sup>95</sup>

Att texter karakteriseras av activity innebär att författaren gör texten mer dynamisk genom att använda verb som betecknar konkreta handlingar. Dessa verb kommer jag i fortsättningen att kalla för konkreta aktivitetsverb "verbs that represent more concrete actions" (Beck et al. 1995, s 225). Activity innebär också att författaren har undvikit passiv form, satsförkortningar och andra syntaktiska konstruktioner där subjekten är obestämda och vaga.

Orality innebär att språket präglas av talet och innehåller en del, för elevernas vardagsvärld, vanliga ord och uttryck och även inslag av dialog.

Connectivity innebär att man försöker skapa en närhet mellan läsaren och texten. Det sker t ex genom att man vänder sig direkt till läsaren, drar slutsatser om sambandet mellan händelser och de inblandades känslomässiga reaktioner på dessa händelser. Vidare tydliggörs relationer mellan de olika personerna i texten. Att ge texten röst innebär också att man gör författaren synlig i den.

Den typ av samspel mellan läsaren och texten som åstadkommes genom tilltal, frågor och utrop kan ses som ett utslag av muntlighet i texten. Vid de undersökningar som Beck et al. (1995) gjorde visade det sig att

<sup>93</sup> Inom skrivprocessen använder man sig mycket av voice (se Murray, 1991, s 14) "Voice is the magic quality in writing. Voice is what allows the reader's eyes to move over silent print and hear the writer speaking...Voice is the music in language."(Murray, 1991, s 132ff). Användandet av voice gör enligt Murray (s 137) "... insignificant information significant, and an ineffective voice can make what is significant for readers appear to be insignificant".

<sup>94</sup> Josephson (1997, s 44) använder begreppet intertextualitet och avser med det "röster" som framträder i texten, dvs. vilka auktoriteter som kommer till tals, vem som lämnar ordet till vem och vem som citeras.

<sup>95</sup> Jag har avstått från att översätta dessa ord till svenska eftersom det är förenat med vissa svårigheter att finna motsvarande heltäckande ord.

eleverna fick bättre resultat på röstversionen än på originalversionen. Allra bäst resultat erhöll de dock på den version som försetts med såväl koherens som röst.<sup>96</sup>

Till skillnad från Beck et al. (1995) som endast testat förstaspråksinlärare, har de la Luz Reyes undersökt andraspråksläsares förståelse av bearbetade texter (1987, s 112f). Hennes undersökningar är intressanta därför att hon använt sig av röst på ett sätt som uppvisar stora likheter med Becks et al. Hon har dock inte använt sig av verkliga lärobokstexter utan konstruerat egna texter i NO (texter om utrotningshotade djur). Den ena versionen fick en mer formell stil, medan den andra fick en mer informell stil (röst). De två texterna testades sedan på elever i 10-årsåldern. De resultat som de la Luz Reyes fick skiljer sig dock från Beck et al. genom att de elever som läst rösttexten inte vare sig kom ihåg mer eller svarade bättre på "probe questions" (ung. inferensfrågor) än dem som läst originaltexten (s 116). de la Luz Reyes förklarar resultaten med att bland annat hänvisa till testsituationen. Testledaren var tvåspråkig och kände flera av barnen sedan tidigare. Dessutom skedde testen individuellt. När barnen hade läst texten, fick de välja vilket språk som det efterföljande samtalet skulle ske på. Detta kan ha skapat en speciell social interaktion mellan testledaren och eleverna som haft en stor inverkan på deras förmåga att rekapitulera. När man ser till resultatet, måste man därför ha detta i åtanke, menar de la Luz Reyes (s 121).

### 3.7 Svenska läroböcker i historia

Att ge texter röst var vanligt i äldre svenska läroböcker. Läser man Grimberg och Odhner märker man detta. I inledningen till *Sveriges historia för folkskolan* (1923)<sup>97</sup> säger Grimberg att han vill väcka folkskolans barns intresse för fosterlandets öden. Grimberg menar vidare att det endast är det som intresserar barnen som ger verklig kunskap. Med verklig kunskap menar han levande kunskap. Allt annat är tomma ord utan "livgivande" innehåll (1923, s 3). Grimbergs avsikt var att skapa en lärobok som skulle vara som en läsebok. I boken säger Grimberg att han

<sup>96</sup> Josephson skiljer mellan extern och intern dialogiskhet (1997, s 34). Extern dialogiskhet innebär att en person uttryckligen vänder sig till en person utanför texten med uppmaningar, påpekanden och frågor. Intern dialogiskhet utgörs av att personer i texten samtalar med varandra, inte sällan i direkt anföring.

<sup>97</sup> Den första upplagan utkom 1907. Den upplaga som används i detta arbete är från 1923. Emil Hammarlund, som refereras till i Torbacke (1993), berömde 1907 års upplaga för den "enkelt berättande, stundom lätt kåserande stilen, som i livliga drag avtecknar bilder av det mest reala innehåll" och den "episka styrkan." Framställningen var fri från "katederabstraktioner och akademiska later" och rörde en författare med pedagogisk blick och undervisningsvana (Torbacke, 1993, s 93). Hammarlund var redaktör för Svensk Lärartidning.



försökt göra abstrakta begrepp levande genom att vara konkret. Det har medfört att boken blivit större. Grimberg menar att det är lättare att lära in fakta från en stor bok. Om materialet koncentreras blir det svårare att fatta för barnen. Så blir det gärna i böcker som är abstrakta. Även dåvarande ecklesiastikministern, Westman,<sup>98</sup> betonar i inledningen till *Odhners historia för folkskolan* att han velat göra boken lättläst och åskådlig och det har lett till att han varit tvungen att utöka bokens sidoantal.<sup>99, 100</sup> Grimberg och Westman tangerar här dagens problem med 'faktaspäckade' informationstäta läroböcker.<sup>101</sup>

Att Grimberg och Odhners texter bär spår av activity, connectivity och orality skall belysas med några exempel.

Activity kommer tydligt till uttryck i nedanstående exempel.

Danskarna blevo nu herrar i Östersjön...

Vid underrättelsen om de svåra motgångarna till lands och sjöss blev konungen dyster, ja förtvivlad. Han beslöt våga en avgörande drabbning och segra eller falla. – En kall decembermorgon 1676 såg man svenska och danska härarna rycka emot varandra vid *Lund*. (Grimbergs kursivering). Karl stormade fram i spetsen för sin flygel, ropande: "Kommen ihåg, att I ären svenskar!" Han fick hästen skjuten under sig. Men han kastade sig upp på en ny springare och blandade sig i det vildaste handgemånget. Efter flera hårda sammandrabbningar måste danskarna fly (Grimberg 1923, s 113f).

Connectivity kan spåras i följande direkta tilltal till läsaren:

Hur länge ha människor bott i vårt land? Det vet man ej fullt säkert, men flera tusen år är det. Låt oss gå fyra årtusenden och mer tillbaka i tiden! Nästan hela Sverige var då täckt av täta skogar, som vimlade av villebråd. Sjöarna och floderna voro flera och större än

<sup>98</sup> Under en följd av år bearbetade och utgav K.G. Westman *Odhners historia för folkskolan* – C.T. Odhners lärobok *fäderneslandets historia* – Westman var både politiker och professor i rättshistoria. Han satt i riksdagen för Bondeförbundet 1919 – 1943. Under en stor del av Första världskriget var han ecklesiastikminister. Han var också utrikesminister några månader i Bramstorps ministär 1936. Från 1936 – 1943 var han justitieminister, vilket innebar att han var ansvarig för de inskränkningar i tryckfriheten som gjordes under Andra världskriget. Enligt Långström (1997, s 79) är Westman den ende historiker som fått högsta betyg, A, på sin doktorsavhandling.

<sup>99</sup> Askevold ger i *SPOV* 17, s. 5ff exempel hur också äldre norska läroboksförfattare i historia använde direkt tal och dramatiska situationer när de skrev. De ville skriva levande och få läsaren engagerad. Därför använde de sig av den muntliga berättartekniken.

<sup>100</sup> *Lärobok i fäderneslandets historia för realskolan* utgavs i nya upplagor i över nittio år (1872 – 1964). Versionen för folkskolan utgavs i 23 upplagor 1872 – 1941 (Liljegren, 1999, s 33).

<sup>101</sup> Det som utmärker Grimberg, menar Berglund (1992, s 17), är att han kan berätta på ett enkelt, åskådligt och spännande sätt. Han har en förkärlek för den målande detaljen och den dramatiska poängen. Det handlar inte bara om krig, kungar och politiska intriger, utan också om hur vanliga människor har levt och verkat genom tiderna.



nu, och havsvikarna skuro djupare in i landet. Stora sträckor av vår bördigaste åkerjord voro då sjöbotten eller sankmarker. De odlade delarna av landet voro små, och det tog många dagsresor att färdas från en bygd till en annan (Grimberg 1923, s 5).

Orality tar sig uttryck i att såväl dialoger som exemplifieringar används flitigt.

”Kommen ihåg att I ären svenskar!” ropade han till sitt folk. (Slaget vid Lund 1676 ur Grimberg 1923, s 113).

”Jag är sårad, tag fast honom!” De sammansvurna ropade: ”Elden är lös!” och rusade åt dörrarna, men dessa stängdes och de närvarandes namn antecknades. (Skottet på maskeradbalen 16 mars 1792 ur Odhner 1911, s 135)

”Om ej min hetta satte liv i eder köld, skulle alltsammans förstelna.” (Gustav II Adolf ur Odhner 1911, s 85).

”Om ej min köld svalkade ers majestäts hetta, hade ers majestät längesedan brunnit upp.” (Axel Oxenstierna ur Odhner 1911, s 85).

Såväl Grimberg som Odhner exemplifierar rikligt. Grimberg lär ha sagt att "det är genom att låta exemplen flöda och sprudla i undervisningen, som där föres in livets eget friska källflöde." Genom att exemplifiera mycket kan såväl Grimberg som Odhner konkretisera innehållet i högre utsträckning än många av dagens läroboksförfattare. Alla exemplen får dock den följd som boken blir större. Grimberg försvarar det med att

'en stor bok' är lättare att inlära än en, som innehåller ungefär samma material av fakta i en koncentrerad och alltså för barnen svårfattlig form. Ordet 'inlära' är naturligtvis fattat i betydelsen av verklig andlig tillägnelse – ty för själlös utanläsning lära väl nutida pedagoger samt – och synnerligen betacka sig. Men detta blir gärna resultatet av abstrakt hållna läroböcker. Och vilket värde ha väl sådana 'kunskaper'? (Grimberg 1923, s 3).<sup>102</sup>

Ingen torde väl bestrida att inte Grimbergs åsikter om förståelse fortfarande står sig. Nedanstående får tjäna som exempel på det rikliga exemplifierandet.

Stenåldern. För många tusen år sedan såg det ut på helt annat sätt här i Sverige, än det gör nu. Nästan över hela landet sträckte sig ödemarker eller stora, täta skogar. Där bodde endast de vilda

<sup>102</sup> Kursiveringarna kring 'en stor bok, inlära och kunskaper' är Grimbergs.

djuren, där hade björnen sitt ide, där strövade vargarna omkring i rovlystna flockar, där betade uroxen och älgen på de öppna ställena, medan bävern byggde hyddor vid vattendragen och uppförde fördämningar. Men på några smala remsor av landet, vid havet och sjöarna samt utefter åarna, hade människor sitt tillhåll. De kände icke till bruket av metaller utan gjorde sig vapen och redskap av sten. När man gräver i jorden, påträffar man ofta sådana stensaker. Den tid, då de begagnades, kallas stenåldern (Odhner 1911, s 3).

Jag har valt ut detta stycke därför att det, i likhet med det ovan återgivna stycket av Grimberg, skildrar ungefär samma tid som den lärobokstext i historia som undersöks i detta arbete. När de stora flodkulturen fanns i Mellanöstern var det stenålder uppe i norr.

Det har här citerats mycket från äldre läroböcker i historia. Det kunde därför vara på sin plats att göra motsvarande från läroböcker i samhällskunskap. Det låter sig dock inte göras, eftersom ämnet samhällskunskap inte fanns som självständigt ämne vid denna tid.<sup>103</sup> Därför får följande exempel från Grimberg illustrera hur man kunde gå till väga med en text som skildrar samhällsstrukturen.

Det nutida samhällets uppbyggnad. Det samhälle, i vilket vi nu leva, är så konstikt sammansatt, att det kan liknas vid människokroppen med dess organ. Varje organ i vår kropp har ju sin särskilda uppgift men beror ändå av alla andra organ. På samma sätt är det med det nutida samhället. Hur många människors arbete behöves icke för att åstadkomma vår dagliga föda, våra kläder, våra böcker och tidningar! Skola vi göra en järnvägsresa, så äro vi beroende ej blott av lokomotivföraren, konduktören och eldaren utan av alla banvakter, som skola hålla banan klar, stationsinspektorer och många andra människor (Grimberg, 1923, s 204).

Ovanstående texter skiljer sig på flera sätt från dem som förekommer i dagens läroböcker i historia och samhällskunskap (se också avsnitten 3.3 och 3.4). Nedan följer slutligen sex textutdrag. De tre första är hämtade från *Historia för högstadiet* (Öhman, 1995)<sup>104</sup> och de tre senare ur Grimbergs *Sveriges historia för folkskolan*.

De flesta av de första emigranterna var småbönder, som reste till USA för att slå sig ned som jordbrukare. Från 1880-talet var det

<sup>103</sup> Samhällskunskap blev ett självständigt ämne först 1954 (Nicklasson, 1983, s 9). Innan dess hade eleverna läst Medborgarkunskap.

<sup>104</sup> Öhman är författare till SO-läromedlet *SAMS Samhälle, historia, religion, geografi 1 och 3*.

delvis annat folk som gav sig iväg. Nu var det inte längre så vanligt att hela familjer utvandrade. De flesta emigranterna var ensamma unga män och kvinnor utan jord eller annan fast egendom: bondsöner, drängar, bonddöttrar, pigor och industriarbetare. De sökte sig oftast till städerna och industriområdena i USA. Många av dem återvände till Sverige efter några år (Öhman, 1995, s 220).

Industrialiseringen förändrade samhället på många sätt. Industrierarna kom att bilda en ny överklass tillsammans med den gamla jordägande adeln och de högre ämbetsmännen. Nya mellangrupper växte också fram...

Viktigast var industriarbetarklassens framväxt. Från landsbygden flyttade småbönder, lantarbetare och andra fattiga till de nya industrierna... (Öhman, 1995, s 209).

Många svenskar ha i Amerika arbetat sig upp till välstånd och gjort heder åt det svenska namnet där ute. Men hur många av dem är det icke, som först där genom nöd och svält fått lära sig, vad verkligt arbete vill säga! Där har det gällt att hugga i, så det värker i lederna, eller svälta ihjäl. Ty den emigrant, som ej vill eller ej orkar arbeta, har ingen, som tar hand om sig. Vem räknar väl de tusental av Sveriges söner och döttrar, som där i tysthet gått under, utan att en hjälpande hand räcks dem? (Grimberg, 1923, s 214).

Det är ej blott hantverkarens arbete, som storindustrin har utträngt... Hur ofta förekommer det numera i städernas hushåll, att man kardar ull, spinner och väver? Nej man köper fabriksvävda tyger. Det blir billigare...

Men vad skulle då de ogifta döttrarna taga sig till, när de ville göra nytta för sig och slippa att ligga andra till last? Varifrån skulle de kvinnor taga sitt uppehälle, vilka måste försörja sig med eget arbete?... (Grimberg, 1923, s 207f)

Jämför man textutdragen med varandra kan man snabbt konstatera att de skiljer sig åt. Författarens 'röst' ger sig till känna i Grimbergs texter. Till skillnad från Öhman talar Grimberg genom sina frågor till läsaren. Det kan vara befogat att påpeka att här inte undersökts om de tre textutdragen är representativa för Öhmans lärobok som helhet.

Även Selma Lagerlöf strävar efter att i likhet med Grimberg och Odhner, skapa direktkontakt med läsaren. Det leder till att hon bland annat själv framträder i berättelsen.



Ex. på direkt tal till läsaren:

Nu får jag tala om hur märkvärdigt det föll sig, att just det året, då Nils Holgersson for omkring med vildgässen, var det en människa, som gick och tänkte på att skriva en bok om Sverige, som skulle passa för barn att läsa i skolorna... (1962, s 524).

Nedan följer ett exempel på dialog. Det är Nils Holgersson som talar med författarinnan Selma:

"Tack ska ni ha för hjälpen!" sade han "Men det var bra dumt, att ni lät ugglan komma undan. Jag kan inte ge mig av härifrån, för hon sitter oppe i trädet och lurar på mig."

"Ja, det var tanklöst av mig, att jag släppte henne. Men kan jag inte i stället följa dig dit, där du är hemma?" sade hon, som brukade dikta sagor, och kände sig inte litet förvånad över att så där oförmodat ha råkat i samspråk med en av småfolket... (1962, s 529).

När det gäller språket anpassar Lagerlöf sig till barnen genom att ta bort verbens pluralformer i replikerna:

"Nu går de nog och lyckönskar sig till att ha hittat på det så bra, att jag måste sitta och hänga över predikan hela tiden, som de är borta", tänkte han (Lagerlöf, 1962, s 14)<sup>105</sup>.

Även i bildspråket går Lagerlöf läsarna till mötes med enkla, tydliga metaforer. Åkrarna liknar tygstycken eller vadmalsväden på ett förkläde. Öland är en fjäril som tappat vingarna. Också Heidenstam strävar i likhet med Lagerlöf efter att skapa kontakt med läsarna genom att bland annat rikta frågor till dem (Ollén, 1992, s 147f).

Selander (1988a, s 126) har jämfört texter i läroböcker i historia från 1841 till 1985. Han säger att han fascinerats av den berättande och medryckande stilen som finns i Odhners och Grimbergs böcker. Vidare anser han att moderna läroböcker visserligen är "pedagogiskt upplagda men ack så tråkiga". I de moderna läroböckerna är det inte längre något äventyr att läsa historia, snarare en ständigt upprepande akt av faktapluggande. Eleverna skall tillägna sig det nutida, samlade vetandet, inte historia som undersökning, vilket är historiebegreppets ursprungliga innebörd (1988a, s 126).

---

<sup>105</sup> Den första upplagan av *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* utkom 1906-07.

### 3.7.1 Ett ökande intresse för historia

I dagens skola spelar inte ämnet historia en lika stor roll som tidigare. I gymnasiet är det således ett karaktärsämne och inte ett kärnämne. Likväl kan man nog ändå inte bortse från att det är av viss betydelse att lärobokstexter i historia är engagerande och får läsaren att känna sig delaktig i dem.

Under de senaste tio åren har man kunnat märka ett alltmer ökande intresse för historia bland vuxna. Författare som Herman Lindqvist och Peter Englund åtnjuter en betydande popularitet. En fråga som inställer sig är varför Lindqvists böcker säljer i så stora upplagor. En av orsakerna torde, enligt Karlsson (1993, s 168f), vara att Lindqvist vet att en berättelse fordrar aktörer av kött och blod, en åskådligt målad miljö och en lättfattlig intrig. Han sätter fantasin i rörelse. Dessutom skriver han lättsamt och anekdotiskt (se också Børre Johnsen, 1989, s 97). Att Englund är så populär beror, enligt Rydén (1994, s 138), på att han är en god stilist och ger målande beskrivningar. Andra orsaker är, enligt Horgby (1994, s 139), att Englund är en konkret och livfull berättare, aforistiskt snärtig i reflektionerna och har en förmåga att göra klarögd iakttagelser. Horgby dristar sig t o m att säga att ingen svensk historiker skriver bättre än Englund.

De ovan nämnda författarna skildrar historiska händelser. Ingen författare har dock försökt sig på att skildra olika företeelser och förhållanden i samhällskunskap på ett lika medryckande sätt.

Den uppskattning som Englunds och Lindqvists böcker har rönt är ett bevis på att levande och engagerande texter om historiska händelser uppskattas av dagens vuxna.<sup>106, 107</sup>

Om nu de vuxna uppskattar sådana texter, kanske också dagens skol elever kan tänkas göra det?

Exemplen från Grimberg och Odhner visar att det går att skriva texter i historia för skolungdomar på ett livfullt och engagerande sätt. Varför har då detta sätt att skriva försvunnit ur så många av dagens läroböcker?

En av orsakerna till att dynamiken i texterna försvann är den källkritiska skolans genombrott i svensk historieforskning. Med lundahistorikern Lauritz Weibull i ledningen förespråkade man att historieforsk-

<sup>106</sup> Lindqvists böcker har var och en haft en genomsnittlig upplaga på 130 000 exemplar. Den första *Historien om Sverige. Från islossning till kungarike* såldes till och med i 300 000 exemplar. (Lars Erik Sundberg, personlig kommunikation, 14 februari, 2000). Sundberg är förläggare för Herman Lindqvists böcker på Norstedts förlag. Vad Englund beträffar såldes exempelvis *Poltava* i 248 000 exemplar och *Ofredsår* i 228 500 exemplar (Hans Björnell, personlig kommunikation, 14 februari, 2000) Björnell är marknadsansvarig på Atlantis förlag, som ger ut Englunds böcker.

<sup>107</sup> *Hermans historia* har visats vid 69 tillfällen (inklusive repris) på TV. Vid 26 av dessa tillfällen har tittarsiffran överstigit 500 000 personer. (Bengt Nordström, personlig kommunikation, 14 februari, 2000). Bengt Nordström är analytiker vid SVT (Sveriges radios television) Planering, Publik & Utbudsanalys.



ningen skulle grunda sig på empiri och vara objektiv. Det ledde till att man började ifrågasätta den nationalkänsla, patriotism och fosterlandskärlek som avspeglar sig som något naturligt och ofrånkomligt i Grimbergs och Odhners verk (Thurén, 1997, s 8f; Zander, 1998, s 46f). Även Grimbergs och Odhners språkbruk kritiserades, eftersom författarnas subjektivitet så tydligt kom till uttryck i bland annat deras ordval. I sin iver att inte bli beskyllda för subjektivitet, bemödade sig historikerna därför i fortsättningen om att vara så koncisa som möjligt.<sup>108</sup> Många historiker var också läroboksförfattare. Därigenom fick det nya sättet att skriva genomslag i läroböckerna i historia, vilket medförde att den berättande stilen i stor utsträckning försvann liksom dialogerna och det direkta tilltalet.<sup>109, 110</sup>

### 3.8 Läroböcker i samhällskunskap

Till skillnad från läroböcker i historia har läroböcker i samhällskunskap aldrig karaktäriserats av en berättande stil. Det kan bero på att samhällskunskap inte infördes som självständigt ämne i skolundervisningen förrän 1954 (Nicklasson, 1983, s 9). I flera läsbarhetsundersökningar har det visat sig att läroböcker i samhällskunskap har en hög grad av språklig komplexitet (Danielson, 1975; Reichenberg Carlström, 1995, s 24). Det kan sannolikt förklaras med att en stor del av ämnesinnehållet bygger på vad som står att läsa i statliga förordningar, lagar, lagtolkningar, promemorior och offentliga utredningar.<sup>111</sup> Följaktligen kan man på goda grunder anta att språkbruket (det som vanligen kallas kanslisvenska) i denna typ av texter har influerat nutida läroboksförfattare (se Teleman & Wieselgren, 1974, s 97ff där författarna tar upp karaktäristiska drag för kanslisvenskan). Man kan därför förmoda att steget mellan källmaterial och lärobok är kortare i en lärobok i samhällskunskap än en i t ex histo-

<sup>108</sup> I *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda* (1969) har Tingsten gjort en kritisk analys av innehållet i svenska läroböcker från Odhner och framåt. Enligt Tingsten är böckerna fulla av nationalistisk propaganda. Visserligen avtog propagandan med åren, men mycket av stämningar, opinioner och värderingar från sekelskiftet levde kvar långt fram (s 278).

<sup>109</sup> I sin avhandling har Andolf (1972) undersökt läroböcker i historia från 1820 till 1965. Han fann att värdeomdömena i historieböckerna minskade under åren i böckerna (s 280ff).

<sup>110</sup> Børre Johnsen (1989, s 102) säger: "Det at en bok er fortellingsfri og bare består av saklig prosa, gir for øvrig heller ingen garanti for at ikke de mest uønskede holdninger kan ligge kamuflert i teksten. Det som burde være åpenbart, er at skolen og dermed læreboklitteraturen trenger historiene. Dette er blitt så viktig fordi fortellinge i dag fyller vår hverdag som aldri før. Det er fortellingsprogrammene vi ser mest av på TV. De mest leste avisene i Norge er blitt fortellingsblad. Men der er det voldens og destruksjonens historier som rår. Vi kan ikke unngå å lese reklame daglig. Men også reklamen er jo i dag nesten bare historier; enkle, forføriske og fordømmende "historier". Så skolen og lærebøkene må kjenne sin besøkelsestid. De må finne de gode, de riktige fortellingene, og lære seg å fortelle dem slik at de blir de viktigste i barnas liv."

<sup>111</sup> Förutom av rent offentligt material består källorna för läroböcker i samhällskunskap även av material av bl a företagsekonomisk, nationalekonomisk, samhällsdebatterande och politisk natur.



ria. Även om språket i läroböcker inte är lika svårt som i t ex lagtexter, finns det ändå i många läroböcker en riklig förekomst av samma läsförsvårande drag som i kanslispråket. En del av dessa drag är sannolikt till viss del nödvändiga för den saklighet och precision som krävs i läroböcker. Samtidigt är det dessa drag som leder till att en text blir både tyngre och svårare att läsa. Flera av dem har dessutom visat sig möjliga att undvara (Platzack, 1974; Teleman & Wieselgren, 1974; Reichenberg Carlström, 1995). Genom att använda sig av kanslispråkliga drag i t ex läroböcker, kan det innebära att distansen mellan läsaren och texten ökar.

Läroböcker i historia baserar sig förvisso till stor del på liknande material som samhällskunskap, dvs material som beskriver samhället. Skillnaden är att materialet i läroböckerna i historia troligen har bearbetats i fler steg från källmaterialet, vilket torde ge författarna större möjligheter att ändra språket. Det sagda utesluter emellertid inte att det kan förekomma influenser från ålderdomligt språkbruk också i läroböcker i historia. Det kan dock vara värt att notera att samhällskunskap i högre grad än historia är ett nutidsämne och skall lära ut hur samhället fungerar här och nu och spegla aktuella förhållanden i dagens samhälle. Eftersom dessa förhållanden förändras i snabb takt, föreligger det ett ständigt behov av att uppdatera samhällskunskapsböcker med nytt material. En författare till en lärobok i samhällskunskap måste följaktligen i större utsträckning bygga direkt på källmaterial än en författare till en lärobok i historia (Reichenberg Carlström, 1995, s 5f).

Mina antaganden stöds av de iakttagelser som gjorts av Williams och Dallas (1984, s 208):

This is the fact that all textbooks rely on a wide range of source material – other books, government reports, official documents, newspapers, magazines, etc. The intended readership of these source materials is almost always different from that of the educational textbook being written. An author naturally simplifies the content and overall language to take account of the textbook's target readership. But by constant reference, the author sometimes becomes so familiar with the vocabulary of the original, that original vocabulary is unthinkingly written into the textbook with insufficient regard to its comprehension by the pupil.

Det har visat sig att andraspråks elever finner samhällskunskap svårare än historia (Kutschbach & Reichenberg Carlström, 1992). Det kan dels bero på att samhällskunskap har en högre grad av språklig komplexitet (Danielson, 1975), dels att ämnet till stor del handlar om svenska förhål-

landen (styrelseskick, landsting, kommuner, näringsliv m.m.) och inom dessa områden har ofta andraspråkselever begränsade förkunskaper. En annan orsak till elevernas svårigheter kan vara att många av dem kommer från länder som har annorlunda samhällssystem och där attityder och värderingar skiljer sig från dem i Sverige.

### 3.9 Stoffträngsel i läroböcker

Ovan har uppmärksammat det starka inflytande som den källkritiska skolan utövat på nutida läroboksförfattare i historia. Det vore dock något förenklat att säga att det bara beror på denna skola, att den berättande stilen i så stor utsträckning lyser med sin frånvaro i läroböcker i historia och samhällskunskap. En annan bidragande orsak är den stoffträngsel som utmärker de moderna läroböckerna. Stoffträngseln visar sig i att en mängd information 'trängs ihop'. Orsaken till det är att författarna vill få med så mycket fakta som möjligt i läroböckerna. Ett av de stora problemen i dagens skola är hur man skall hantera den stora kunskapsmassa som eleverna måste tillägna sig för att vara uppdaterade. I framför allt ämnet samhällskunskap sker det en ständig påfyllnad av fakta (Åkerblom, 1992, s 89; Beck & McKeown, 1994, s 254f); (se också Selander, 1988a, s 134 – 137; Öhman, 1996, s 12f).

För att få med så mycket fakta som möjligt på minsta möjliga plats har många läroboksförfattare använt sig av den s k osthyvelsprincipen. Ett utslag av den är att varje avsnitt visserligen får finnas kvar, men att det kortas ner (Liljequist, 1994, s 260f). Osthyvelsprincipen leder ofta till, som Liljequist (1994, s 260f) påpekar, att såväl språket som innehållet i texten utarmas, eftersom texten blir så 'faktaspäckad'. En sådan text blir dessutom svårare att förstå.<sup>112</sup> Däremot lämpar den sig utmärkt för en ytlig faktamemorering. Liljequist (1994, s 260f) påtalar det stora ansvar som vilar på lärare och förlag för att läroböckers språk och innehåll inte skall utarmas.

I en rapport, i samband med läromedelsöversynen, framkom att den vanligaste kritiken bland lärarna mot läroböckerna gick ut på att språkbehandlingen var torftig och att innehållet var svåröverskådligt och plott-rikt. Dessutom ansåg man att resonemang och förklaringar ofta var alltför rapsodiska och kortfattade (Rönström, 1988, s 78ff).<sup>113</sup> I likhet med Liljequist förklarar Rönström det med att författarna haft en missriktad ambition att täcka in varje moment i kursplanen.

<sup>112</sup> Børre Johnsen (1989, s 102) konstaterar att: "Økt faktatetthet og generalisering har utvilsomt gjort bøkene blodfattigere."

<sup>113</sup> En annan kritik som framfördes var att samspelet mellan text och bild var dåligt (Rönström, 1988, s 79).



Under 80- och 90-talen började man alltmer uppmärksamma hur 'fakta-späckade' många av läroböckerna i t ex samhällsorienterande ämnen var (Berglund, 1991, s 39f; Nyström, 1998, s 7).<sup>114</sup>

Det bör dock påpekas att det inte bara är den ökande kunskapsmassan som bidrar till stofffrängseln i läroböckerna. Något som ofta glöms bort i sammanhanget är att författare till SO-böckerna oftast är specialister på sitt ämnesområde och därför inte tillräckligt beaktat, att deras läsare i allmänhet inte har lika stora kunskaper (se också avsnitt 2.3.5). Det har fått till följd att författarna allt som oftast utelämnat såväl explicita som implicita orsakssamband, dvs sådan information som är nödvändig för läsförståelsen (Åkerblom, 1992, s 89; Børre Johnsen, 1992, s 17).

En annan orsak till stofffrängseln är den ökande mängden bilder. Under 1970- och 80-talen blev det populärt att i allt större utsträckning förse läroböckerna med illustrationer, tabeller, figurer, layout och typografi. Ibland kunde boksidorna bli rena collage av färgrika effekter (Børre Johnsen, Lorentzen, Selander & Skyum-Nielsen 1997, s 165); (se också Selander, 1988a, s 123, 127; Nyström, 1998, s 5, 27). En av anledningarna till det ökade bruket av bilder var, enligt Børre Johnsen (1993, s 233f), helt enkelt att lärarna efterfrågade det. Man frågar sig onekligen varför de önskade det? Kan det ha varit för att bilderna skulle hjälpa till att göra eleverna inspirerade? För att kunna besvara dessa frågor måste man veta hur bilden används i klassrummet och hur den utnyttjas i själva undervisningssituationen. Gustafssons undersökning (1980) visar att den tid som används för att studera bilderna i läroboken är minimal.

Med tanke på att Gustafssons undersökning har ett antal år på nacken, skulle det vara intressant att få veta om de förhållanden hon beskriver har förändrats. Om det fortfarande skulle visa sig stämma att lärare ägnar lite tid till bildanalys, så inställer sig två frågor. Har bilderna någon funktion att fylla om de inte analyseras? Är det rimligt att låta bilderna få så stort utrymme om det får den effekten att mycken information lämnas implicit? Här behövs forskning som undersöker detta.<sup>115</sup>

Stofffrängseln har fört med sig att graden av abstraktion i texterna har ökat (Öhman, 1996, s 12f). Genom att höja abstraktionsnivån har det blivit möjligt att föra samman många enskilda fenomen under samma begrepp eller benämning. Då behöver man inte exemplifiera så mycket.

<sup>114</sup> I Finland har Nyström (1998, s 9ff) gett ut *Språktips för läromedelsförfattare*. I den påtalar hon bl.a vikten av att informationen i läroböckerna ges i rätt ordning och att informationen är inbördes sammanhängande.

<sup>115</sup> Pettersson (1991, s 96f) påtalar att även bilder kan bedömas enligt en läsbarhetsformel, BLIX. Formeln är avsedd för informations- och kunskapsbilder (bild som är avsedd att förmedla information). Den tar hänsyn till bildens funktionella egenskaper och är ett uttryck för hur svårt eller lätt det är att läsa en bild. En bild som det inte går att begripa kan, enligt Pettersson, inte heller förmedla någon faktisk information eller kunskap. Den funktionella, kommunikativa effekten blir då mycket låg. Ju lättare en bild kan läsas desto bättre blir den funktionella kommunikativa effekten.



Det leder dock till att det berättande draget i texterna minskar. Genom att den berättande stilen får stå tillbaka, är risken överhängande att elevernas historieintresse minskar eller kanske rentav försvinner.

Enligt Öhman (1996, s 12f) bör en lärobok i historia utmärkas av konkretion och åskådlighet. Det räcker inte att bara redogöra för de stora sammanhangen och den allmänna utvecklingen om man vill göra historien intressant. En historielärobok för grundskolan måste vara full av berättelser om spännande händelser och intressanta personer. Framställningen måste gå långt ned i de konkreta detaljerna som visar hur det verkligen var den gången för länge sedan. Detta sagt av Öhman, författaren till de tre exemplen i föregående avsnitt vilka togs med just därför att de utgör ett exempel på stofffrängsel. Nu skall dock medges att det inte gjorts någon ordentlig genomgång av Öhmans bok. En sådan skulle kanske ge ett annat resultat.

En som uppmärksammat stofffrängseln i en av Öhmans läroböcker <sup>116</sup> är Malin Andersson (1997). Hon har undersökt hur Vietnamkriget skildras i ett antal läroböcker i historia (högstadiet). Den text av Öhman som hon analyserat är helt tom på orsaksförklaringar och bakgrunds-teckningar. På 13 rader skildrar han Vietnamkriget (se också Samuels, 1987, s 323). Utmärkande för de andra böcker som Andersson undersökt är att de kännetecknas av en faktacentrerad kunskapssyn. Förståelsen har, enligt Andersson (1997, s 35, 51), hamnat på undantag genom bristen på förklaringar och sammanbindande resonemang. Vidare fann Andersson att majoriteten av självstudiematerialet (s 25, 28, 33, 50) hade en textkontrollerande karaktär. Endast i en av böckerna, *Levande historia*, upptäcktes en del orsaksförklaringar när det gällde att beskriva Vietnamkriget (Andersson 1997, s 44). En annan upptäckt Andersson gjorde är att flera av texterna inte tillåter någon inlevelse (s 28f, 25, 33, 51). Andersson har dock inte gjort någon kvantitativ studie av sina observationer. <sup>117</sup>

Stofffrängseln i läroböckerna bygger i stor utsträckning på att läsaren aktivt drar slutsatser och fyller i underförstådd information. Det förutsätter att han/hon har tillräckligt med förkunskaper både rent språkligt

<sup>116</sup> Öhman har ingen separat lärobok i varje SO-ämne utan han har samlat de fyra ämnena i en SO-bok (*SAMS*). Det är hur Vietnamkriget behandlas i historieavsnittet i denna bok som Andersson undersökt.

<sup>117</sup> Selander (1988a, s 128) har ett radikalt förslag på hur man skall hantera stofffrängseln i historia. Han rekommenderar en komprimerad översiktsskurs, som då och då skulle återkomma. Den skulle mer än väl fylla det nödvändiga syftet att ge det nödvändiga skelettet av epoker och årtal, liksom den skulle fylla syftet att ge det nödvändiga skelettet för vårt "kulturarv" (1988a, s 33). Förmodligen har Selander inte andraspråksläsarna i åtanke när han faller detta yttrande. En komprimerad översiktsskurs skulle antagligen ha alltför mycket implicit information.

Även Berglund har ett förslag som går ut på att om författaren till en lärobok inte anser sig ha plats att redogöra för en företeelse etc. på ett "människovänligt språk", är det bättre att avstå ifrån att göra det, än att klämma in det i något slags "språklig stenografiform" (Berglund, 1991, s 52).

och kulturellt. Det kan utgöra en stöttesten för många andraspråkläsare. Eftersom många av dem inte har de nödvändiga förkunskaperna, är risken överhängande att de går miste om en stor del av innehållet i texten.

Om läroboksförfattare vill skapa förståelse för sammanhang och inte bara för enskilda detaljer är textbindning av stor betydelse. En mängd fakta radade efter varandra i korta meningar med en ringa förekomst av kohesiva band gagnar inte läsbarheten (Melin, 1992, 1995, s 109); (se också Selander, 1988a, s 126).

### III METOD

#### 4 Konstruktion av textversioner

Kapitlet inleds med en diskussion kring undersökningens utgångspunkter, perspektiv och avgränsningar. Sedan diskuteras textval som följs av en analys av de två lärobokstexterna. Kapitlet avslutas med en genomgång av tillvägagångssättet vid textbearbetningarna.

##### 4.1 Utgångspunkter

Min forskningsgenomgång har visat att det finns flera svenska studier om läroböckers läsbarhet. Genomgången har också visat att det finns få studier som undersökt hur förstaspråkläsare på högstadiet förstår texterna i läroböckerna, än mindre hur andraspråkläsare förstår dem. Melander (1995, s 42) efterlyser forskning som undersöker huruvida läroböckerna är begripliga och Hvenekilde (1986, s 25) efterfrågar empiriska undersökningar beträffande andraspråkläsares förståelse av lärobokstexter.

Genomgången av den internationella forskningen om skolelevs läs-förståelse, visar på behovet av SO-texter där orsakssambanden klart framgår. Det har också framkommit att man genom att ge texter röst kan undvika t ex komplicerade syntaktiska konstruktioner, för elevernas vardagsvärld mindre vanliga ord och istället skapa närhet till läsaren, t ex genom direkt tilltal. Vidare har flera amerikanska undersökningar visat, att såväl första- som andraspråkläsares förståelse ökar om texterna får en högre grad av koherens och att förståelsen ökar ännu mer om texterna förses med såväl röst som en högre grad av koherens. Det har också kommit i dagen att det kan vara komplicerat för andraspråkselever att läsa kulturbundna texter.

Metoden att förse texter med röst, koherens och röst-koherens har tidigare använts av Beck et al. (1991, 1995) för att se hur förstaspråkläsares förståelse av en text i historia påverkas.<sup>118</sup> de la Luz Reyes har också använt röst för att undersöka dess betydelse för andraspråkläsares förståelse av texter i naturvetenskap.

<sup>118</sup> Loxterman et al. (1994, s 353ff) har också undersökt hur förstaspråkläsares förståelse ökar om de får tänka högt medan de läser en lärobokstext i geografi som bearbetats med en högre grad av koherens.



Hur röst respektive kombinationen röst-koherens påverkar första- och andraspråkselevs förståelse av lärobokstexter har däremot inte undersökts tidigare i Sverige. I detta arbete har jag därför velat undersöka huruvida lärobokstexter som bearbetats med de språkliga variablerna koherens – och då med fokus på kausalitet – samt röst ökar förståelsen hos såväl första- som andraspråkläsare i årskurs 7. I detta syfte har jag bearbetat, en originaltext i historia och en i samhällskunskap i tre olika versioner där jag manipulerat med de språkliga variablerna röst och kausalitet (versionerna finns redovisade i bilagorna 1 – 8). Det finns sålunda en version där originaltexten enbart bearbetats med en ökad grad av kausalitet, en andra version där originaltexten fått röst och en tredje version där originaltexten bearbetats med såväl röst som en ökad grad av kausalitet. Jag vill undersöka om någon eller båda variablerna kan tänkas ha en gynnsam inverkan på elevernas läsförståelse. Vidare vill jag veta om någon eller båda variablerna kan ha en speciellt gynnsam inverkan på andraspråkselevs läsförståelse (se också avsnitt 1.2).

#### **4.2 Avgränsningar, perspektiv och textval**

Att människor använder olika lässtrategier i olika lässituationer är ett välkänt faktum (t ex Gunnarsson, 1982, 1989; Ekvall, 1991). Ändå har inte lässtrategiernas betydelse behandlats inom ramen för denna undersökning. Det beror på att eleverna före testet uppmanades att läsa hela texten först och sedan besvara frågorna (se också avsnitt 6.5 och instruktionen i bilaga 12). I och med att eleverna fick denna information förväntades de följa den givna strategin.

Av stor betydelse för läsbarheten är en texts disposition, rubriker etc. (Ekvall, 1991, s 168ff, 1995, s 47ff). Även typografin är viktig (Hallberg, 1992, s 157ff). Inte heller dessa företeelser faller inom ramen för denna undersökning, eftersom avsikten endast varit att undersöka i vad mån de språkliga variablerna kausalitet och röst påverkar förståelsen av texter i SO.

Till de fyra textversionerna (originalversionen och de tre bearbetade versionerna) finns inte några bilder. Det har två orsaker. Den ena av dem är att det bara förekommer bilder till texten i historia. Den andra är att det i texten inte finns någon som helst hänvisning till bilderna. Därför har den bedömningen gjorts att bilderna inte skall finnas med.

I undersökningar av barns skolprestationer (t ex Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mead, Weinfeld, & York 1966, s 302ff) har man funnit att hemfaktorer som t ex antal böcker i hemmet, läsvanor, besök

på bibliotek, föräldrarnas utbildning etc haft betydelse för barns läsprestationer i skolan. Man har talat om ett större eller mindre socialt kapital i hemmen (Taube, 1995, s 65. Se också Høien & Jansen, 1986, s 108). Att undersöka bakgrundsfaktorerers betydelse är därför mycket värdefullt. Det är dock förenat med vissa svårigheter att efterfråga antal böcker i hemmet osv, när man undersöker invandratäta skolor och man på ganska goda grunder vet att där studerar åtskilliga barn från flyktingfamiljer som i hemlandet fått sina hem förstörda. Det är orsaken till att en sådan kartläggning inte förekommer i denna undersökning.

I läsundersökningar brukar man ibland jämföra pojkars och flickors läsprestationer. Det har inte gjorts här, med ett undantag (se också avsnitt 5.4 om Ord- och bokstavskedjor för en vidare diskussion) därför att huvudsyftet har varit att jämföra första- och andraspråkläsares läsförståelse.

Givetvis finns det flera möjliga utgångsperspektiv när man skall bearbeta texter. En rimlig uppdelning för mig har varit att skilja mellan två grundläggande perspektiv:

Ett deskriptivt perspektiv, där lärobokstexternas och de bearbetade texternas karaktäristiska drag, dvs typiska syntaktiska konstruktioner, stilistiska drag och speciella egenskaper beskrivs. Det går dock oftast inte att vara rent deskriptiv utan att det leder till att man påpekar brister i framställningen.

Det andra perspektivet blir därför mer funktionellt: Kan texterna, dvs originaltexterna respektive de bearbetade texterna, fullgöra de uppgifter som de är avsedda att göra, dvs förstås av såväl första- som andraspråkläsare i årskurs 7? Är de anpassade till elever med dels olika språkbakgrund och dels olika kulturell bakgrund? Skillnaden mellan dessa båda infallsvinklar är inte helt klar. När man beskriver en texts egenskaper ger det oftast upphov till att man börjar reflektera över dess funktion. Likaså kan en undersökning med ett funktionellt perspektiv knappast låta sig göras utan att man kastar blickar åt det deskriptiva hållet.

När språket i läroböcker har undersökts har det i huvudsak varit utifrån två utgångspunkter: den satsgrammatiska respektive den textlingvistiska. Den satsgrammatiska utgångspunkten innebär att man registrerar "förekomsten av och frekvensen för olika syntaktiska, morfologiska osv. kategorier. De syntaktiska och/eller grafiska meningarna analyseras satsgrammatiskt och därefter räknas kvantitativa mått fram för olika språkliga drag på skilda nivåer". (Larsson, 1978, s 9); (se också Westman 1974, Danielson, 1975 och Sandqvist, 1995 för en vidare diskussion).

En nackdel med en sådan utgångspunkt är att man håller sig inom ramen för den grammatiska satsen eller meningen. Det kan vara svårt att



beskriva en rad grammatiska fenomen om man inte tar hänsyn till hur olika meningar tillsammans bygger upp en större helhet (se Enkvist 1974; Källgren 1979; Melander 1995). I detta arbete har därför en textlingvistisk utgångspunkt valts. Med en sådan kan man studera texten från en mikrotilistisk respektive makrotilistisk nivå.

På den mikrotilistiska nivån undersöker man hur olika mindre informationsdelar är knutna till varandra och på den makrotilistiska hur informationsdelarna samspelar för att bilda en textuell helhet vid läsning. På den mikrotilistiska nivån är det framför allt textbindningen som har uppmärksammats. Man har här främst tagit fasta på tre sammankopplade mekanismer: en betydelsemässig, en logisk och en dynamisk.<sup>119</sup> Terminologin är hämtad från Melin (1992); (jfr också Enkvist, 1974 och Källgren, 1979). I detta arbete kommer en av dessa mekanismer att företrädesvis komma till användning, nämligen den logiska bindningen. Den logiska bindningen – konnektionen – utgörs av ord och uttryck – konnektorer – som signalerar de logiska sambanden mellan olika företeelser. Konnektorerna utgörs vanligen av konjunktioner, konjunktionella adverb och liknande. Med hjälp av konnektorerna kan man binda samman de olika meningarna.

På den makrotilistiska nivån är det förstas textens överordnade informationsstruktur som står i centrum. Man är intresserad av att få veta hur informationsdelarna i texten är relaterade till varandra. Mikrostrukturella aspekter i form av textbindning i lärobokstext har undersökts av bl a Melin (1992). Makrostrukturella aspekter har undersökts av bl a Ekvall (1991, 1995) och Sandqvist (1995); (se också avsnitt 4.4.1 om begreppet kausalitet)

När man undersöker läsförståelse är textfaktorn betydelsefull. Det går därför inte att utesluta att bättre resultat på en bearbetad text i ett ämne kan bero på tillfälligheter.<sup>120</sup> För att öka tillförlitligheten i testresultaten har därför två texter, en i historia och en i samhällskunskap, varit föremål för bearbetningar i detta arbete. Avsikten har varit att låta varje elev, som ingår i undersökningen, läsa båda texterna. Texterna är valda utifrån vissa i förväg uppställda krav:

1. Eleverna skulle inte ha mött texten tidigare.
2. Eleverna skulle inte tidigare i årskurs 7. ha studerat de ämnesområden som texten ingår i.
3. En av texterna skulle inte vara kulturbundet svensk.

<sup>119</sup> När man undersöker den betydelsemässiga bindningen inventeras sambandsled och ledfamiljer. Studier av den dynamiska bindningen, dvs sambandsledens placering, sker inom tematiken (Enkvist 1974, s 179).

<sup>120</sup> I Beck et al. (1995, s 234) framhålls betydelsen av att få veta om röst kan användas för att bearbeta texter i andra ämnen än historia.



4. En av texterna skulle vara kulturbundet svensk.
5. Texterna skulle vara intressanta för eleverna.
6. Texterna skulle inte innehålla så allmän kunskap att eleverna kunde svara på frågorna utan att läsa texten.
7. Textavsnittet skulle inte förutsätta att man läst ett tidigare avsnitt i boken.

De två texter som sedan har valts ut har svarat mot ovanstående sju punkter. Kraven överensstämmer för övrigt till viss del med dem som ställdes i IEA-testet (Taube, Lundberg & Skarlind, 1995, s 19f). Det kan vara befogat att lite närmare kommentera de sju punkterna.

För att öka tillförlitligheten i testresultaten är det viktigt att eleverna inte har mött texterna tidigare. Det skulle annars bli svårt att avgöra huruvida elevernas rätta svar beror på att de kunde mycket om ämnet i förväg eller att de har fått ut det av texten. Det är naturligtvis krävande för elever att utan någon som helst ämnesintroduktion<sup>121</sup> läsa texter i SO. Allra mest krävande måste det vara för en del andraspråksläsare att läsa en kulturbundet svensk text. Att detta tillvägagångssätt ändå valts, hänger samman med att det är den verklighet som åtskilliga elever möter i skolan. Avsikten har varit att testa eleverna i en så verklighetsnära kontext som möjligt. För att få reda på vilka arbetsområden i historia och samhällskunskap som kan tänkas intressera elever i årskurs 7 har ett antal högstadielärare tillfrågats. Utifrån deras svar och mina egna undervisningserfarenheter skedde texturvalet. Det visade sig sedan vid de två pilotundersökningarna att de utvalda texterna intresserade eleverna. Ändå bör det påpekas att även om bedömningen gjorts att båda texterna är lika intressanta, kan man inte utesluta att eleverna upplevt den ena texten som mer intressant än den andra och därför varit mer motiverade när de läst den (se avsnitt 7 för en vidare diskussion).

Texterna som bearbetats heter "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt". "Nilens gåva" är hämtad ur läroboken *Historia* för årskurs 7 (Almgren, Almgren & Wikén, 1991). "Svensk lag och rätt" är hämtad ur *PM Handboken i Samhällslära* (Eklund & Folkebrant, 1998).<sup>122</sup> Originaltexterna sträcker sig över två och en halv sida. Det har visat sig att det är ganska vanligt att vid läsförståelseundersökningar låta texten ha ett omfång på cirka tre sidor (se t ex Beck et al. 1991, 1995; Britt, Rouet, Georgi, & Perfetti 1994, s 48).

<sup>121</sup> Med ämnesintroduktion menas här att jag inte inledde med att berätta något om ämnesområdet för eleverna. I skolsammanhang är det inte ovanligt att en lärare inleder ett nytt arbetsområde genom att berätta något om det för eleverna.

<sup>122</sup> Numera läser man om ämnesområdet *Flodkulturerna* och ämnesområdet *Svensk lag och rätt* i årskurs 7.

Eftersom det i fortsättningen kommer att riktas en del kritik mot originaltexterna kan det vara på sin plats att påpeka att här inte undersökts om texterna är representativa för läroböckerna som helhet och inte heller om läroböckerna ur här redovisade synpunkter är bättre eller sämre än andra.

Ovan nämndes att SOL-böckerna är de mest spridda läroböckerna i samhällsorienterande ämnen. En befogad fråga är, varför inte texter då hämtats ur dessa böcker. Svaret är att då hade risken funnits att eleverna hade kommit i kontakt med de undersökta texterna tidigare.

Anledningen till att just "Nilens gåva" valts hänger samman med att ämnet Egyptens historia inte är kulturbundet svenskt. En annan orsak till textvalet är att de flesta trettonåringar brukar vara intresserade av just denna tid.<sup>123, 124</sup> Texten i samhällskunskap har valts med tanke på att de flesta elever kan tänkas vara intresserade av detta område. Många av dem läser sannolikt detektivromaner och ser på amerikanska rättegångsserier på TV. I sjuan brukar man också studera arbetsområdet lag och rätt. Denna text är dock, till skillnad från "Nilens gåva", kulturbundet svensk.

Texten utgår ifrån att eleverna studerat svenskt rättsväsende på låg- och mellanstadiet. Utgångspunkterna kan därför vara olika för svenska elever och vissa andraspråkselever. Det har naturligtvis sina risker att välja en text som "Svensk lag och rätt".

Åtskilliga av de andraspråksläsare som ingår i undersökningen har sannolikt föräldrar eller släktingar som är politiska flyktingar. Möjligheten finns att eleverna kan ha förkunskaper (scheman) som bygger på rena missuppfattningar på grund av familjens erfarenheter av svenskt rättsväsende, eller att de blir blockerade när de får en sådan text. Här har dock den bedömningen gjorts att texten skall ingå, därför att det kan vara värdefullt att undersöka om en kulturbundet svensk text ger andraspråksläsare större svårigheter än förstaspråksläsare. Det kan invändas att det finns andra kulturbundet svenska texter. Ett alternativ hade varit "Hur Sverige styrs". Det föll främst av två skäl. Det ena skälet var att det var riksdags- och kommunalval (hösten 1998) när undersökningen genomfördes och eleverna var ganska trötta på all information som rörde det svenska styrelseskicket. Ett andra skäl var att arbetsområdet hade studerats i samtliga skolor som jag var i kontakt med. Hade texten valts hade sålunda eleverna kommit i kontakt med ämnesområdet tidigare och därmed hade en av de förutsättningar som texten skulle ha fallit bort.

---

<sup>123</sup> Mitt antagande grundar sig här dels på min egen erfarenhet som lärare i historia på högstadiet, dels på mina arbetskamraters erfarenheter.

<sup>124</sup> Hellstrand & Lindqvist (1988, s 4) menar att elever i stor utsträckning föredrar historiska romaner och noveller eftersom de engagerar.



### 4.3 De två lärobokstexterna

”Nilens gåva”

Texter kan analyseras på många olika sätt. När det gäller lärobokstexter kan man till exempel granska innehållet ur ett ideologiskt respektive ett könsperspektiv. En sådan analys är dock inte aktuell här. Vad jag istället koncentrerat mig på är att undersöka huruvida originaltexten till ”Nilens gåva” respektive ”Svensk lag och rätt” innehåller drag av röst respektive kausalitet (originaltexterna återfinns i bilagorna 1 och 5). En text som genomsyras av röst är personlig och präglas av det talade språket. (se avsnitt 3.6.2 och 4.4.2 för en vidare diskussion av begreppet röst). För att få veta vilka drag som kan betecknas som talspråkliga respektive icke-talspråkliga har Teleman och Wieselgrens (1974, s 78ff, 97ff) *ABC i stilistik* använts. Här tar de två författarna upp karaktäristiska drag för talspråk och kanslisvenska. Det senare definieras som “ det sätt att skriva svenska som ämbetsmän, lagstiftare och politiker använder i lagar, författningar, kungörelser, officiella anslag, skrivelser, promemorior, protokoll osv” (s 97). Det sättet att skriva kännetecknas ingalunda av röst.

Kanslispråk karaktäriseras till skillnad från talspråk bland annat av att det är opersonligt och koncentrerat. Det visar sig exempelvis i en riklig förekomst av substantiv, sammansättningar istället för ordgrupp, satsförkortningar osv. Kanslispråket har därför ofta en hög abstraktionsnivå.

För att få reda på förekomsten av substantiv har substantivfrekvensen i ett textavsnitt, “Gudar och mumier” beräknats (jämför Josephson 1997, s 38f). En hög andel substantiv i en text innebär i allmänhet att det 'står mycket' i den. Den är alltså informationstät (Hultman & Westman, 1977, s 93; Ledin, 1994, s 34; Melin, 1995, s 100). När jag räknat substantiven har jag följt principerna i Telemans manual och därför också räknat de substantiverade adjektiv och particip som kan ta substantivändelser som substantiv (1974, s 230f, 233). Det totala antalet substantiv har sedan dividerats med det totala antalet ord. Det kan vara av visst intresse att redan här jämföra förekomsten av substantiv i originaltexten med den i de av mig bearbetade textversionerna. Av tabell 1 kan man se, att mer än en fjärdedel av orden i originaltexten utgörs av substantiv. Andelen sjunker betydligt i de bearbetade texterna. Lägst är den i röst-kausalitetsversionen (se avsnitten 4.4.1 och 4.4.2 för en närmare redogörelse av benämningarna på de bearbetade textversionerna). Det skulle med andra ord innebära att de bearbetade



texterna inte är lika informationstäta som originaltexten. Av bilaga 9 framkommer det totala antalet substantiv för varje textversion.<sup>125</sup>

*Tabell 1. Andel substantiv i procent av det totala antalet ord i "Gudar och mumier".*

Textversioner	Andelen substantiv
Original	26,8
Kausalitet	19,1
Röst	17,4
Röst-kauslighet	15,9

I "Nilens gåva" finns sammansättningar som :

förbindelseled, hungersnöd, gränspålar, jordelivet, likkammare, eldsprutande, konstbevattna.

Ett av svenskans strukturella särdrag är att vi med stor lätthet bildar nya ord genom t ex sammansättning. Genom att bilda sammansättningar får vi nya ord som är längre än sina grundord. De sammansatta orden blir också normalt mer specialiserade och är därför ovanligare än sina grundord. Liljestrand (1993, s 34) menar att man kan betrakta sammansättningen som "en komprimerande teknik i språket", eftersom sammansättningen kan motsvara fraser och satser (s 34). Tidigare undersökningar har visat att sammansättningar är frekventa i läroböcker (Westman, 1974, s 79).

I uppsatsen "Farvatten-Farligt vatten?" visar Mattson (1993) att läroböckerna i samhällsorienterande ämnen på högstadiet innehåller många sammansatta ord. Hon har undersökt andraspråkläsares förståelse av dessa och funnit att de är föremål för många missuppfattningar och feltolkningar (se också Bodegård, 1988, s 249; Golden, 1988; Reichenberg Carlström, 1995, s 69f). Förutom att sammansättningarnas betydelse ibland kan bli en annan än grundordens, så kan det vara svårt för många att veta var gränsen mellan sammansättningsorden går.

Bruket av aktiv form tar Teleman och Wieselgren (1974, s 93) upp såsom varande karaktäristiskt för talspråk, medan passiv form hör kans-

<sup>125</sup> Som Sandqvist påpekar (1995, s 158) är det inte helt lätt att mäta informationstätheten. Det finns olika sätt att göra det på. Ett är att undersöka ordklassanvändningen, dvs graden av nominal stil som bland annat gjorts av Hultman & Westman (1977, s 84ff), Sandqvist (1995) och Melin (1995, s 100f).

lispråket till. Antalet förekomster av passiv form i "Nilens gåva" är 22 (varav 20 utgörs av *s*-passiv). Flest passivformer förekommer i avsnittet där Herodotos beskriver hur balsameringen går till. Westman (1974, s 95) fann att 1,80% av textmassan <sup>126</sup> i de undersökta gymnasieläroböckerna utgjordes av *s*- passiv. I "Nilens gåva" är siffran 2,42 %. Passivum är mindre vanligt i tal än i skrift och en otränad läsare kan därför tänkas få problem med denna konstruktion (Platzack, 1989, s 106).

I "Nilens gåva" finns satsförkortningar (Teleman & Wieselgren, 1974, s 88f, 101f):

Även så kunde många kroppar bevaras.  
Dessa målningar var aldrig avsedda att betraktas av levande människor.

Genom att använda sig av satsförkortningar kan man reducera antalet underordnade satser. Det leder dock till att informationstätheten ökar på bekostnad av en utredande, berättande stil. Man kan också minska antalet satser genom att hoppa över tankeled:

Ex.

Tidigt byggde bönderna dammar och kanaler för att konstbevattna åkrarna och för att hindra vattnet från att översvämma byarna. Varje år tog floden med sig gränspålar som markerade böndernas åkrar. Det här medförde att mätningen måste göras om.

Men de hade inte råd att mumifiera fattigare människor utan dessa begravdes i den torra sanden. Även så kunde många kroppar bevaras.

I det första exemplet saknas led som tydliggör gränspålarnas funktion. I det andra exemplet saknas led som talar om hur kroppar kunde bevaras i den torra sanden. Normalt sker, som bekant, förruttnelsen snabbt i ett torrt och varmt klimat.

Förekomsten av explicita uttryck för kausalitet i originalversionen av "Nilens gåva" och i kausalitets- och röst-kausalitetsversionen av nämnda text redovisas i avsnitt 4.5.

I "Nilens gåva" förekommer en del för elevernas vardagsvärld ovanliga ord (se avsnitt 4.4.3 för en vidare diskussion). Ingenstans i

---

<sup>126</sup> Enligt muntlig kommunikation med Jan Svensson, 27 september 2000, utgörs textmassan av antalet löpord i texten. Med löpord avses det antal ord som finns i en text, från det första till det sista (Hultman & Westman, 1977, s 47). Svensson är professor vid Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.

texten talar författaren till läsaren i syfte att engagera honom/henne (jämför Odhner och Grimberg i avsnitt 3.7). Dialogen kommer inte heller till användning.

En svårighet med texten torde själva rubriken "Nilens gåva" utgöra. Det sägs inte direkt i texten vad rubriken står för utan läsaren får själv sluta sig till att det är slammets som är "Nilens gåva" till egyptierna. Det kräver sannolikt en del av läsaren att komma fram till detta.

"Svensk lag och rätt"

"Svensk lag och rätt" förefaller vid en första anblick lätt (se bilaga 5). Meningarna och orden är förhållandevis korta. Bisatserna är få och långa fundament lyser med sin frånvaro. Texten uppvisar liknande drag som Nyström funnit beträffande finlandssvenska läroböcker i realämnen (1998, s 4f, 8f, 30ff).<sup>127</sup>

För att få reda på förekomsten av substantiv har substantivfrekvensen i ett av textavsnitten, "Straffrätt" beräknats.

Tabell 2. Andel substantiv i procent av det totala antalet ord i "Straffrätt".

Textversioner	Andelen substantiv
Original	31,7
Kausalitet	26,3
Röst	25,3
Röst-kausalitet	23,6

Av tabell 2 kan man se att nästan en tredjedel av orden i originaltexten utgörs av substantiv. Andelen sjunker betydligt i de bearbetade texterna. Lägst är den i röst-kausalitetsversionen. Det innebär att de bearbetade texterna inte är lika informationstäta som originaltexten. Det totala antalet substantiv återfinns i bilaga 9. Som framgår av tabell 2 är textavsnittet "Straffrätt" mer informationstätt än textavsnittet "Gudar och mumier" (se tabell 1). Som jämförelse skall nämnas att original-

<sup>127</sup> Dagens finlandssvenska läroböcker utmärks av att ha ett stackatoartat språk, nästan utan bisatser och utan sammanhangsmarkörer som *därför*, *däremot*, *alltså*. Nyström tror att förkärleken för huvudsatser beror på att många författare i alltför stor utsträckning har haft LIX i åtanke när de skrivit läroböcker. Det har resulterat i att korta meningar och korta ord använts som kriterium på en lättläst text.



texten av "Straffrätt" har en högre förekomst av substantiv än den Hultman och Westman (1977, s 86) fick när de undersökte lärobokstexter för gymnasiet. De fann att 28,2% av löporden utgjordes av substantiv.<sup>128</sup> En av anledningarna till att andelen substantiv även i de bearbetade versionerna till "Gudar och mumier" är lägre än i de bearbetade versionerna av "Straffrätt" beror på att det förekommer många ämnesspecifika ord i "Straffrätt".<sup>129</sup> Förklaringarna av dessa medförde ett ökat bruk av substantiv.

Även i "Svensk lag och rätt" finner man flera av de drag representerade som Teleman och Wieselgren (1974, s 97ff) anger som karaktäristiska för kanslisvenskan.

Här finns exempelvis sammansättningar:

övervakningsfrågor, upprätthålls, brottsutredningar, polismyndigheten, slutanförenden, rättssammanhang, statsskicket.

Samtliga dessa sammansättningar är abstrakta. Någon förklaring ges inte av dem i texten. Många och långa abstrakta ord i en text medför att den blir svår och ansträngande därför att man som läsare måste utföra ett omfattande tankearbete för att kunna applicera textens ord på konkreta situationer (Gunnarsson, 1989, s 117).

Det förekommer sju partikelverb som författarna valt att låta vara fast sammansatta. Den lösa sammansättningen är den vanliga i talspråk (Holm & Nylund Lindgren, 1977, s 111).<sup>130</sup>

Ex.

utkommer, utarbetar, indelas, övervakar, inlåst, inlämnas, inkallas

I "Svensk lag och rätt" finns en förhållandevis riklig förekomst av passiv form. Inte mindre än vid 24 tillfällen används denna konstruktion. (varav 23 är *s*-passiv). Det blir 2,96 % av textmassan. Det är något mer än i "Nilens gåva".

Vad som också utmärker texten är en del satsförkortningar:

Ex.:

Detta innebär att skydda landet för organisationer som hotar rikets inre säkerhet.

<sup>128</sup> Hultman & Westman räknade också antal substantiv per löpord.

<sup>129</sup> Alla ämnesspecifika ord är givetvis inte substantiv, t.ex. *gripa*, *anhålla*, *häkta* etc. Det krävs dock substantiv när dessa verb skall förklaras, t.ex. *Poliserna vet att de inte får lov att hålla kvar den gripna mer än några timmar på polisstationen. Därför kontakter de en åklagare...*

<sup>130</sup> Ex på lös sammansättning: *kommer ut*, *arbetar ut*, *delas in*, *vakar över*, *läser in*, *lämnas in*, *kallas in*.

Brotten finns beskrivna i det kapitel i Lagboken som heter brottsbalken.  
Brottsutvecklingen ... om man ser till antalet anmälda brott i förhållande till ...  
Ingen kan sättas i fängelse utan dom från en domstol.  
...ett antal nämndemän, dvs politiskt valda personer som inte är jurister.

En annan egenhet med "Svensk lag och rätt" är att många, troligen för eleven, viktiga tankeled är utsagda.

Ex.

Lagarna finns samlade i Svensk författningssamling. De mest använda lagarna finns i Sveriges rikes lag.

I första meningen står det att alla lagar finns i Svensk författningssamling. En mening borde ha infogats här för att det tydligare skall framgå varför vissa lagar används oftare än andra.

I textuella strukturer är det viktigt att det finns ledtrådar för att sammanbinda meningarna. Med ledning av satskonnekteror kan vi läsa det som står senare som exempel på det som nämnts tidigare. Det finns en anledning till att meningarna kommer i den ordning de gör (se också Nyström, 1998, s 8ff).

Att som i "Svensk lag och rätt" meningar på detta sätt läggs till rent adderande, dvs utan att man antyder någon annan logisk relation än den att författaren har ytterligare en sak på hjärtat, bidrar rimligtvis till textens abstraktion. Som redan nämnts förekommer det också överhoppade tankeled i "Nilens gåva", men meningarna läggs inte till rent adderande i samma utsträckning som i "Svensk lag och rätt", vilket bidrar till att "Nilens gåva" inte blir lika abstrakt (Teleman & Wieselgren, 1974, s 100ff). I "Svensk lag och rätt" har den utbredda förekomsten av korta meningar resulterat i en mängd lösryckta fakta utan något större inbördes sammanhang. Läroboksförfattarna har uppenbarligen inte haft för avsikt att presentera en text som utvecklas i en kedja av orsak-verkan. Som tidigare påpekats brukar uppradande av fakta medföra att en text blir informationstät.

Förekomsten av explicita uttryck för kausalitet i originalversionen av "Svensk lag och rätt" och i kausalitets- och röst-kausalitetsversionen av nämnda text redovisas redovisas i avsnitt 4.5.

Ingenstans i texten talar författaren till läsaren. Dialogen lyser med sin frånvaro. Vissa formuleringar i texten förefaller till och med att vara hämtade direkt ur *Sveriges rikes lag*.

Ex. :

Om det finns skäl beslutar tingsrätten att den gripne ska häktas.  
Personer som kan bidra med information till rättegången inkallas som vittnen.  
I Sverige råder rättsäkerhet, dvs ingen kan sättas i fängelse utan dom från en domstol.  
Alla behandlas i rättssammanhang på samma sätt.  
Detta innebär att skydda landet för organisationer som hotar rikets inre säkerhet.  
Straffmyndig är man från och med att man fyllt femton år.

En egenhet med texten är avsnittet "Viktiga ord och årtal". Här tillkommer ännu mer information och nya termer hoptryckta på några få rader. Någon förklaring till varför just dessa ord anses viktigare än andra ges inte.

Många elever har antagligen inte tidigare stött på en del ord som förekommer i "Svensk lag och rätt" : *tillämpas, påföljder, inleder, avkunnas, egen* (Det är en egen myndighet under Rikspolisstyrelsen)<sup>131</sup>, *uppdaga, värna om, i förhållande till*. Dessa ord torde försvåra textens budskap och leda till att läsaren får svårt att göra relevanta urval. Följden kan bli att de läser alla ord lika intensivt och då går helheten förlorad.

Slutsatsen av denna genomgång måste bli att den läsare som "Svensk lag och rätt", vänder sig till förväntas vara kunnig och initierad eftersom texten utelämnar många orsakssamband. Analysen visar inte stora likheter med den presentation av läroboken som ges i förlagets läromedelskatalog *Läromedel Förskoleklassen Grundskolan* (se bilaga 10).

I "Svensk lag och rätt" förekommer några felaktigheter i texten som det kan vara befogat att kort kommentera (se bilaga 5). I originalversionen står det att lagarna bestäms av riksdagen. Det hade varit mer korrekt att använda beslutas av riksdagen. I textavsnittet "Offentlig rätt" borde det inte endast ha stått mellan privatpersoner och staten utan också mellan privatpersoner och företag. I textavsnittet "Straffrätt" står det *jurist* inom parentes efter *advokat*. För att kallas *advokat* krävs emellertid att man är medlem i Svenska advokatsamfundet och det är långt ifrån alla jurister.<sup>132</sup> Vid bearbetningarna har dock inte fel ändrats. Det finns två orsaker till det. En är att det skulle ha slagit orättvist mot de elever som läser originalversionen. En annan är att avsikten med bearbetningarna inte har varit att ändra fakta i originaltexten utan endast att

<sup>131</sup> De flesta har sannolikt stött på *egen* i betydelsen *tillhörig* såsom i min egen bok. Däremot torde *egen* i betydelsen *självständig* vara obekant för åtskilliga av dem.

<sup>132</sup> Muntlig information från Gerd Möllers, domare vid Göteborgs tingsrätt.



manipulera texten med de språkliga variablerna kausalitet respektive röst.

En fråga som kanhända dyker upp med anledning av mitt textval är varför jag valt att utsätta eleverna för en så svår text. Kunde jag inte ha valt en mindre komplicerad? Anledningen till textvalet är att jag vill testa elever på en text som förekommer i en lärobok som används i åtskilliga skolor. Dessutom är det angeläget att undersöka huruvida eleverna förstår en lärobokstext i samhällskunskap eftersom samhällskunskap är ett kärnämne i gymnasiet.

#### **4.4 Bearbetning av lärobokstexterna**

I texten om "Nilens gåva" har en strävan varit att få fram att Nilens vatten betydde liv eller död för människorna. För att tydliggöra detta, har jag alltså utrett följderna av för mycket respektive för lite vatten. Det har också ansetts viktigt att tydliggöra dels hur olika rika och fattiga människor behandlades när de var döda, dels varför Osiris behandlade de döda olika (originaltexten och bearbetningarna av denna återfinns i bilagorna 1 – 4).

I "Svensk lag och rätt" har avsikten varit att tydliggöra de olika faserna i svenskt rättsväsende. Innan domen fälls i en domstol, kan ingen fängslas, domar går att överklaga. Det har också bedömts som viktigt att framhålla domstolarnas oberoende. I Sverige går det inte att genom mur tor klara sig undan straff. Det har också känts angeläget att få fram varför vi har lekmän i svenska domstolar och att det går att överklaga domar. Många fakta är självklara för elever med svensk bakgrund, men inte så för elever som t ex kommer från diktaturer (originaltexten och bearbetningarna av denna återfinns i bilagorna 5 – 8).

##### **4.4.1 Kausalitet – definition och exemplifieringar**

Det har i det föregående refererats till bland annat Becks et al. (1991, 1995), McNamaras et al. (1996) och Britton och Gülgöz' (1991) undersökningar i vilka de bearbetat sina texter med en ökad grad av koherens. Som torde ha framgått är koherens ett ganska omfattande begrepp. För t ex Britton och Gülgöz har det inneburit att texten fått en ökad grad av tematisering (varje menings inledningsfras förutsätts innehålla känd information och syftar tillbaka på något redan nämnt, samtidigt som den bildar en bas för meningens fortsättning) och fler referensbindningar. För Beck et al. (1991, s 256) har det medfört att

texten dels försetts med signaler för logiska relationer som uttrycker orsakssamband, dels att implicit information gjorts explicit där så ansetts befogat. Målet för deras bearbetningar har varit att skapa en text där orsakskedjorna tydligt framgår.

Undersökningar visar att texter som har många orsakssamband (kausala) och utsatta kausala satskonnekteror läses snabbare av svaga läsare och underlättar för läsaren att upptäcka logiska samband samt att inferera (Bisanz, Das, Varnhagen, & Henderson, 1992, s 108f; Trabasso & Sperry, 1985, s 608ff; Pretorius, 1996, s 397ff). Det kausala sambandet är ett av de mest frekventa som dessutom ofta tillför texten meningsfullt innehåll och är avgörande för både sammanhang och förståelse. Trots läsfördelarna med många kausala samband – de hjälper läsaren att strukturera fakta och förstå orsakssammang – saknas ofta inte bara dessa utan också explicita kausala satskonnekteror i lärobokstexter (Melin 1995, s 121; Nyström 1999, s 5).

Kausalitet är i likhet med koherens ett ganska vitt begrepp och inte helt entydigt. Det är därför viktigt att närmare precisera vad som i denna undersökning avses med kausalitet. Det är också av intresse att närmare undersöka hur kausalitet kan uttryckas.

Med kausalitet avses här all form av orsak - verkan, alltså även syfte och liknande. Det är, som Källgren (1979, s 89) påpekar, ofta svårt att hålla isär orsaken till något från syftet med det, både när det gäller de verkliga förhållandena och sättet att signalera dem språkligt.

Det är inte "så väl att varje konnektionstyp har sin egen uppsättning av ord och uttryck som entydigt signalerar konnektionen. Överlappningen är stor och det som ytterst avgör är den semantiska intuitionen." (1979, s 88)

Det finns dock vissa ord och uttryck som företrädesvis används för att uttrycka kausalitet. Hit hör de samordnande konjunktionerna *för* (orsak) eller *så* (följd) samt de adverbiala uttrycken *därför*, *nämligen*, *av det skälet*.

Ex.

I Etiopien regnade det nästan varje dag under våren och försommaren. Därför hamnade det mycket vatten i Nilen.  
(originalversionen, "Nilens gåva")

Ovanstående mening är ett exempel på hur man parataktiskt kan uttrycka kausalitet, men det går också att göra det hypotaktiskt (dvs genom underordning). Det sker genom att använda framför allt kausala men även konditionala, finala, konsekutiva och koncessiva konjunktioner (Fossestøl 1983, s 67, 124ff).

Ex.

Jordbrukarna behövde också Nilens vatten till åkrarna, eftersom det nästan aldrig regnade i Egypten. (röst-kausaltetsversionen, "Nilens gåva")

Lexikaliska uttryck som *följden blev*, *det beror på* uttrycker också kausalitet.

Ex:

Det beror på att de är 'oskrivna lagar' som alla människor ändå bör följa, för att samhället ska fungera. (kausaltetsversionen, "Svensk lag och rätt")

Exemplen ovan har visat hur kausalitet kan uttryckas explicit. Den kausala kopplingen sker dock ofta implicit (Källgren, 1979, s 87). De kausala konnektorerna är inte sällan underförstådda, som framgår av nedanstående exempel.

Ex.

Domstolen måste kunna bevisa att den misstänkte brutit mot en lag. Den anklagade behöver inte bevisa att han eller hon är oskyldig. I Sverige är alla människor lika inför lagen. Det spelar ingen roll om man är svart eller vit, rik eller fattig. Alla behandlas i rätts-sammanhang på samma sätt. (originalversionen, "Svensk lag och rätt")

Det är inte ens alltid fallet att implicita kausala kopplingar kommer till uttryck som i exemplet ovan. Ibland anar man endast att skeendena är beroende av varandra och med lite eftertanke inser man att texten innehåller orsaksrelationer.

Ex.

För bönderna längs Nilen var det viktigt att i förväg kunna räkna ut när översvämningen skulle komma. Egyptierna använde sig av en solårskalender om 365 dagar. Tidigt upptäckte astronomerna i templen att också Nilens översvämningar kom var 365:e dag. Den egyptiska nyårsdagen inföll den dag då Nilen började stiga. (originalversionen, "Nilens gåva")

I detta arbete har avsikten varit att öka graden av kausalitet i två lärobokstexter. Att öka graden av kausalitet innebär bland annat att tydliggöra implicita orsakssamband. Två forskare som definierat begreppet implicit är Pretorius (1995) och Liberg (1993). Enligt Pretorius är implicit:



... i.e. information which is not directly stated in the text but must be inferred from other elements in the text and from background knowledge. (s 4)

Libergs definition:

Implicit språk är fragmentariskt med viss information utelämnad.  
(s 116).<sup>133, 134</sup>

Båda definitionerna har den fördelen att de tar fasta på textens utformning och de har därför varit vägledande för mig när jag analyserat de två originaltexter som används i denna undersökning.

Vid analysen av originaltexten<sup>135</sup> har jag, i likhet med Beck et al. (1991, 1995), utgått ifrån ett kognitivt textprocessperspektiv. Det har inneburit att jag ställt frågor mening för mening till texten. De frågor jag ställt är: Ser en ung läsare samband, orsak och verkan? Kan han/hon finna svar på "varför"-frågor?<sup>136</sup>

Finns inte orsakssambanden klart uttryckta, blir det svårt för de trettonåriga läsarna att få någon djupare förståelse av texten. I syfte att tydliggöra de kausala sambanden har därför vid dessa ställen implicit information gjorts explicit (se Beck et al. 1991, s 256f). Vidare har explicita kausala satskonnekter satts ut där ett logiskt orsakssamband har kunnat utläsas.

De grammatiska uttryck för kausalitet som använts har varit:

*alltså*  
*annars*  
*därför, därför att*  
*eftersom*

<sup>133</sup> Liberg (1993, s 116) har också definierat vad hon avser med explicit språk "Med explicit språk menas en fyllig och väl sammanhållen text. Den är i informationshänseende självbärande."

<sup>134</sup> Enligt Källgren (1979, s 21) är explicit sådant som uttryckligen står i texten och implicit sådant som med större eller mindre säkerhet följer av det som står.

<sup>135</sup> En fråga som, enligt Josephson (1996, s 8), aktualiseras när man talar om analys av en text är om det finns någon kvalitativ skillnad när man analyserar litterära texter och andra texter. Måste den språkvetenskapligt skolade textforskaren ta fram delvis andra analysredskap när han/hon byter ut t.ex. lärobokskapitlet mot novellen eller romanen eller vice versa? Enligt Josephson kräver analysen av en litterär text ett inslag av tolkning som är "betydligt mer omfattande och komplicerat än det som möter vid sakprosastilistik." (s.8). Tolkingsfrågorna blir mer "påträngande" vid litterär stilistik. Den litterära texten har, enligt Josephson, inte samma entydigt informerande, instruerande uppgift som sakprosatexten. Den förra fungerar också ofta på skilda tolkningsplan samtidigt, realistiska, metaforiska och symboliska. En analys av en litterär text kan följaktligen lätt bli ofullgån om den endast beskriver språkliga enheter på textens yta. Enheterna måste på något sätt relateras till läsarnas upplevelser av den, författarintentioner, litterära traditioner eller liknande. Allt måste tolkas (s 9).

<sup>136</sup> Fossetøl (1983, s 67) rekommenderar frågemetoden för att undersöka huruvida det förekommer samband i texten.

*för, för att*  
*så, så att*  
*trots att*  
*även om*

I likhet med Fossetøl (1983, s 125) inbegriper jag de koncessiva konjunktionerna.

Som uttryck för kausalitet har också räknats konditionala satsfogningar, *om vågskållarna väger lika mycket, har du varit en god människa...* (röst-, röst-kausalitetsversionerna, "Nilens gåva").

Också i de fall där inte *om* står utsatt, men är underförstått, har det betraktats som uttryck för kausalitet (*Finns det skäl, ber åklagaren tingsrätten att den anhållne ska häktas.* – kausalitetsversionen, "Svensk lag och rätt").

De lexikaliska uttryck för kausalitet som använts har varit:

*ledde till* (Det *ledde till* att åkrarna torkade ut och att det blev mycket ont om mat. – röst-kausalitetsversionen, "Nilens gåva"),  
*berodde på*, (Det *berodde på* att katterna betraktades som heliga djur – kausalitetsversionen, "Nilens gåva"),  
*gjorde att*, (De regelbundna översvämningarna *gjorde att* människorna tidigt började samarbeta... – originalversionen, kausalitetsversionen, "Nilens gåva"),  
*medförde*, (Det här *medförde* att mätningarna måste göras om. originalversionen, "Nilens gåva"),  
*bidrog till* (Det här *bidrog till* att också många fattiga människors kroppar kunde bevaras. – kausalitetsversionen, "Nilens gåva")

Det var inte helt oproblematiskt att tydliggöra orsakssambanden. Det resulterade vid några enstaka tillfällen också i andra förändringar, såsom t ex fler identiska och modifierade <sup>137</sup> referensbindningar, i några fall också kortare meningar.

Ex på referensbindningar:

Egyptierna trodde att den dödes ande *färdades* i båt över dödsfloden från de levandes till de dödas rike, som låg i väster (originalversionen, "Nilens gåva").

<sup>137</sup> Med identisk referensbindning avses en exakt upprepning. Enkvist (1974, s 179) ger följande exempel: *Sebastian* var klumpig. Därför ville ingen ha *Sebastian* i fotbollslaget. Ex. på modifierad referensbindning: *Summan antog* man vara konstant. Men *antagandet* visade sig vara felaktigt.

Egyptierna trodde att den dödes ande lämnade kroppen efter döden, för att *fara* till de dödas rike. *Färden* gick västerut med båt över dödsfloden (kausalitetsversionen, "Nilens gåva").

Ex på kortare meningar:

Det är en egen myndighet under Rikspolisstyrelsen och den har i uppgift att förhindra och uppdaga brott mot rikets säkerhet samt att värna om det demokratiska statsskicket (originalversionen, "Svensk lag och rätt").

Det är en egen myndighet under Rikspolisstyrelsen. Det beror på att Säkerhetspolisen har andra arbetsuppgifter än den vanliga polisen. SÄPO har i uppgift att förhindra och uppdaga brott mot rikets säkerhet samt att värna om det demokratiska statsskicket (kausalitetsversionen, "Svensk lag och rätt").

Att säga var gränsen går när ett mikrotilistiskt respektive ett makrotilistiskt angreppssätt använts är svårt. Innan en mening har skrivits om, har den noggrant analyserats för att undersöka hur orsakssambanden uttrycks och hänger ihop med dels föregående dels efterföljande meningar. För att kunna avgöra om implicit information skall göras explicit, har hela stycket analyserats (se också avsnitt 4.4.4).

Som ovan påpekats har metoden att ställa frågor väglett mig då jag ökat graden av kausalitet i originaltexten. Att öka denna grad är förenat med vissa risker. En risk är att man missbedömer läsarna och deras behov av explicit information. En text får å ena sidan inte vara alltför explicit (övertydlig) för då blir den tråkig. I vissa fall kan det också bli lite löjligt att sätta ut satskonnekter där exempelvis sammanhanget ändå klart framgår. Å andra sidan får en text inte ha alltför mycket implicit information eftersom läsaren då får svårigheter att hänga med i den. Här gäller det att gå en balansgång. Det är viktigt att ha i åtanke att såväl det språkliga som det innehållsliga inflödet ligger på rätt nivå. Rätt nivå är den som ligger steget ovanför inlärares aktuella nivå (se avsnitt 1.1 för en vidare diskussion). Den version som försetts med en ökad grad av kausalitet kallas i detta arbete för kausalitetsversionen.

#### 4.4.2 Röst och exemplifieringar

I den av Beck et al. (1995) tidigare refererade undersökningen visades hur de bearbetat texter med den språkliga variabeln röst och en



kombination av variablerna röst och koherens. Jag har här velat undersöka huruvida den språkliga variabeln röst och kombinationen röst- och kausalitet påverkar läsförståelsen hos första- och andraspråkläsare i årskurs 7.

I en text med röst distanserar sig inte författaren från läsaren utan vill istället tala direkt till honom/henne. Ett sätt att åstadkomma denna närhet är att förse texten med "activity", "orality" och "connectivity" (Beck et al. 1995).

Activity går ut på göra texten mer dynamisk. Det har skett genom att använda konkreta aktivitetsverb, aktiv form, fullständiga meningar och bestämda pronomen.

Ex.

"Låt oss tillsammans bygga dammar och gräva kanaler", sa de till varandra. (röst-kausaltetsversionen, "Nilens gåva").

"Nu gäller det!" tänker åklagaren. "Jag måste förhöra den anhållna, leta efter vittnen, läsa polisens tekniska undersökning noga och så vidare." (röst- och röst-kausaltetsversionerna, "Svensk lag och rätt").

Orality innebär att språket skall präglas av det muntliga uttrycks sättet. Det har inneburit en strävan att ge texten talspråkliga drag. För att få veta vilka drag som är talspråkliga har Teleman och Wieselgrens *ABC i stilistik* (1974) använts. Närmandet till det talade språket har dock inte skett ohämmat. Sålunda har inte bearbetningarna fått de syntaxstörningar som stundom kan förekomma i talspråk.

Ex.

...då va de liksom inget å...

han ska bli kyrkomusiker kanske eller... om ja fick bestämma... så tror ja att...inte nån mer... (Teleman & Wieselgren 1974, s 83)

Inte heller har s k dubblingar använts.

Ex:

Lasse är inte dum, han (heller). (Teleman & Wieselgren 1974, s 95)

Dubbelsupinum har också undvikits.

Ex.

Ja hade kunnat stått där hur länge som helst

hon sa hon hade kunnat dansat hela natten. (Teleman & Wieselgren 1974, s 96)

Inte heller har språket tillåtits få en elliptisk karaktär (Teleman & Wieselgren 1974, s 96f).

Vad har då gjorts?

Några meningar har blivit kortare. Det har dock inte fått till följd att bisatser konsekvent har utelämnats. Vad som eftersträvats har varit att ge språket en jämn rytm. Platzacks (1974, s 113ff) tidigare refererade undersökning har understrukit vikten av detta för att en text inte skall bli svår att läsa. Vidare har löst sammansatta partikelverb, aktiv form och korta fundament använts. Där så låtit sig göras har nominalfraser använts istället för sammansättningar eller också har sammansättningarna delats upp i enskilda ord. Det talspråkliga *dom* har använts i dialoger och när personer tänker högt.

Ex.

Dom är visserligen inte jurister. Men, dom är mycket kloka och våra politiker har valt dom. (röstversionen, "Svensk lag och rätt")

Beträffande ordförrådet har för elevernas vardagsvärld ovanliga ord ersatts med vanligare. I avsnitt 4.4.3 ges en mer detaljerad beskrivning av tillvägagångssättet med ordförrådet.

Även dialogen har kommit till användning.

Ex.

"Hur gör vi då?" frågade många egyptier.

"Ni låter helt enkelt kroppen ligga i sodalösning i sjuttio dagar..."  
(röst- och röst-kausalitetsversionerna, "Nilens gåva")

I syfte att åstadkomma connectivity, dvs skapa närhet mellan läsaren och texten vänder jag mig bland annat direkt till honom/henne.<sup>138</sup>

Ex.

Du kanske skulle vilja veta hur människorna levde i det gamla Egypten? (röstversionen – "Nilens gåva")

Du kanske någon gång har frågat dig själv varför vi har lagar. (röst- och röst-kausalitetsversionerna, "Svensk lag och rätt")

Kan dina föräldrar hindra dig från att gå till skolan? (röstversionen, "Svensk lag och rätt").

<sup>138</sup> Ekvall (1995, s 69) påpekar att det gäller att vara vaksam mot ett alltför rikligt bruk av framförallt *du* och *vi*. Det är givetvis ett viktigt påpekande, men att använda sig av röst behöver inte innebära att man i tid och otid förser texten med direkt tilltal.

Närheten har också åstadkommits genom att jag – i egenskap av 'berättare' – har dragit slutsatser om händelser och de inblandades känslomässiga reaktioner på dessa.

Ex.

”Tack och lov att vi har Nilen ...vi skulle dö av törst och hunger om vi inte fick det vattnet!” (röst- och röst-kausalitetsversionerna, ”Nilens gåva”)

Den gripna är mycket upprörd och ropar: ”Jag vill ha en försvarsadvokat genast!” (röst- och röst-kausalitetsversionerna, ”Svensk lag och rätt”)

Närheten har också skapats genom att återge känslomässiga utrop och uppmaningar från personerna i texten:

Ex.

”Floden har redan tagit med sig flera hus, djur och människor. Hjälp till att flytta våra barn och oxar till en säkrare plats!” (röst- och röst-kausalitetsversionerna, ”Nilens gåva”)

”Jag är missnöjd med min dom, därför vill jag överklaga den...” (röst- och röst-kausalitetsversionerna, ”Svensk lag och rätt”).

”Nilen svämmar över. Vattnet har redan stigit över sex meter!” ropade egyptierna till varandra. (röst- och röst-kausalitetsversionerna, ”Nilens gåva”)

”Vi får inte låta de dödas kroppar ruttna bort. Det gäller därför att hitta på en bra metod som hindrar det!” (röst-kausalitetsversionen, ”Nilens gåva”)

Närheten nås också genom att personerna får tänka högt:

”Det känns skönt att nämndemännen hjälper mig”, tänker domaren.  
”Dom är visserligen inte jurister...och det är viktigt att också vanliga medborgare är med och hjälper domaren i hans arbete.” (röst-kausalitetsversionen, ”Svensk lag och rätt”).

Bearbetningarna med röst har i likhet med bearbetningarna med en ökad grad av kausalitet vid några enstaka tillfällen resulterat i fler identiska referensbindningar.

Ex.

Tidigt byggde bönderna kanaler och dammar för att konstbevattna åkrarna och för att hindra vattnet från att översvämma byarna. Varje år tog floden med sig *gränspålar* som markerade böndernas åkrar. Det här medförde att mätningen måste göras om (originalversionen, ”Nilens gåva”).



Egyptierna hade stor hjälp av dammarna och kanalerna. Det var faktiskt bara en sak som de inte kunde klara av, och det var att hindra Nilen från att ta med sig de *gränspålar* som stod på åkrarna. *Gränspålarna* hade bönderna satt upp för att markera hur stora åkrar de hade. När *gränspålarna* försvann måste jordbrukarna mäta upp sina åkrar igen och sätta upp nya *gränspålar* (röstversionen, "Nilens gåva").

Denna version kallas i detta arbete för röstversionen. Den version som försetts med både röst och en ökad grad av kausalitet kallas för röst-kausalitetsversionen.

#### 4.4.3 Ordförrådet

Som framgått bör en text med röst inte innehålla många 'svåra' ord. Ett sätt att få reda på vilka ord som kan betraktas som 'svåra', är att se i Nuvenskt Frekvensord (NFO). Ord som man ofta möter är i allmänhet mycket lättare att lära sig än ord som man sällan möter. Josephson<sup>139</sup> (1982, s 81) poängterar emellertid att det är näst intill omöjligt att förutsäga ett enstaka ords svårighetsgrad utifrån uppgifter om dess frekvens (se också Curtis, 1987, s 41). Ännu svårare torde det vara att göra sådana förutsägelser vad beträffar andraspråks elever. Ord som är svåra för en andraspråksläsare behöver inte vara det för en förstaspråksläsare (Holmegaard 1999, s 12ff).

Ett annat sätt är att rådfråga lärare med mångårig erfarenhet av att undervisa i SO, svenska och svenska 2 på högstadiet. Innan textbearbetningarna påbörjades ombads därför ett antal lärare, vilkas klasser inte deltog i testen, att stryka under vilka ord i de två texterna som de trodde att eleverna skulle ha svårigheter att förstå. Med ledning av detta och vilka ord jag själv trodde skulle bereda eleverna problem skedde bearbetningarna.

I röst- och i röst-kausalitetsversionerna har större delen av de 'svåra' orden bytts ut och ersatts med förhoppningsvis mindre svåra. Några har ersatts med omskrivningar. Nedan följer exempel på ord i "Nilens gåva" som bytts ut i röstversionen respektive röst-kausalitetsversionen:

villebråd → vilda djur  
förbindelseled → vattenväg  
kreatur → djur

<sup>139</sup> I Josephsons (1982) undersökning ingick endast förstaspråks elever.

lik → den döde  
innebörd → betydelse  
bar sig åt → gjorde  
inföll → började

De som ersatts med omskrivningar är:

obeboeliga. *Då kunde varken jägare eller samlare bo kvar där längre.*

förutsättning. "Tack och lov att vi har Nilen. Vilken tur att floden också rinner genom Etiopien. Det regnar ju så mycket där", brukade bönderna säga. "Vi skulle dö av törst och hunger om vi inte fick det vattnet!" (röst-och röst-kausaltetsversionerna, "Nilens gåva")

Däremot har inte *slam*, *bukhålan* och *samlare* blivit utbytta. Det torde framgå av sammanhanget vad som menas med de två senare.

Vad gäller texten "Svensk lag och rätt" har bland annat följande ord bytts ut:

reglerar → gäller  
egen → självständig  
uppdaga → avslöja och förhindra  
värna → skydda  
begår ett brott → gör sig skyldig till ett brott  
inleder → börjar  
tillämpas → används

De som ersatts med omskrivningar är.

förutom. *I Sverige har vi endast en jury, när det är frågor som gäller brott mot tryckfriheten.*

åsiikt. *I talet säger de vad de tycker och tänker om brottet.*

i förhållande till. *De senaste 40 åren har polisen haft problem med att klara upp alla brott som människor anmäler. Det beror på att antalet brott ökar för varje år.*

Beträffande det ämnesspecifika ordförråd som finns i texten samhällskunskap har det ansetts nödvändigt att eleverna får stifta bekantskap med detta. Det är anledningen till att dessa ord inte har ändrats. Istället har ett ämnesspecifikt ord, när det dykt upp i texten, försetts med en förklaring. Ett liknande tillvägagångssätt har tillämpats av Williams och Dallas (1984, s 208f. Se också Haynes & Carr, 1990, s 396).

Ex.

Mötet i rätten slutar med att åklagaren och advokaten håller slutanföranden. Ett vanligare ord för anförande är tal. (röst- och röst-kausaltetsversionerna, "Svensk lag och rätt").

Domstolarna är oberoende. Det betyder att vi inte kan påverka dem, när de ska döma. (röst- och röst-kausaltetsversionerna, "Svensk lag och rätt").

Den kausala satskonnektorn *eftersom* har inte bytts ut, då texten skulle ha blivit för enformig om bara *därför att* använts. Det är naturligtvis inte helt oproblematiskt att byta ut 'svåra' ord. Risken finns alltid att vissa nyanser och betydelser går förlorade vid byten (för en vidare diskussion om synonymi se Cassirer, 1977, s 68; Enström, 1996, s 90ff); (se också Gunnarsson 1982, s 155).

#### 4.4.4 Meningarna

Innan bearbetningen av meningarna gjordes skedde en detaljerad analys av de undersökta texterna mening för mening. Den låg sedan till grund för det fortsatta arbetet (originaltexterna och bearbetningarna av dessa återfinns i bilagorna 1 – 8). I två pilotundersökningar (1997, 1998) testades därefter de bearbetade texterna. De synpunkter som då erhöles ledde till vissa justeringar i de slutliga textversionerna (se också Reichenberg Carlström, 1998).

"Nilens gåva"

För att det skall framgå hur jag gått till väga vid bearbetningen av meningarna följer några exempel nedan.

Originalversionen:

meningarna 1 – 3

Vid slutet av senaste istiden, för omkring 10 000 år sedan, blev klimatet i Nordafrika torrare och stora områden förvandlades till obeboeliga öknar. I Nildalen fanns det däremot gott om vatten och vilt. Många jägare och samlare flyttade därför dit.



Kausalitetsversionen:

meningarna 1 – 3

För omkring 10 000 år sedan förändrades klimatet i Nordafrika. Det blev torrare och stora områden förvandlades till obeboeliga öknar. Då kunde inte jägare och samlare vara kvar där längre. De flyttade därför till Nildalen, där det fanns gott om vatten och villebråd.

Röstversionen:

meningarna 1 – 3

Visste du att klimatet i Nordafrika ändrade sig för 10 000 år sedan? Det blev så torrt att stora områden blev öknar och varken människor eller djur kunde leva där längre. I Nildalen fanns det däremot gott om vatten och vilda djur.

Röst-kausalitetsversionen:

meningarna 1 – 3

Visste du att klimatet i Nordafrika ändrade sig för 10 000 år sedan? Det blev torrare och stora områden blev öknar. Då kunde inte jägare och samlare vara kvar där längre. De flyttade därför till Nildalen, där det fanns gott om vatten och vilda djur.

I syfte ge texten röst – och därigenom skapa närhet mellan läsaren och texten – inleds såväl röst som röst-kausalitetsversionen med direkt tilltal i form av en fråga *Visste du att ..?* Nyström (1998, s 50) menar att man genom att ställa frågor till läsaren i texten, kan stimulera honom/henne till självständigt tänkande. De skriftspråkliga *obeboeligt* och *villebråd* har bytts ut. *Villebråd* har ersatts med *djur* och *obeboeligt* har formulerats om *Då kunde inte jägare och samlare vara kvar där längre...* Likaså har *s*-passiv tagits bort.

För att få reda på om det går att se orsakssambanden har jag använt mig av vad Fossetøl (1983, s 67) kallar spørremetoden (frågemetoden min översättning); (Se också Beck et al. 1991, s 257; Nyström 1998, s 9). Frågemetoden innebär att man undersöker huruvida varje mening kan utgöra ett svar på en eller flera frågor som man ställer till den. I ovanstående meningar i originalversionen förväntar sig sannolikt läsaren att få svar på följande fråga: Varför flyttade jägarna och samlarna till

Nildalen? I de tre originalmeningarna utgår man ifrån att eleverna drar slutsatsen att i obeboeliga öknar går det inte att leva därför att där finns inte vatten och vilt. En följd av det blir att människorna därför måste flytta därifrån. Genom att inferera kan läsaren alltså få fram svaret. I originalmeningarna lämnas också utsagt inte bara att Nordafrika inte var nedisat, utan också att området påverkades av istiden genom att regnmängden minskade rejält och en klimatförändring blev följden.

I de bearbetade textversionerna har *vid slutet av den senaste istiden* tagits bort. Här hade texten visserligen kunnat förse med ytterligare explicit information. Det hade dock behövts ganska mycket sådan. Andra och tredje meningen har fått byta plats för att tydliggöra vilka följder klimatförändringen fick för människorna. Dessutom har i såväl kausalitets- som i röst-kausalitetsversionen den kausala satskonnektorn *då* tillfogats. Vidare har *därför* satts ut för att ange orsaken till människornas uppbrott och flyttning till Nildalen.

Originalversionen:

meningarna 15 – 17

“Den som ser Nilen börjar darra.  
Åkrarna ler och stränderna är  
översvämmade...  
Människornas ansikten ljusnar och  
gudarna jublar...”

Originalmening 15 – 17 är försedd med citationstecken. Det är tveksamt huruvida man skall skriva om citat. Att jag väljer att göra det har två orsaker. Den ena är att avsnittet annars skulle bryta av för mycket mot den övriga texten och därmed kunna leda antingen till att eleverna hoppar över den eller att de kör fast och ger upp. Den andra orsaken är att det visade sig att läroboksförfattarna,<sup>140</sup> inte gjort någon direktöversättning från det grekiska originalet av Herodotos' utsagor. Istället rörde det sig om en översättning från engelskan. Därmed är det inte att betrakta som ett originalcitat och därför har jag tagit mig friheten att bearbeta det.

---

<sup>140</sup> Muntlig information från Ulf Wagner, Gleerups förlag, den 24 april 1998. Wagner är förlagsredaktör på Gleerups förlag som ger ut läroboken.

Kausalitetsversionen:

meningarna 15 – 17

Den som ser Nilen börjar darra av skräck,  
därför att stränderna blir översvämmade av vatten.  
Men då ler åkrarna och  
människornas ansikten ljusnar och  
gudarna jublar.

Röstversionen:

meningarna 15 – 17

Hör ni hur Nilen dånar och  
hur gudarna jublar?  
Ser ni hur människornas ansikten ljusnar?  
Har ni sett hur mycket vatten det är på stränderna  
och hur åkrarna lyser?

Röst-kausalitetsversionen:

meningarna 15 – 17

Hör ni hur Nilen dånar och  
hur gudarna jublar?  
Ser ni hur människornas ansikten skiner upp och hur åkrarna lyser  
Därför att stränderna är överfulla med vatten?

Det är viktigt att inte bara den inledande meningen är en fråga. För att vidmakthålla samspelet mellan läsare och texten finns det flera frågor i detta stycke. Dessa frågor ställer jag dock inte till läsaren utan låter istället egyptierna ställa frågorna till varandra (Jfr Odhner och Grimberg i avsnitt 3.7).

I ovanstående meningar förväntar sig sannolikt läsaren att få svar på följande frågor: Varför är människorna glada? Varför jublar gudarna? Varför är stränderna översvämmade? I originalmeningarna är det svårt att se sambandet mellan människornas glädje, gudarnas jubel och Nilens årliga översvämningar. I såväl kausalitets- som röst-kausalitetsversionen har därför den kausala satskonnektorn *därför att* tillfogats för att förklara att orsaken till människornas glädje var de vattenfyllda åkrarna som



innebar att de inte skulle behöva svälta under det kommande året. I kausalitetsversionen har *av skräck* tillfogats efter *darra* annars skulle inte orsaken till darrandet framgå. Sedan kommer upplösningen när människornas ansikten ljusnar. Här är led överhoppade i originalversionen. I originalmeningen finns människornas känslomässiga reaktioner på händelserna antydda, men det framkommer inte varför de ena stunden darrar och den andra ser lättade ut. I röst-kausalitetsversionen framgår detta. I röstversionen är det inte lika tydligt som i röst-kausalitetsversionen eftersom jag inte har kunnat tillfoga en kausal satskonnektor.

För att få fram aktiviteten har det onomatopoetiska verbet *dånar* lagts till. Istället för det metaforiska uttrycket *åkrarna ler* blir det *åkrarna som lyser*. Vid den tidigare nämnda pilotundersökningen framkom det att många elever inte förstod vad verbet *ljusnar* betyder. Det har därför ersatts med *skiner upp* i röst- och röst-kausalitetsversionerna.

”Svensk lag och rätt”

För att det skall framgå hur jag gått till väga vid bearbetningen av meningarna följer några exempel nedan.

Originalversionen:

meningarna 6 – 7

Regeringen utarbetar förslag till nya lagar. När lagförslaget har blivit godkänt av kunniga jurister, bestäms den nya lagen av riksdagen.

Kausalitetsversionen:

meningarna 6 – 7

Regeringen utarbetar förslag till nya lagar. Eftersom det är ett ganska svårt arbete, får de hjälp av kunniga jurister. När lagförslagen är klara, bestämmer riksdagen om vi ska ha de nya lagarna eller inte.

Röstversionen:

meningarna 6 – 7

Det är ministrarna i regeringen som arbetar fram förslag till nya lagar. De får hjälp av kunniga jurister att skriva ner sina förslag.

När ministrarna är klara , lämnar de förslagen till riksdagen. Sedan är det medlemmarna i riksdagen som bestämmer, om vi ska ha lagarna eller inte.

Röst-kausaltetsversionen:

meningarna 6 – 7

Det är ministrarna i regeringen som arbetar fram förslag till nya lagar. De får hjälp av kunniga jurister att skriva ned förslagen, eftersom det kan vara ganska svårt ibland. När ministrarna är klara lämnar de förslagen till riksdagen. Sedan är det medlemmarna i riksdagen som bestämmer, om vi ska ha de nya lagarna eller inte.

I ovanstående meningar förväntar sig läsaren sannolikt att få svar på följande frågor: Varför måste jurister godkänna förslagen? Vem är det egentligen som bestämmer vilka lagar vi skall ha? Hur stor makt har egentligen regeringen? I originalversionen kan man få det intrycket att den inte är så stor. Regeringen får bara komma med förslag, juristerna skall godkänna och riksdagen bestämma. Här finns överhoppade tankeled som kan orsaka svårigheter för läsaren. För att tydliggöra relationerna mellan riksdag, regering och jurister och för att vara säker på att läsaren gör rätt kopplingar och uppfattar texten som det är tänkt har i kausalitets- och röst-kausaltetsversionerna en bisats tillfogats, *eftersom det kan vara svårt*. Med hjälp av den kausala satskonnektorn *eftersom* och tydliggörandet av den implicita informationen får man veta varför juristerna är med, nämligen för att hjälpa regeringen. Här skulle man givetvis ha kunnat vara ännu tydligare och tillfoga att det inte är själva skrivandet som är det svåra för ledamöterna i regeringen, utan problemet ligger i att kunna veta huruvida lagförslaget är i konflikt med grundlagarna eller med andra gällande lagar. Jag bedömde emellertid att det skulle ha blivit för omfattande med ett sådant tillägg. Som tidigare påpekats handlar det om att kompromissa när man bearbetar en text och inte vara för övertydlig. I kausalitetsversionen står bisatsen före huvudsatsen, medan den i röst-kausaltetsversionen står efter huvudsatsen. Placeringen beror på att jag strävat efter att undvika vänstertyngd, som gör en text svårare att läsa (Platzack, 1974, s 91ff).<sup>141</sup> Den framförställda

---

<sup>141</sup> Man brukar skilja mellan lätta och tunga led. Ett led som består av ett enda ord är lättare än ett led som består av en ordgrupp. Bisatser är typiskt tunga led. Som regel placeras lätta led före tunga led. Regeln brukar kallas för tyngdlagen, och en sats som är bildad i överensstämmelse med tyngdlagen sägs ha högertyngd (Thorell, 1973, s 10). Tyngdlagen leder bland annat till att vissa tunga led som fungerar som objekt,

bisatsen är en orsaksbisats, medan den efterställda blir en följbisats. I den efterföljande meningen, *När ministrarna är klara...* står däremot bisatsen före huvudsatsen. Det beror på att bisatsen här är temporal. I talspråk är det vanligt att dessa bisatser placeras före huvudsatsen. Konstruktioner som ofta förekommer i talspråket, torde knappast kunna uppfattas som läsförsvårande drag. I kausalitets- och röst-kausalitetsversionerna är verbet *godkänna* borttaget för att tydliggöra maktfördelningen. Från min egen praktiska undervisningserfarenhet har jag blivit varse att för ungdomar i 13-årsåldern kan *godkänna* och *bestämma* ofta innebära samma sak.

I såväl röst- som röst-kausalitetsversionen har det opersonliga, abstrakta gruppbeteckningen *regeringen* bytts ut mot det mer personliga, konkreta *ministrarna i regeringen*. I samma syfte har *riksdagen* bytts ut mot *medlemmarna i riksdagen*. Även passivformerna har ersatts av aktiva former. Sammansättningen *lagförslag* har delats upp i två substantiv och en preposition *förslag till lagar*.

Originalversionen:

meningarna 9 – 10

Civilrätt innehåller lagar som reglerar förhållandet mellan privatpersoner och företag. De tillämpas t ex i äktenskapsfrågor, vid arv, köp och försäljning.

Kausalitetsversionen:

meningarna 9 – 10

Civilrätt innehåller lagar som reglerar förhållandet mellan privatpersoner och mellan privatpersoner och företag. Om man vill veta vilka lagar som tillämpas i t ex äktenskapsfrågor, vid arv, köp och försäljning, då ska man studera civilrätt.

---

predikativ eller egentligt subjekt placeras sist. Brott mot tyngdlagen ger vänstertygd, något som oftast brukar förknippas med stelt skriftspråk. Vänstertygd innebär att huvudsatsens finita verb kommer sent i meningen. Därigenom fördröjs perceptionen och tolkningen blir svårare, eftersom det finita verbet har en nyckelroll vid avkodningen (Thorell, 1973, s 10; Jørgensen & Svensson, 1986, s 143ff). Teleman & Wieselgren (1974, s 81f) menar att högertygda syntaktiska konstruktioner kännetecknar det genuina talspråket, medan vänstertygda meningar uppfattas såsom mera skriftspråkligt överlagda, mindre spontana.



Röstversionen:

meningarna 9 – 10

Civilrätt innehåller lagar som gäller mellan privatpersoner och mellan privatpersoner och företag. Bråkar pappa och hans syskon om arvet efter farmor? Ska någon(t) av dina syskon flytta ihop med sin pojk- eller flickvän? Ska din familj köpa eller sälja sin bostad? Säg till dem att de ska läsa igenom vad som står i civilrätt.

Röst-kausaltetsversionen:

meningarna 9 – 10

Civilrätt innehåller lagar som gäller mellan privatpersoner och mellan privatpersoner och företag. Bråkar pappa och hans syskon om arvet efter farmor? Ska någon av dina syskon flytta ihop med sin pojk- eller flickvän? Ska din familj köpa eller sälja sin bostad? Säg till dem att de ska läsa igenom vad som står i civilrätt, för då får de svar på sina frågor.

Originalversionen ser nästan ut att vara hämtad direkt ur en lagtext. Steget från källan, Sveriges rikets lag – och läroboken, *PM Handboken i Samhällslära*, förefaller inte långt (se också Williams & Dallas 1984, s 208; Reichenberg Carlström 1995, s 5f).

De här två meningarna är svåra. Läsaren får visserligen svar på frågan om vilka lagar som sorterar under civilrätt. Men att bara rada fakta efter varandra utan någon sammanbindande kausal satskonnektor gör att det hela verkar lösryckt och brister i inbördes sammanhang.

För att få fram orsakssambanden i kausalitetsversionen har en konditional bisats tillfogats. *Om man vill veta vilka lagar som tillämpas i t.ex. äktenskapsfrågor...då skall man studera.* I röst-kausaltetsversionen får man fram det konditionala genom en fråga som följs av... *för då får de svar på sina frågor.*

För att skapa närhet mellan läsaren och texten används det direkta tilltalet i form av frågor i såväl röst- som röst-kausaltetsversionen. De skriftspråkliga *reglerar* och *tillämpas* har ersatts med *gäller* respektive *använder*. Verbens passivformer har också försvunnit liksom sammansättningen *äktenskapsfrågor*.

Verbalabstrakten *förhållandet* och verbalsubstantiven *arv*, *köp* och *försäljning* bidrar till att göra texten abstrakt. Verbalsubstantiv är bra att använda om man vill skriva koncentrerat och få med mer tankeinhåll

inom samma sats. Ordbildningstypen innebär att en sats kan sparas in. Istället för satsen brukas en satsdel. Detta får emellertid till följd att den språkliga redundansen minskar och satsen blir sannolikt mer komplex att läsa. Verbalsubstantiven är, enligt Hellspång och Ledin (1997, s 68). "typiska för den byråkratiska koden, som dras till det allmänna och opersonliga." I syfte att höja textens konkretion har därför *förhållandet* ersatts med verbet *gäller*. Vad de övriga verbalsubstantiven beträffar har de bytts ut mot exemplifieringar. "det är genom att låta exemplen flöda och sprudla i undervisningen, som där föres in livets eget friska källflöde." (Grimberg).

Originalversionen:

meningarna 23 – 28

Polisen griper en person som är misstänkt för ett brott. Den gripne har rätt att få hjälp av en försvarare, dvs en advokat (jurist). En åklagare (jurist) bestämmer om den gripne ska anhållas. Åklagaren inleder en förundersökning. Om det finns skäl beslutar tingsrätten att den gripne ska häktas. Den gripne hålls då inlåst i häkte.

Kausalitetsversionen:

meningarna 23 – 28

Om ett brott har begåtts, är det polisernas uppgift att gripa den skyldige. Den gripne har rätt att få hjälp av en försvarare, dvs en advokat (jurist). Eftersom poliserna inte har rätt att hålla kvar den gripne mer än några timmar på polisstationen, måste en åklagare kontaktas. Åklagaren inleder en förundersökning för att se om den gripne kan anhållas. Om den gripne anhålls, fortsätter åklagaren med sin förundersökning. Finns det skäl, ber åklagaren tingsrätten att den anhållne ska häktas. Den anhållne hålls då inlåst i häkte.

Röstversionen:

meningarna 23 – 28

Det sker många brott varje dag. På en polisstation har poliserna just fått in en rapport om ett rån. Så småningom griper de en misstänkt. Den gripna är mycket upprörd och ropar:  
"Jag vill ha en försvarsadvokat genast!"  
Det har hon rätt att kräva. En åklagare börjar göra en förundersökning. Både försvarsadvokaten och åklagaren är jurister.

Åklagaren bestämmer sig för att anhålla den gripna.  
"Nu gäller det!" tänker åklagaren. "Jag måste förhöra den anhållna, leta efter vittnen, läsa polisens tekniska undersökning noga och så vidare. Risken finns att den anhållna försöker göra det svårt för mig i mitt arbete. Jag måste be tingsrätten häkta henne. Då låser vakter in henne i häktet."

Röst-kausalitetsversionen:

meningarna 23 – 28

Om någon har gjort något brottsligt, är det polisernas uppgift att gripa den skyldige. Det sker många brott varje dag. På en polisstation har poliserna just fått in en rapport om ett rån. Så småningom griper de en misstänkt. Den gripna är mycket upprörd och ropar:

"Jag vill ha en försvarsadvokat genast!" Det har hon också rätt att kräva. Poliserna vet att de inte får lov att hålla kvar den gripna mer än några timmar på polisstationen. Därför kontaktar de en åklagare. Både åklagaren och försvarsadvokaten är jurister.

Åklagaren börjar göra en förundersökning för att se om han kan anhålla den gripna. Anhåller åklagaren den gripna, måste han fortsätta med sin förundersökning.

"Nu gäller det!" tänker åklagaren. Jag måste förhöra vittnen, läsa polisens tekniska undersökning noga och så vidare. Risken finns att den anhållna försöker göra det svårt för mig i mitt arbete, därför måste jag be tingsrätten att häkta henne. Då blir hon inlåst i häkte. "

Originalmeningarna ställer stora krav på läsaren. Flera av meningarna verkar också här nästan direkt tagna ur Lagboken. *Den misstänkte har rätt ...En åklagare bestämmer om den gripne ska häktas. Åklagaren inleder en förundersökning. Om det finns skäl... Den gripne...* Stilen är opersonlig, istället för att tala om konkreta personer använder man gruppbeteckning, t ex *polisen*. Dessutom förekommer satsförkortningar och passivformer. Det är endast bruket av *ska* och parenteserna efter *advokat* och *åklagare* som ger en antydning om att de inte kommer direkt från Lagboken.

Det är många frågor som läsaren behöver svar på för att kunna förstå texten. Varför anhåller polisen en gripen? Varför börjar åklagaren göra en förundersökning? och Varför vill åklagaren att den gripne skall häktas? I originalmeningarna radas fakta på fakta rent adderande. Den kausala koppling som förekommer signaleras endast implicit. För att vara säker på att läsaren gör rätt kopplingar och uppfattar texten som det



är tänkt är det befogat att sätta ut kausala satskonnekter här. För den oinvidige är det lätt att trassla in sig i begreppen *gripa*, *anhålla* och *häkta*. För att kunna förstå texten måste läsaren tillföra bakgrundsantaganden som passar till sammanhanget. Jag har ändå bedömt det som viktigt att de tre begreppen står kvar liksom avledningen *förundersökning* därför att de är ämnesspecifika. *Förundersökning* förklaras dock inte, därför att det torde framgå av sammanhanget vad det betyder.

Vid textbearbetningarna har implicit information gjorts explicit i kausalitets- och röst-kausalitetsversionerna för att tydliggöra sambanden och för att reda ut vad som menas med *anhålla*, *gripa* och *häkta*. Vidare har en del implicita kausala kopplingar gjorts explicita i de två versionerna:

*Om någon har gjort något brottsligt... Poliserna vet...Därför kontaktar de... Åklagaren börjar göra...för att se... Risker finns...därför måste jag.* Istället för att låta en bisats inleda meningen som i kausalitetsversionen, *Eftersom poliserna inte har rätt att hålla kvar den gripne mer än några timmar på polisstationen...* har jag i röst-kausalitetsversionen skapat två huvudsatser och låtit den andra av dem inledas med adverbet *därför* (därför kontaktar de en åklagare). I såväl röst- som röst-kausalitetsversionen har jag dels återgivit utrop från personerna, dels låtit dem tänka högt för att få fram ett dynamiskt händelseförlopp.

Här har jag också i syfte att ge texten connectivity dragit slutsatser om sambandet mellan händelser och de inblandades reaktioner på dessa.

*Den gripna är mycket upprörd och ropar: "Jag vill ha en försvarsadvokat genast"*

*"Nu gäller det!" tänker åklagaren...*

Vid bearbetningarna av röst- och röst-kausalitetsversionerna har jag bemödat mig om att ingen av texterna skulle utfalla till vare sig manliga eller kvinnliga deltagares fördel respektive nackdel. Det har fått till följd att när jag ger personerna röst, så används han respektive hon varannan gång. Exempelvis åklagaren han- målsägaren hon. Endast två elever klagade på detta. En menade att en man borde ha varit målsägare i stället. Det var orättvist tyckte hon, att låta kvinnan vara det. Den andra, också det en flicka, tyckte att jag borde ha skrivit han/hon istället. Det föresvävade mig att göra så, men det föll därför att det skulle ha blivit för tungt i en text vars strävan är att närma sig det talade språket.

Andra förändringar som gjorts i röst- och röst-kausalitetsversionerna består i att passivformerna och satsförkortningarna har försvunnit. Det fast sammansatta partikelverbet *inleda* har ersatts med det mer vardagliga *börjar*. Vidare har parenteserna efter *advokat* (*jurist*) liksom efter *åklagare* (*jurist*) försvunnit eftersom de är direkt felaktiga och vilseledande (se avsnitt 4.3 för en vidare diskussion). I stället står endast

försvarsadvokat och åklagare. Det skriftspråkliga skäl har ersatts med det mer talspråkliga *Risken finns* ...

Det kan vara på sin plats att här också nämna något om texternas layout. Flera forskare har uppmärksammat den stora betydelse som layouten har för läsbarheten (Hallberg, 1992, s 157ff; Melin, 1999, s 265ff.). Det är en av anledningarna till att läroböcker är delade i spalter med jämna högermarginaler. I den här undersökningen har jag avstått från att göra så. Istället har samtliga textversioner – även originalversionerna – fått 3,5 cm höger- och vänstermarginal. (se avsnitt 3.6 för en mer ingående diskussion angående *Readability pilot study*). Det bör påpekas att i de två läroböcker, *Historia* (Almgren et al., 1991, s 22 – 26) och *PM Handboken i samhällslära* (Eklund & Folkebrant, 1998, s 194 – 196), från vilka de två texterna är hämtade, är texten uppdelad i två spalter med jämna högermarginaler.

För samtliga bearbetade versioner gäller att de blivit något längre än originalversionerna. I originalversionerna till "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt" finns det sammanlagt 825 respektive 775 ord. Tabell 3 visar den procentuella ökningen av antalet ord. Längst har röst-kausaltetsversionen blivit. Även Becks et al. (1991, s 262, 1995, s 227); McNamaras et al. (1996, s 20) och Britton och Gülgöz' (1991, s 331) bearbetade textversioner blev längre än originaltexten. De elever som läste de bearbetade textversionerna har därför fått mer att läsa än de som läst originaltexten. Förhoppningsvis har den högre graden av explicit information/muntlighet eller kombinationen av dem medfört att eleverna kunnat läsa texten snabbare och på så sätt inte råkat i tidsnöd (se också Bisanz et al., 1992, s 108f; Trabasso & Sperry, 1985, s 608ff; Pretorius, 1996, s 397ff för en vidare diskussion).

Tabell 3. Den procentuella ökningen av antalet ord i varje textversion.

Textversion	"Nilens gåva"	"Svensk lag och rätt"
Kausalitet	35,6	28,5
Röst	51,0	53,0
Röst-kausaltitet	68,0	74,3

Avslutningsvis skall här nämnas att bearbetningarna av "Nilens gåva" med kausalitet respektive med röst har granskats ur faktasynpunkt av



docent Carole Gillis, Institutionen för klassisk fornkunskap vid Lunds universitet, medan bearbetningarna med kombinationen röst-kausaltet har granskats av docent Bo Andersson, Historiska institutionen, Göteborgs universitet. Bearbetningarna av "Svensk lag och rätt" har granskats av Gerd Möllers, domare vid Göteborgs tingsrätt. Bearbetningarna har också granskats ur språklig synpunkt av mycket kompetenta personer.

#### 4.5 Graden av kausalitet i texterna

Eftersom jag ökat graden av kausalitet i två av textversionerna, kan det vara av ett visst intresse att jämföra förekomsten av explicita uttryck för kausalitet i originalversionen med dem i kausalitets- och röst-kausaltetsversionen. För att få reda på det har därför antalet explicita uttryck för kausalitet räknats fram. Det innebär att här har räknats dels alla konjunktioner, subjunktioner och konjunktionella adverb som signalerar kausalitet samt verbfraser med samma funktion, till exempel *bero på*. Även Melin (1995, s 114f) har använt sig av denna metod när han räknar förekomsten av logiska bindningar i läroböcker. Som tidigare nämnts har varje konnektionstyp inte sin egen uppsättning av ord och uttryck utan överlappningar förekommer. Här skall nämnas *då* som kan användas för att signalera såväl temporal som kausal konnektion.

Som ett exempel på explicit kausalitet har också räknats huvudsats efter frågeformad konditionalsats: *Får åklagaren fram tillräckligt med bevis väcker han sedan åtal*. I denna mening finns förvisso inte *om* utsatt, men konstruktionen är så entydigt kausal att det därför inte torde föreligga något tvivel.

I följande mening har två förekomster av explicit kausalitet räknats:

*Om ditt hjärta väger mer än sanningens fjäder, då har du varit en ond människa.*

För att få fram graden av explicit kausalitet, har sedan antalet förekomster av explicita uttryck för detta dividerats med det totala antalet satser. Anledningen till att satser valts istället för meningar, beror på att om det senare alternativet använts, så skulle den högfrekventa grupp av konnektivbindningar som subjunktionerna utgör ha försvunnit (Ledin, 1994, s 23).

Man har använt sig av olika definitioner av begreppet sats när satsantalet har beräknats (se t ex Engdahl, 1962, s 16ff; Loman & Jörgensen, 1971, s 25; Lindberg, 1973, s 51).



Som sats har i detta sammanhang räknats: alla fullständiga satser (dvs både huvud- och bisatser), emfatiska konstruktioner samt infinitivfraser. Här avviker jag från Ledin (1994, s 23) i min gränsdragning, eftersom han inte räknar in att-satser. Inte heller framkommer det i Ledins beskrivning hururvida emfatiska konstruktioner ingår. Jag tror dock att min gränsdragning ger ett säkrare mått eftersom den täcker in fler konnekter (se också Lyngfelt, 1995, s 24).

Ex. på emfatisk konstruktion:

*Det var faktiskt bara en sak som de inte kunde klara, och det var att hindra Nilen från att ta med sig de gränspålar som stod på åkrarna.*

Ex. på infinitivfras:

*Tidigt byggde bönderna dammar och kanaler för att konstbevattna åkrarna och för att hindra vattnet från att översvämma byarna.*

Infinitivfraser uppfyller visserligen inte de formella kraven på satser, men de kan knytas till kontexten genom satskonnektion på samma sätt som fullständiga satser (se också Lyngfelt, 1995, s 24).

*Tabell 4.  
Graden av explicit kausalitet i procent.*

Textversion	"Nilens gåva"	"Svensk lag och rätt"
Original	17,1	9,0
Kausalitet	35,8	22,9
Röst-kausalitet	23,9	15,5

Om man ser till originaltexterna är uttrycken för explicit kausalitet lägre i "Svensk lag och rätt" än i "Nilens gåva". Även i de bearbetade textversionerna är den procentuella andelen lägre (se tabell 4). Uttrycken för explicit kausalitet har dock procentuellt sett ökat mer i textbearbetningarna till "Svensk lag och rätt" om man jämför med textbearbetningarna till "Nilens gåva".<sup>142</sup>

<sup>142</sup> I Westman (1974, s 108f) redovisas antalet konditionala, kausala, konsekutiva, koncessiva och finala konjunktioner i läroböcker. De anges dock bara i procent av alla underordnande konjunktioner. Det är därför förenat med vissa svårigheter att jämföra dessa siffror med mina.

Att förekomsten av kausalitet är högre i kausalitetsversionen än i röst-kausalitetsversionen förklaras med att den senare har fler satser (en följd av att textversionen inte bara har kausalitet utan också röst) än den förra (se bilaga 11). Av bilagan framkommer också att den totala förekomsten av kausalitet mellan de två versionerna endast marginellt skiljer sig åt. Det kan tyckas att uttrycken för kausalitet är förhållandevis få även i de bearbetade versionerna. Då skall man ha i åtanke att det, som redan nämnts, gäller att gå en balansgång. En text får å ena sidan inte vara alltför explicit (övertydlig) för då blir den tråkig. Å andra sidan gäller det att inte lämna för mycket utsagt.

#### 4.6 LIX-värdesberäkning av texterna

I likhet med Hvenekilde (1983) har jag också velat undersöka texternas LIX-värden. Det bör dock påpekas att LIX-värdet har sina begränsningar och att åtskillig kritik har riktats mot det.<sup>143</sup> En allvarlig invändning mot LIX är att det inte tar hänsyn till språkritmen. En text med enbart korta meningar och korta ord torde därför bli svårare att läsa eftersom den inte har en jämn rytm (Reichenberg Carlström, 1995, s 38f)<sup>144, 145, 146</sup> (se också Lundberg, 1981, s 33; Melander, 1998, s 10).

Att LIX ändå används beror på att det förefaller fungera ganska väl som indikator på ytspråklig komplexitet. De i LIX ingående språkliga faktorerna samvarierar med en rad andra språkliga egenskaper. Långa meningar är inte sällan syntaktiskt komplicerade och svåra och ovanliga ord är ofta långa. Många och långa ord och meningar är med andra ord symptom på att det också kan finnas andra svårigheter i texten (Melander, 1995, s 33; Nyström, 1998, s 6).

En annan orsak till att LIX brukas är, att det är en fördel att använda sig av flera analysmetoder om man vill få en så bra bild som möjligt av

<sup>143</sup> I Reichenberg Carlström (1995, s 38f) ges en redogörelse för kritiken kring LIX.

<sup>144</sup> På grundval av Björnsons forskning har Larson (1987) konstruerat en läsbarhetsformel och två nya typer av läsbarhetsfaktorer. De två läsbarhetsfaktorerna är anslutning till idealkurvan och spridning kring idealkurvan. Larson mäter textens meningar i relation till denna kurva. Idealkurvan är ett begrepp som har sitt ursprung i psykologisk forskning. Denna forskning säger att det finns ett optimalt förhållande mellan antal långa ord i en mening och meningslängden. En kort mening med flera långa ord blir tungläst och upplevs sannolikt som högravande. En lång mening med enbart korta ord kan lätt bli pratig och ogripbar. Då Larsons metod kräver en relativt komplicerad matematisk behandling för att härleda idealkurvan har den inte tagits med i detta arbete (se också Reichenberg Carlström, 1995, s 40).

<sup>145</sup> Enligt Nyström (1998, s 27) kan man resa två allvarliga invändningar mot språket i många av dagens läroböcker. En är att meningarna är alltför korta och enkla och texterna alltför osammanhängande. En annan är att ordföljden sällan varierar.

<sup>146</sup> Såväl Platzack (1974, s 113ff) som Wellander (1973) har påtalat att en god text skall ha rytm för att vara lättläst. En sådan rytm kan man uppnå om man omväxlande använder både långa och korta meningar (Wellander, 1973, s. 233).

en texts svårighetsgrad. Man brukar göra en grov tolkning av LIX-resultaten enligt skalan i tabell 5.<sup>147</sup>

Tabell 5. Tolkning av LIX-värden enligt Björnsons tabell 1968.

LIX-värde	Textens svårighetsgrad
20	Mycket lätt
30	Lätt
40	Medelsvår
50	Svår
60	Mycket svår

Tabellen anger typiska värden för olika texter snarare än exakta gränser för de olika begreppen.

I tabell 6 kan man se att de genomsnittliga LIX-värdena för de bearbetade textversionerna till "Nilens gåva" och till "Svensk lag och rätt" är något lägre än i originalversionerna.

Tabell 6. LIX-värden för "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt".

LIX-värden		
Textversion	"Nilens gåva"	"Svensk lag och rätt"
Original	38	39
Kausalitet	36	38
Röst	27	32
Röst-kauslighet	28	32

Som jämförelse skall nämnas att skolböcker på olika stadier brukar ha ett index mellan 25 och 40, medan mer invecklade stilarter kan få mellan 50 och 60. Vad som är slående är att originaltexterna har förhållandevis låga LIX-värden.<sup>148</sup> Det förefaller som om författarna till de två texterna bemödat sig om att använda korta meningar. Även om meningarna är korta så är de informationstäta (se tabellerna 1 och 2). Det gäller

<sup>147</sup> Det bör påpekas att Björnsons (1968) LIX-skala är utformad för läsare med svenska som modersmål.

<sup>148</sup> Även den text som Ekvall (1991, s 175ff) undersökte fick ett bra LIX-värde. Ändå uppvisade texten stora brister. Så var t ex många fakta föga utvecklade och t o m bristfälligt integrerade med huvudtanken. Även själva textens utformning, såsom oklara rubriker, rörig disposition samt brister i textbindningen bidrog till att eleverna fick svårigheter. Också ordvalet lämnade en del övrigt att önska. Som en följd av dessa brister hade eleverna svårt att få grepp om textens huvudtanke.



följaktligen att inte låta sig luras och tro att korta meningar medför att en text blir lättare att läsa, något som bland annat Platzack visat i sin undersökning (1974, s 113ff). Han fann att en text med i genomsnitt nio ord per mening gav sämre läsförståelse än en text med i genomsnitt tretton ord per mening. Alltför korta meningar gör nämligen en text mer svårläst, eftersom texten verkar styckad i alltför små bitar (s 113ff). Det är, enligt Nyström (1998, s 6), inte svårt att anpassa sin text så att den får ett lågt LIX-index, men det är viktigt, menar hon, att komma ihåg att ett lågt index inte är någon garanti för att texten är lättläst (se också Børre Johnsen, 1989, s 93f; <sup>149</sup> Melander, 1998, s 10). Björnsöns (1968) uppfattning att korta meningar alltid gör en text mer lättläst, förefaller därför korrekt endast om man ser meningarna isolerade och alltså inte i en löpande text.

---

<sup>149</sup> Enligt Børre Johnsen (1989, s 94) har mottot "skriv kort og enkelt og nøytralt" gjort många läroboksförfattare en björntjänst.

## 5. Konstruktion av testfrågor

Kapitlet inleds med en diskussion kring olika svarsformer. Därefter följer en genomgång av olika frågetyper samt de frågetyper som finns representerade i denna undersökning. Vidare presenteras de två övriga test som ingår i undersökningen, nämligen ordförråds- och avkodnings-testen.

### 5.1 Val av svarsform för test av läsförståelse

Det finns flera olika sätt att undersöka elevers förståelse av en text som de läst. Man kan t ex låta eleverna skriva en berättelse, dramatisera, demonstrera, spela rollspel, måla etc (se Dysthe, 1996, s 172ff; Björk & Liberg, 1999, s 95ff för en utförlig redogörelse av olika sätt att redovisa en läst text). Det vanligaste sättet att undersöka elevers läsförståelse har emellertid varit att låta dem svara på frågor.<sup>150, 151</sup> Så har också jag gjort i detta arbete. I läroböcker – i synnerhet på mellan- och högstadiet – brukar det ofta finnas kontrollfrågor efter varje avsnitt. Det har bedömts som värdefullt att testa eleverna på ett sätt som de är vana vid (se också McNamara et al., 1996, s 14 som för ett liknande resonemang).

Det finns emellertid olika slag av svarsformer. En form som ofta använts är cloze-test. I cloze-test eller lucktest, som för övrigt har använts mycket inom andraspråksforskningen (Chavez-Oller, Chihara, Weaver & Oller, 1985, s 181ff), utelämnar man med vissa mellanrum ett ord i texten. Man låter därefter försökspersonen läsa texten och fylla i de saknade orden. Vid lucktest behöver läsaren oftast inte läsa igenom hela texten för att kunna fylla i de utelämnade orden. För det mesta handlar det om en fortlöpande avläsning och förståelse av enstaka meningar.

Clozetest kan säkert fungera tillfredsställande om man t ex vill testa grammatik och ordförståelse (Elbro, 1986, s 80ff). Däremot torde de fungera mindre bra om man vill komma åt den djupare förståelsen av en

<sup>150</sup>

Ända sedan läsforskningen låg i sin linda har man varit intresserad av hur man skall gå till väga för att kunna testa läsförmågan (Venezky, 1984, s 12f). En av dem som uppmärksammat betydelsen av test som inte bara mäter muntliga färdigheter är Cummins (1986). Han har påtalat vikten av att beakta CALP när man skall diagnosticera andraspråkläsare (Cummins, 1986, s 140f, 153ff). CALP står för cognitive academic language proficiency.

<sup>151</sup> Lundberg (1997, s 25ff) nämner att man inför IEA-undersökningen diskuterade om läsfärdighet kunde mätas med testuppgifter. Man undersökte detta noga och enades om att det fanns sådana möjligheter. Lundberg framhåller nödvändigheten av omsorg i konstruktionen av testuppgifter. Han säger: "Alla inblandade förstod att hela projektet stod och föll med testkonstruktionen. Ingen möda sparades därför när det gällde att få fram test av högsta kvalitet." (s 28).

text. Det är en av orsakerna till att inte cloze-test använts i denna undersökning. Den andra orsaken är att den metod som används (textbearbetningar av en originaltext) inte låter sig förenas med ett test, vars syfte är att läsaren skall fylla i ett utelämnat ord.

Fördelarna med öppna frågor har framhållits av flera forskare. En av dem är Iversen Kulbrandstad 1998, s 135), som hävdar att de ger en djupare inblick i elevernas textförståelse. Det är inte heller så lätt, menar Iversen Kulbrandstad, för elever att gissa när denna svarsform används. Det finns dock nackdelar med öppna frågor. De kom tydligt i dagen vid de två pilotstudier (hösten 1997 och hösten 1998), som föregick min huvudundersökning. En nackdel är att det ofta är svårt att bedöma svaren på öppna frågor. Även om man har ställt upp möjliga svar innan man börjar bedömningen, uppstår det alltid gränsfall. En annan nackdel är att det finns ett stort skrivmotstånd hos många tonåringar. Det kan medföra att de i själva verket kan mer än vad de deras skriftliga svar visar. En tredje nackdel är att många elever, inte minst andraspråksläsare, kommer till korta vid öppna svar. Flera av eleverna i mina pilotundersökningar påpekade efteråt att de hade kunnat svaret på åtskilliga frågor, men att de hade haft svårt för att formulera det. Fenomenet har även uppmärksamats av Elley (1984, s 287). Det här är ett problem som man inte har beaktat i så stor utsträckning i samband med undersökningar av läsförståelse. Många elever kan därför på felaktiga grunder ha blivit diagnostiserade som svaga läsare, när de i själva verket inte alls har varit det. Vad som givit dem denna orättvisa stämpel, kan ha varit deras svårigheter och motvilja mot att uttrycka sig i skrift. I detta arbete är syftet att undersöka elevers läsförståelse. Mot bakgrund av vad som sagts ovan om åtskilliga elevers svårigheter att formulera sig skriftligt, är det därför viktigt att välja en svarsform där inte eleverna behöver skriva. I annat fall finns risken att undersökningens validitet skulle kunna minska.

En svarsform som inte kräver skriftliga svar är flervalsfrågor (multiple choice). De missgynnar därför inte dem som har svårt att uttrycka sig i skrift eller känner motvilja inför att formulera sig skriftligt. Man kan därför ha med fler frågor än om man hade krävt skriftliga svar. När man skall undersöka många elever är det dessutom praktiskt att använda flervalsfrågor. I större undersökningar har de därför använts (och används), såsom i IEA-undersökningen och i högskoletestet (se också Elley, 1993, s 34f, 1994, s 8f för en utförligare redogörelse).<sup>152</sup>

<sup>152</sup> Också Groebel (1980, s 57ff); McNamara et al. (1996, s 9); Abu-Rabia (1996); Van den Bos, Brand-Gruwel, & Aarnoutse (1998, s 477f) och Verhoeven, & Aarts (1998, s 117f) använde sig av multiple-choice-frågor när de undersökte läsförståelse.



I likhet med övriga svarsformer har också flervalfrågor kritiserats. Kritiken har främst gått ut på att de uppmuntrar eleverna att gissa, att de enbart mäter ytliga kunskaper och att man inte får veta så mycket om elevernas egen förståelse av texten.<sup>153</sup> Om en informant svarar fel på en fråga får vi inte veta vilket av följande tre alternativ som orsakade detta: informanten förstod inte texten som han/hon läst, informanten förstod inte frågan och slutligen informanten förstod inte texten i svarsalternativen.<sup>154</sup> I *Multiple-choice and open-ended items in reading tests: same or different?* diskuterar Elley och Mangubhai (1992, s 191ff) förrespektive nackdelarna med flervalfrågor. Elley och Mangubhai (1992, s 194ff) har undersökt australiensiska och nyzeeländska nioåringars läsförståelse. Nioåringarna blev testade vid två olika tillfällen. Texterna var hämtade från IEA-studien och utgjordes av dels skönlitteratur, dels sakprosa. Vid det första testtillfället fick samtliga elever flervalfrågor. Vid det andra tillfället, några dagar senare, fick den ena hälften av dem flervalfrågor, medan den andra hälften fick frågor som krävde öppna svar. Inte oväntat fick de elever som hade flervalfrågor det högsta antalet rätta svar. Elley och Mangubhai ger två förklaringar till varför det blev så. En var tidsbrist. Många av nioåringarna hann helt enkelt inte med så många frågor när de skulle besvara dem skriftligt. Dubbelt så många av nioåringarna hann att fullgöra uppgifterna när de fick flervalfrågor. En annan orsak var att många av eleverna hade svårigheter att uttrycka sig på begriplig engelska. Några kunde därför inte svara alls på vissa frågor. Det framgår dock inte om andraspråksläsare ingick i Elleys och Mangubhais undersökning.

Det intressanta med denna undersökning är att vid den interkorrelationsanalys som gjordes mellan de två frågetyperna visade det sig att korrelationen mellan de två multiple choicetesten var nästan identisk med korrelationen mellan öppna svartesten. Med andra ord mätte flervalfrågor och öppna frågor samma kvaliteter. De elever som klarade sig bra på öppna frågor gjorde det också på flervalfrågor och vice versa. De elever som klarade sig dåligt på öppna frågor, klarade också flervalfrågor dåligt. Författarna undersökte även vilket av de två testen som eleverna föredrog. Det visade sig att 88% föredrog flervalfrågor.

I denna undersökning ingår många andraspråksläsare. Förmågan att uttrycka sig väl i skrift skiljer sig troligtvis åt mellan många första- och andraspråksinlärare. För åtskilliga tvåspråkiga elever som skriver på sitt

<sup>153</sup> Wedman (1988, s 93) konstaterar att: "Det är en utbredd missuppfattning att flervalfrågor endast kan mäta detaljkunskaper. Flervalfrågor kan med en noggrann förplanering användas för mätning av förmågor som förståelse, tillämpning och analys."

<sup>154</sup> En lösning på detta skulle kunna vara att, som Cohen et al. (1988, s 165) föreslår, använda flervalfrågor och sedan fråga eleverna vad som fick dem att välja just den distraktor som de valde (se också Ågren, 1990, s 19).

andraspråk kan det därför vara extra arbetsamt att uttrycka sig i skrift, eftersom det ställer stora krav på såväl koncentration som skrivförmåga. Det skulle kunna medföra att öppna frågor kunde vara en nackdel för de senare. En sak är att förstå en text och en annan att i skrift kunna uttrycka sin förståelse. Även om mycket tid läggs ned på att rätta svaren på ett så tillförlitligt sätt som möjligt, kan man inte undvika en spridning beroende på svårigheter att tolka resultaten (se också Holmegaard, 1999, s 111f). Flervalsfrågor bör rimligen ge dessa elever en mer rättvis bedömning.

## 5.2 Konstruktion av frågor angående läsförståelse

Att konstruera frågor är inte helt lätt. Svaren på frågorna får inte ligga för långt från elevernas värld. Inte heller får det röra sig om frågor som enbart har en textkontrollerande karaktär. Av betydelse är också att frågorna är formulerade så att eleverna förstår dem.

Pettersson (1988, s 2ff) belyser svårigheterna med att formulera bra frågor till läsförståelsemomentet i de centrala proven. En fråga skall enligt Pettersson kräva läsning. Kan man klara frågan utan att titta i texten är frågan dålig, likaså om svaret avtecknar sig tydligt i texten. Frågor skall också kräva tankeinsats. De bör gå ut på att få grepp om väsentligheter i innehållet, på förståelsen av texten (se också Børre Johnsen et al., 1997, s 94; Gruvberger, Severin, & Svingby, 1992, s 75).

Beck et al. (1991, s 261, 1995, s 227ff) använder sig av öppna frågor som delas in i dels "information questions", dvs frågor som i princip står att finna på ett ställe i texten, dels "issue questions", som kräver mer tankeverksamhet.

Även Gunnarson (1982, s 182ff) använder sig av öppna frågor, men de kompletteras med tvåvalsfrågor där det gäller att kryssa för rätt alternativ av två möjliga.

Kirsch (1995, s 29ff) delar in sina frågor i fem olika kategorier i stigande svårighetsgrad.<sup>155</sup> Tre av dem förtjänar en ytterligare kommentar. I den första skall läsaren lokalisera ett i stort sett identiskt eller synonymt svar till det som står i instruktionen. I den andra skall läsaren bland annat lokalisera information på flera ställen eller jämföra, kontrastera eller integrera information på olika ställen i texten. I den tredje skall läsaren bland annat göra flera inferenser.<sup>156</sup>

<sup>155</sup> Frågorna ingick i IALS (International Adult Literacy Survey).

<sup>156</sup> Motsvarar kategorierna 1, 3 och 5 i Kirschs undersökning där 1 är lättast och 5 svårast.



Roth (1986, s 4, 10) har belyst hur viktigt det är att formulera frågor så att eleverna inte frestas att kopiera delar av texten. De elever i åttonde klass som hon testade läste en text som handlade om fotosyntes. Roths frågor hade olika karaktär, t ex *Vad är fotosyntes för något? Hur tror du att växterna får sin föda? Hur skulle du definiera föda?* Om man formulerar frågor som den första kan eleverna lätt hitta svaret i texten, skriva av det, få rätt på svaret utan att ha förstått vad deras svar egentligen går ut på. Så gjorde också flera av Roths elever. Vid ett efterföljande samtal, som Roth hade med dem, framkom det att flera elever inte förstått vad fotosyntes är, men alltså ändå lyckats med bedriften att få rätt för sitt svar. Erfarenheterna stämmer överens med dem som jag gjorde vid de tidigare nämnda pilotundersökningarna 1997 och 1998 (Reichenberg Carlström, 1998, s 33). Genom att ställa frågor som de två andra lyckades Roth, däremot, utröna om eleven har förstått det som han/hon hade läst.

### 5.2.1 Textkontrollerande frågor

Till "Nilens gåva" och till "Svensk lag och rätt" har sammanlagt 36 frågor konstruerats (Frågorna återfinns i bilagorna 12 och 13).

Om man vill komma åt förståelse av SO-texter är det viktigt att ha med olika typer av frågor (se också Grubberger et al., 1992, s 75). Som framkommit är det vanligt att dela in frågor i olika kategorier. Även om det är förenat med vissa svårigheter, har jag dock inte i likhet med Iversen Kulbrandstad (1998, s 292f) därför avstått från att göra det. En fördel med att kategorisera är att man då kan jämföra sina resultat med dem som andra forskare erhållit vid liknande kategoriseringar.

De trettiosex frågor (arton till varje test) som finns till "Nilens gåva" respektive "Svensk lag och rätt" är utformade för att ställa eleverna inför olika läs- och förståelseproblem. De fördelar sig därför på tre olika typer, textkontrollerande frågor, kombinationsfrågor och inferensfrågor (se bilagorna 12 och 13).

Min kategorisering av frågorna i nämnda tre frågetyper har granskats av professor Ingvar Lundberg vid Psykologiska institutionen, Göteborgs universitet.

De tre frågetyperna har en del gemensamma drag med dem som förekommer i Kirschs ovan nämnda undersökning. Som redan framskymtat finns det rena textkontrollerande frågor där det korrekta svarsalternativet överensstämmer i stort sett ord för ord med textens. Sådana frågor undersöker en mycket ytlig form av läsförståelse, som inte skiljer sig mycket från ren informationsökning. Det kan naturligtvis ifrågasättas



om man överhuvudtaget skall ha med sådana frågor i en läsförståelseundersökning, eftersom de innebär en ren mekanisk avläsning. Orsaken till att de finns med här är rent psykologisk. Det är viktigt att i en läsförståelseundersökning ha med några frågor som förhoppningsvis kan besvaras av alla. Har man inte det är risken överhängande att många av eleverna helt ger upp och lägger testet åt sidan. Det är också viktigt att ha en viss rytm när det gäller frågorna. Läsaren kan inte oavbrutit befinna sig i ett tillstånd av högsta koncentration.

Det finns fem frågor av textkontrollerande karaktär till "Nilens gåva" och fyra till "Svensk lag och rätt". I "Nilens gåva" är det frågorna: 1, 2, 12, 16 och 17. I "Svensk lag och rätt" är det frågorna: nr 1, 4, 7 och 17 (se bilagorna 12 och 13). Av pedagogiska skäl har jag låtit den första frågan på båda testen vara en textkontrollerande.

Fastän textkontrollerande frågor vanligtvis inte ställer några större krav på läsarna så har ändå de läsare, som ingår i denna undersökning, fått lägga ner viss möda för att kunna besvara dem. Anledningen är att frågorna inte följer i samma ordning som texten. I texten som handlar om "Svensk lag och rätt" var läsarna tvungna att läsa igenom nästan hela texten innan de kunde finna det rätta svaret på fråga 1. (se också avsnitt 5.2.4 för en vidare diskussion).

Ex. på textkontrollerande frågor till "Nilens gåva":

Fråga 2 *Vem var Osiris?*

Inför dödsjuden Osiris måste han dömas (original- och kausalitetsversionerna).

Det var dödsjuden Osiris som skulle döma den döde (röst- och röst- kausalitetsversionerna).

Det korrekta svarsalternativet är :  
dödsjuden.

Fråga 17 *Hur kontrollerade Osiris hur den döde hade levt?*

Hans hjärta vägdes i en vågskål och om hjärtat var tyngre än den andra vågskålen, där sanningens fjäder låg... (originalversionen).

Till sin hjälp hade han en våg med två vågskålar. I den ena vågskålen la han den dödes hjärta och i den andra placerade han sanningens fjäder (kausalitetsversionen).

Han hade en våg med två vågskålar.

"Jag lägger ditt hjärta i den ena vågskålen. I den andra lägger jag sanningens fjäder", sa Osiris (röst- och röst- kausalitetsversionerna).

Det korrekta svarsalternativet är:

Han vägde den dödes hjärta och sanningens fjäder i två vågskålar.

Ex på textkontrollerande frågor till "Svensk lag och rätt".

Fråga 7 *Vem bestämmer vilka lagar vi skall ha?*

När lagförslagen är klara bestämmer riksdagen om vi ska de nya lagarna eller inte (kausalitetsversionen)

Sedan är det medlemmarna i riksdagen som bestämmer, om vi ska ha de nya lagarna eller inte (röst-kausalitetsversionen).

Det korrekta svarsalternativet är:

Det är riksdagen som bestämmer vilka lagar vi skall ha.

Fråga 17 *Hur har nämndemännen fått sitt arbete?*

Till sin hjälp har domaren ett antal nämndemän. Dessa är inte jurister utan de är politiskt valda... (kausalitetsversionen).

"Det känns skönt att nämndemännen hjälper mig!" tänker domaren. "Dom är visserligen inte jurister. Men, dom är mycket kloka och våra politiker har valt dom." (röstversionen).

"Det känns skönt att nämndemännen hjälper mig", tänker domaren.

"Dom är visserligen inte jurister, men dom är mycket kloka. Och så är ju nämndemännen vanliga människor. Det är just därför som våra politiker har valt dem." (röst-kausalitetsversionen).

Det korrekta svarsalternativet är:

Politikerna har valt dem.

Vad gäller formuleringen av denna fråga kan man med visst fog invända att det varit mer korrekt att använda *uppdrag* istället för *arbete*. Anledningen till att så inte gjordes, var att jag befarade att en del elever inte skulle förstå ordet *uppdrag*.

### 5.2.2 Kombinationsfrågor

Den andra frågetypen, kombinationsfrågor, rymmer dels frågor där orden i det korrekta svaret inte helt överensstämmer med den exakta ordalydelsen i texten, dels frågor där ordalydelsen inte stämmer exakt med ordalydelsen i texten samtidigt som eleverna måste läsa två eller flera meningar för att finna det korrekta svaret. Många elever utgår ifrån att svaren till frågor skall stämma exakt med formuleringarna i texten de

läser (se också Lundgren, 1977; Wikström, 1991). Det har därför känts angeläget att ha med kombinationsfrågor, för att få reda på i vilken utsträckning eleverna är 'låsta' till formuleringarna i texten. Frågorna kallas för kombinationsfrågor, eftersom de kombinerar två färdigheter. I "Nilens gåva" utgörs de av 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 15 och 18. I "Svensk lag och rätt" utgörs de av 5, 12 och 18 (se bilagorna 12 och 13).

Ex på kombinationsfrågor till "Nilens gåva":

*Fråga 7 Varför var Nildalen ett bra jordbruksområde?*

När floden...låg ett lager av bördigt slam kvar på åkrarna och bönderna kunde börja så (originalversionen).

Slammet var bördigt och det var därför mycket bra att så i (kausalitetsversionen).

Slammet var rikt på näring och det var mycket bra att så i (röstversionen).

Slammet var rikt på näring och därför var det mycket bra att så i (röst-kausalitetsversionen).

Det korrekta svarsalternativet har följande formulering:

Jorden gick bra att odla på grund av slammet från Nilen.

*Fråga 8. Varför balsamerades de döda?*

Därför måste kroppen bevaras så väl som möjligt, eftersom den döde behövde den i nästa liv. Det bästa sättet var att mumifiera kroppen (originalversionen).

Därför måste kroppen bevaras så väl som möjligt, eftersom den döde behövde den i nästa liv. Det bästa sättet var att mumifiera kroppen. För att kunna förvandla ett lik till en mumie måste man balsamera det (kausalitetsversionen).

Det var därför viktigt att bevara den så väl som möjligt. "Vi får inte låta de dödas kroppar ruttna bort! Det gäller att hitta på en bra metod som hindrar det!", sa egyptierna. Det gick en lång tid innan de till slut kom på en lösning. De började att mumifiera kropparna (röstversionen).

Det var därför viktigt att bevara den så väl som möjligt. "Vi får inte låta de dödas kroppar ruttna bort! Det gäller att hitta på en bra metod som hindrar det!", sa egyptierna. Det gick en lång tid innan de till slut kom på en lösning. De började att mumifiera kropparna. När man mumifierar ett lik måste man balsamera det (röst-kausalitetsversionen).



Det korrekta svarsalternativet har följande formulering:  
Annars skulle de dödas kroppar bli förstörda.

Kombinationsfrågor till "Svensk lag och rätt":

Fråga 5 *När kan den dömda överklaga en dom?*

Om åklagaren eller den dömda är missnöjd med tingsrättens dom kan domen överklagas (original- och kausalitetsversionerna).  
Jag är missnöjd med min dom, därför vill jag överklaga den skriver den dömda i ett brev till hovrätten (röst- och röst-kausalitetsversionerna).

Det korrekta svarsalternativet har följande formulering:

När den dömda tycker att han/hon blivit orättvist behandlad av domstolen.

Fråga 18. *Varför kan inte en åtalad person köpa sig fri från straff?*

I Sverige är alla människor lika inför lagen. Det spelar ingen roll om man är svart eller vit, rik eller fattig. Alla behandlas i rättssammanhang på samma sätt (originalversionen).

I Sverige är alla människor lika inför lagen. Det spelar därför ingen roll om man är svart eller vit, rik eller fattig eftersom alla behandlas på samma sätt i rättssammanhang (kausalitetsversionen).

I Sverige är alla människor lika inför lagen. Det spelar ingen roll om du är svart eller vit, rik eller fattig. Domstolen behandlar alla på samma sätt (röstversionen).

I Sverige är alla är alla människor lika inför lagen. Det spelar därför ingen roll om du är svart eller vit, rik eller fattig, eftersom domstolen behandlar alla på samma sätt (röst-kausalitetsversionen).

Det korrekta svarsalternativet har följande formulering:

Därför att domaren inte får göra någon skillnad mellan rika och fattiga.

### 5.2.3 Inferensfrågor

Den tredje typen av frågor, inferensfrågorna, kräver att eleven utifrån vad han/hon har läst skall dra vissa slutsatser. För att klara av det krävs att eleverna infererar, dvs läser mellan raderna och gör utfyllnader i texten. Det som brukar känneteckna en god läsare är att han/hon har förmåga att göra inferenser. Förmågan att kunna svara på inferensfrågor

är givetvis beroende av den specifika läsarens förkunskaper, hans/hennes förmåga att plocka fram dem samt textens utformning (se avsnitt 2.3.5 för en vidare diskussion). Att använda inferensfrågor i en kulturbundet svensk text borde kunna ge en uppfattning om andraspråkläsares eventuella svårigheter med dylika texter.

I "Svensk lag och rätt" är följande frågor inferensfrågor: 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 och 16. I "Nilens gåva" är följande frågor inferensfrågor: 6, 9 och 13 (se bilagorna 12 och 13).

Ex. på inferensfrågor till "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt":

Fråga 6 *Varför tror du att det var viktigt att Nilen förde med sig (hade) lagom med vatten?*

Fråga 9 *Varför tror du att det var så dyrt att balsamera?*

Fråga 2 *Vad beror det på att inte fjortonåringar behöver betala böter?*

Fråga 6 *Varför tror du att Lagboken kommer ut varje år?*

Som framgår är det å ena sidan fler inferensfrågor, som alltså kräver läsning mellan raderna, i "Svensk lag och rätt" än i "Nilens gåva". Å andra sidan finns det fler frågor av typ 2 i "Nilens gåva", som också de kräver en hel del tankeinsats (se t ex Johansson, 1993, s 60). För andraspråkläsare kan de också erbjuda en extra svårighet genom att de ställer större krav på den lexikaliska kunskapen (se avsnitten 4.2 och 7 för en vidare diskussion).

Vid de reliabilitetstest som företogs genom att Cronbachs  $\alpha$  beräknades erhöles för de 18 läsförståelsefrågorna till "Nilens gåva" reliabilitetskoefficienten 0,81 och för de 18 frågorna till "Svensk lag och rätt" koefficienten 0,76. För dessa 36 läsförståelsefrågor tillsammans erhöles koefficienten 0,87.

Innan eleverna fick frågorna informerades de om att vissa av dem var svårare än de andra, eftersom svaret inte stod explicit uttryckt i texten de skulle läsa. De fick också veta att de med ledning av informationen i texten, kunde få fram svaren genom att tänka till själva. Eleverna uppmanades också att om de tyckte att flera svarsalternativ var mer eller mindre rimliga, välja ut det svarsalternativ som med stöd av texten bäst besvarade frågan (se också avsnitt 6.5).

I likhet med Beck et al. (1991, s 262) och Loxterman, Beck och McKeown (1994, s 355) ställde jag endast frågor på det textinnehåll som var gemensamt i alla fyra textversionerna. Annars hade de elever gynnats som läst de bearbetade texterna.

#### 5.2.4 Distraktorer

I de tidigare nämnda pilotundersökningarna som företogs höstarna 1997 och 1998 – där över hundra elever i klass 7 deltog i varje omgång – användes öppna frågor. I samband med bedömningen av svaren sammanställdes de som var felaktiga. Avsikten var att låta dem ingå som distraktorer i denna huvudundersökning. Genom att till större delen använda mig av de felaktiga elevsvaren, har distraktorerna därigenom förhoppningsvis fått en högre grad av trovärdighet, därför att de är ett resultat av trettonåringarnas egna funderingar. Ändå går det inte att bortse ifrån det faktum att vissa distraktorer har uteslutits av försökspersonerna på grund av att de är osannolika alternativ (se också Wedman, 1988, s 98ff).

Ex på elevsvar som erhöles i pilotundersökningen på följande fråga – nummer 16 i huvudundersökningen "Nilens gåva"–:

*Varför tror du att egyptierna har målat bilder på kistor och väggarna i gravarna?*

Så man skulle se hur han hade bott och hur han levde.

Så att dom döda fick titta på målningarna.

Så att när den döde har vaknat skulle han/hon se vad som höll på att hända.

För att det skulle vara fint för den döde.

I distraktorerna har så gott som genomgående elevernas egna formuleringar använts. Det är endast där språkliga fel upptäckts, som kan ge upphov till missförstånd som formuleringarna ändrats. När man vill använda sig av felaktiga elevsvar som distraktorer, är det viktigt att kontrollera att inget av felsvaren är rätt. Möjligheten finns alltid att en elev kan ha givit ett svar som i och för sig inte finns i texten, men som ändå är korrekt. För att ett sådant eventuellt alternativ inte skall finnas med har svarsalternativen till "Nilens gåva" granskats ur faktamässig synvinkel av docent Bo Andersson vid Historiska institutionen, Göteborgs universitet.

Vad "Svensk lag och rätt" beträffar har svarsalternativen granskats av Gerd Möllers, domare vid Göteborgs tingsrätt och Hans Berg, universitetsadjunkt i SO vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.



Även om man har aldrig så bra distraktorer, kan såväl första- som andraspråksläsare ändå komma till korta, därför att de inte förstår texten i dem. Då spelar det ingen större roll vilken textversion eleverna har läst. Det är därför viktigt att vara vaksam på att läsbarheten i distraktorerna är hög. Förstår eleverna inte något eller några ord i dem kan de få svårigheter att välja rätt alternativ (se också Wikström, 1991, s 95f).

I den första av mina två pilotundersökningar följde frågorna textens gång. Jag fann då att många elever, trots att de uppmanades att läsa igenom hela texten, ändå läste frågorna och texten samtidigt. Vid den andra pilotundersökningen följde inte frågorna textens gång. Jag märkte då att flertalet elever i långt större utsträckning än tidigare, efterföljde uppmaningen att läsa texten först och sedan besvara frågorna. Inte heller i denna undersökning följer frågorna ordningen i texten. Mitt tillvägagångssätt skiljer sig här från Beck et al. (1991, 1995). Att inte låta frågorna följa textens gång ställer större krav på läsaren.

### **5.3 Konstruktion av frågor angående ordförståelse**

För att en elev skall kunna läsa en text med förståelse krävs det bl a att han/hon har ett väl utvecklat ordförråd. Har eleven det bidrar det till en förbättrad tolkning av texten (Beck, Perfetti & McKeown 1982; s 512ff, Omanson, Beck, McKeown & Perfetti 1984, s 1253ff; Lundberg 1984, s 111f, 1991a, s 74, Taube, 1987, s 60, Curtis, 1987, s 49. Se också Hart & Risley, 1995 för en vidare diskussion om betydelsen av ett väl utvecklat ordförråd). Antalet olika ord som eleverna möter i skolböcker o.dyl under sin skoltid har uppskattats till nästan 100 000 (Nagy & Anderson, 1984, s 327).

Det finns skäl att misstänka att åtskilliga av de elever som ingår i denna undersökning inte förstår alla ord i "Nilens gåva" och i "Svensk lag och rätt". En kontroll av elevernas ordförståelse är därför på sin plats.

Två ordförståelsetest har konstruerats, ett till "Nilens gåva" och ett till "Svensk lag och rätt". Orden som ingår i dem är hämtade från de två originalversionerna. Det är alltid en avvägningsfråga vilka ord som skall testas. Att rådfråga lärare med mångårig undervisningserfarenhet i SO, svenska och sv2 på högstadiet kan vara till hjälp vilket jag har gjort. De tillfrågade lärarna undervisade dock inte i de klasser som ingår i undersökningen. Sammanlagt ingår 14 ord till "Nilens gåva" och 13 till "Svensk lag och rätt" (se bilagorna 14 och 15).

”Nilens gåva”: *villebråd, förbindelseled, kreatur, lik, innebörd, bar sig åt, inföll, slam, bukhålan, samlare, obeboeliga, anhöriga, förutsättning, däremot*

”Svensk lag och rätt”: *oberoende, reglerar, tillämpas, inleder, egen (en egen myndighet), värna om, uppdaga, i förhållande till, eftersom, förutom, slutanföranden, åsikt, begår ett brott.*

Liksom vid läsförståelsetesten används flervalfrågor. Till skillnad från läsförståelsetesten förekommer endast tre distraktorer, som jag själv konstruerat. En strävan har varit att distraktorerna skulle göras så vilseledande som möjligt. Det har inneburit att sådana valts som har morfologisk, semantisk eller fonologisk likhet med bjudordet (det ord som skall testas). Ett liknande tillvägagångssätt har tillämpats av Cassirer (1977, s 8f). Bjudordet presenteras i en mening. Så gjorde också Frick och Malmström (1976, s 12) och Josephson (1982, s 41, 148ff). På högskoleprovet däremot presenteras bjudorden isolerat<sup>157</sup>.

Vid de reliabilitetstest som företogs genom att Cronbachs  $\alpha$  beräknades erhöles för de 14 ordförståelsefrågorna till ”Nilens gåva” reliabilitetskoefficienten 0,74 och för de 13 frågorna till ”Svensk lag och rätt” koefficienten 0,68. För dessa 27 ordförståelsefrågor tillsammans erhöles koefficienten 0,81.

#### 5.4 Ord- och bokstavskedjor

Ett annat krav för att en elev skall kunna läsa en text med förståelse är att han/hon kan avkoda orden rätt och att denna förmåga är automatiserad. Enligt ovan har flera undersökningar visat att det finns ett nära samband mellan förmåga till avkodning och läsförståelse. Båda två har visat sig vara lika oumbärliga. Om en person inte kan avkoda orden i texten blir det ingen läsning i egentlig mening. Inte heller blir det någon läsning om en person kan avkoda orden men inte förstår dem (Hoover & Gough, 1990, s 128; Jacobson, 1995a, s 196); (se också avsnitt 2.3.3 för en vidare diskussion). Det finns skäl att misstänka att åtskilliga elever som ingår i denna undersökning har problem med att avkoda. Bristfällig avkodningsförmåga medför svårigheter att förstå texterna. Då spelar det ingen roll om eleverna får läsa originaltexten eller någon av de bearbetade textversionerna. Jag har därför velat kontrollera elevernas avkodningsförmåga. För detta ändamål har testet *Ord- och bokstavs-*

<sup>157</sup> I Cassirer (1977, s 99) diskuteras vilket som är svårast, kontextuella eller icke-kontextuella test. Han menar att man inte rent generellt kan säga att test med kontext är lättare än ett test utan kontext.



*kedjor* använts. Det består av två deltest. Det första, ordkedjetestet, testar avkodningsförmåga på ordnivån och går ut på att eleven markerar med ett streck var mellanrummen ska vara i en sekvens av tre sammanskrivna ord t ex orden *snö|båt|ko*, *gul|gryn|ute*, *bror|dålig|bulle*. Här skall då eleven markera på följande sätt: *snö|båt|ko*, *gul|gryn|ute*, *bror|dålig|bulle*.

Sammanlagt ingår 120 sammanskrivna ordkedjor i testet. På tre minuter skall eleven markera så många ord som möjligt. Orden ingår i barns muntliga ordförråd (Jacobson, 1998, s 12).

Det andra deltestet, bokstavskedjetestet, går ut på att eleverna skall identifiera bokstäver och markera med ett streck mittemellan par av lika bokstäver, t ex KSBBSOOFE, ÅFFKJNNÅES. Här skall då eleven markera på följande sätt: KSBIBSO|OFE, ÅFIFKJN|NÅES. Sammanlagt ingår 80 bokstavskedjor. På 90 sekunder skall eleven markera så många som möjligt. Testuppgiften i bokstavskedjor liknar uppgiften i ordkedjor med det undantaget att bokstavssekvenserna inte ska läsas. Syftet med bokstavskedjor är att få en uppfattning om motorisk-perceptuell snabbhet (Jacobson, 1998, s 12, 16). På ordkedjetestet kan man få 120 poäng och på bokstavskedjetestet 80 poäng.

En fördel med bokstavs- och ordkedjetestet är att det tidigare har använts i ett stort läsprojekt *Läsutveckling i Kronoberg*.<sup>158</sup> Totalt ingick 1528 barn från årskurs 1 till 9 i detta projekt. Av dessa barn var 8% invandrarelever (Jacobson, 1998, IV, s 6). Mellan sex till åtta klasser fanns med i varje årskurs.

En annan fördel med testet är att det har visat sig ha en god reliabilitet med test-retest-korrelationer under låg- och mellanstadietiden på 0,80 – 0,90, vid ett års skillnad mellan testtillfällena. Validiteten kan bedömas som tillfredsställande om man jämför med andra ordavkodningstest. Korrelationerna är runt 0,60 – 0,80 (Jacobson, 1995a, s 199. Se också Miller Guron, 2000, s 16f).

Elevernas förmåga till avkodning undersöktes efter läsförståelsen. Innan testet genomfördes kontrollerades att eleverna inte hade blivit testade tidigare i årskurs 7. Det visade sig att endast en av de tolv skolorna, som ingår i undersökningen, hade gjort testet. Dessa elever behövde därför inte göra det en gång till, eftersom jag erhöll deras resultat av den testansvarige läraren på skolan. Lärarna på de övriga elva skolorna var mycket angelägna om att deras elever skulle få göra testet. Att lärarna inte själva gjort det, förklarades med att skolorna inte ansett

<sup>158</sup> *Läsutveckling i Kronoberg* är ett tvärvetenskapligt, longitudinellt forskningsprojekt som påbörjades 1986. Syftet var att på grundval av de senare årens framsteg inom dyslexiforskningen utveckla och utvärdera praktiskt användbara metoder, instrument och hjälpmedel för effektivare diagnos och behandling av läshandikappade (Jacobson, 1995b, s 41).



sig ha råd att köpa in det. Ett test kostade vid tiden för undersökningen (1998) sju kronor per elev.

Positivt var att eleverna tycktes uppskatta testet i så hög grad. De jämförde efteråt sinsemellan hur långt de hade hunnit och åtskilliga påpekade att det var ett 'roligt' test att göra.

## 6. Urval, design och genomförande

I detta kapitel presenteras hur urvalet av skolor, klasser, språkgrupper och textversioner har gått till. Vidare redovisas bortfall, fördelningen första-andraspråkläsare samt andraspråkläsarnas vistelsetid i Sverige och deras modersmål. Dessutom redogörs för själva genomförandet och hur elevsvaren har bedömts.

### 6.1 Urval av skolor och elever

Berörda skolor har inte valts slumpmässigt utan utifrån tre uppställda krav<sup>159</sup>. Ett var att få med skolor från olika delar av Göteborg. Ett annat krav var, att eleverna inte fick använda de läroböcker i vilka de texter ingick som de skulle testas på. Ett tredje krav var att eleverna inte heller fick ha studerat det ämnesområde som mina texter handlade om. Detta medförde att antalet skolor som jag kunde välja bland sjönk.

Från nordöstra Göteborg valdes Hammarkullsskolan och Hjällboskolan. Från nordväst valdes Svartedalsskolan, Ryaskolan, Toleredsskolan och Brunnsboskolan. Från väst valdes Högsboskolan och Påvelundsskolan, från de mer centrala delarna i Göteborg valdes Karl Johansskolan, Nordhemsskolan, Nya Lundensskolan och Buråsskolan (för en närmare beskrivning av skolorna se bilaga 16).

Av de utvalda skolorna har Hammarkullsskolan, Hjällboskolan och Ryaskolan till övervägande delen andraspråkläsare. I Svartedalsskolan och Toleredsskolan går det ungefär lika många förstaspråks- som andraspråkläsare. I Påvelundsskolan går det nästan enbart förstaspråkläsare. I övriga undersökta skolor dominerar förstaspråkläsare även om andraspråkläsare alltmer har börjat dyka upp.

Det hade varit intressant att se om första respektive andraspråkläsarna i de icke-invandartäta skolorna i de icke-invandartäta områden har en högre grad av läsförståelse än första respektive andraspråkläsarna i de invandartäta skolorna i de invandartäta områdena (se Engen, Kulbrandstad, & Sand, 1997 som jämfört hur dessa grupper klarar sig i den norska skolan). En sådan jämförelse har dock inte gjorts. Det beror på att det vid tiden för undersökningen inte gick många

<sup>159</sup> Att en elev går i en viss skola behöver i och för sig inte innebära att eleven ifråga bor i den stadsdel där skolan är belägen. Stadsdelens elever i egna skolor, som andel av alla elever folkbokförda i stadsdelen, varierar från knappt 66% i Centrum till nästan 98% i Torshälla (Westlund, 1998, s 2).

förstaspråksläsare i de invandrantäta skolorna i de invandrantäta områdena. Inte heller gick det många andraspråksläsare i de icke-invandrantäta skolorna i de icke-invandrantäta områdena. Om dessa få elever dessutom skulle ha fördelats på de fyra textversionerna hade det blivit några enstaka elever på varje version. Med så få elever blir det svårt att kunna dra några vidare tillförlitliga slutsatser.

Eftersom eleverna inte har fått betyg i årskurs 6 har jag inte kunnat jämföra deras testresultat med eventuella betyg. Ett sätt att ändå få veta något om eleverna hade varit att efterfråga andra testresultat. Det visade sig dock svårt att få tag på sådana, varför det inte har kunnat göras.

De tolv skolorna jämförs inte med varandra av det skälet, att man på vissa skolor uttryckligen bad mig att deras resultat inte skulle komma ut. Personalen befarade att färre elever då skulle välja att gå på högstadiet i deras skola.

### **6.1.1 Val av årskurs**

En orsak till att undersökningen genomförts i årskurs 7 är att de flesta läsförståelseundersökningar som gjorts har varit på mellanstadiet eller i årskurs 8 (jfr den tidigare omtalades IEA-undersökningen). En annan orsak är att det i sjuan krävs, i ännu högre grad än på mellanstadiet, att eleverna skall läsa för att lära. De skall i allt större utsträckning kunna tillgodogöra sig innehåll i texter och kunna läsa mellan raderna för att skaffa sig nya kunskaper. Många elever får, menar Wikström (1991, s 75), en smärre chock när de börjar i årskurs 7. Chocken kommer av att eleverna möter mängder av nya ord och begrepp i ämnen som matematik, SO eller NO.<sup>160</sup> De språkliga kraven växlar mellan olika läsämnen. Men det är inte bara orden som förorsakar chocken utan också själva skriftspråket, syntaxen och all implicit information som finns i läroböckerna.

### **6.1.2 Antalet elever och klasser**

Sammanlagt ingår 833 elever i sjunde klass i undersökningen. Av dessa är 404 pojkar och 429 flickor. 421 är andraspråks elever och 412 är

---

<sup>160</sup> Chocken beror, enligt Wikström (1991), på att hoppet mellan årskurs sex och sju vad SO-undervisningen beträffar är stort. På högstadiet möter eleven nya ord och begrepp och krav på nya faktakunskaper.



förstaspråkselever. Majoriteten av eleverna, 719, var vid tiden för testen tretton år.<sup>161</sup>

Ingen av andraspråkläsarna gick i förberedelseklass<sup>162</sup> utan samtliga gick i svenska klasser. Många av dem hade dock undervisning i svenska som andraspråk och ett tiotal, vilket framkom efter undersökningen, hade undervisning i samhällsorienterande ämnen speciellt utformad för andraspråkselever (kallas i vissa skolor för SO2). Dessa elever läste dock samma kursinnehåll som den övriga klassen, men det var anpassat till elevernas språkfärdighetsnivå och förkunskaper.

De 833 eleverna är fördelade på 39 klasser (grupper) i tolv olika skolor. I en skola hade man delat upp klasserna i mindre grupper, med ca 20 i varje grupp. I övriga skolor hade man dock klasser. I den fortsatta genomgången används därför benämningen klasser, som då också inrymmer nämnda skolas grupper.

Antalet klasser som undersökts i de olika skolorna varierar. Det har flera orsaker. En är, att trots tidigare erhållen information från skolorna om att så inte var fallet, visade det sig ändå, att en del av klasserna redan hade läst de avsnitt som skulle testas respektive använde den lärobok i samhällskunskap, *PM Handboken i Samhällslära*, som "Svensk lag och rätt" -texten är hämtad ur. Dessa fick då utgå eftersom ingen klass fick ha läst texterna innan (se avsnitt 4.2). En annan orsak är att somliga lärare inte ville eller ansåg sig ha tid för test i sina klasser etc.

Flera av klasserna, som ingår i denna undersökning, är stora och har mer än trettio elever, medan andra är mindre och har, t ex 12 elever. I dessa små klasser är nästan alla andraspråkläsare. För att särskilja de olika skolorna fick varje skola ett nummer. Den första skolan som testades fick nummer 10, den andra nummer 20, den tredje nummer 30 och så vidare. För att inte blanda ihop klasserna på varje skola fick varje klass en särskild beteckning. Så fick t ex klass 7a i den första skolan som testades beteckningen 10:1, 7b 10: 2, 7c 10:3 osv.

## 6.2 Bortfall

För att minimera bortfallet har de elever som inte var närvarande vid det första testtillfället för respektive test fått utföra detta vid en senare tidpunkt, vid vilken jag var närvarande. Genom ett sådant tillvägagångssätt

<sup>161</sup> 83 elever var 12 år och 25 elever var 14 år. Uppgift saknas för sex elever.

<sup>162</sup> En förberedelseklass är en klass för nyanlända elever, som samtidigt är inskrivna i en svensk klass. I förberedelseklassen får eleverna undervisning i och på både sitt modersmål och svenska. Syftet med sådana klasser är att eleverna successivt skall integreras i den svenska klassen (se Boyd & Arvidsson, 1998, s 207, 212 för en utförligare beskrivning).

finns en viss risk att vederbörande elever kan ha blivit informerade om testets innehåll. Jag bedömde dock, efter att ha talat med berörda lärare, denna risk som ganska liten. Trots detta förfaringsätt har ändå inte alla elever gjort båda testen.

Om vi ser till bortfallet, dvs de elever som inte deltog i vare sig första eller andra testomgången, så är det 40 elever, dvs knappt 5% vilket är att betrakta som förhållandevis lågt. Orsakerna till bortfallet är flera, såsom specialundervisning, sjukdom, sammanblandning av textversioner vid de båda testtillfällena etc. Av de 40 eleverna är det elva som av misstag råkade få olika textversioner vid de två testtillfällena. Det förklaras med att dessa elever bytte klass på sina skolor. Detta hade inte jag fått veta i förväg. När jag därför träffade dessa elever vid det andra testtillfället utgick jag ifrån att de var nya elever som börjat i skolan. Något fler elever deltog vid det första testtillfället än det andra. (Se också avsnitt 7). Det beror bland annat på att några elever bytte skola mellan de två undersökningarna.

### **6.3 Fördelningen första- och andraspråkläsare**

För att få reda på vilka elever som är andraspråkläsare kan man gå tillväga på olika sätt. Eleverna kan exempelvis fylla i en enkät i samband med lästesten. I denna undersökning var det dock nödvändigt att i förväg känna till vilka elever som har tvåspråkig bakgrund. Det beror på att jag har använt ett visst system för att fördela textversionerna (se avsnitt 6.4 för en vidare diskussion). Det medförde att klasslistor måste begäras in i förväg. De flesta klasslistor som på så sätt erhöles var utförliga och angav vilka elever som fick undervisning i sitt modersmål, respektive svenska som andraspråk. Här skall dock påpekas att en elev kan vara andraspråkläsare utan att studera sitt modersmål respektive svenska som andraspråk. Där inte klasslistorna gav några upplysningar var jag därför tvungen att gå efter efternamn, dvs elever med ett 'utländskt' efternamn klassificerades till att börja med också som andraspråkläsare. Det är naturligtvis inte helt invändningsfritt eftersom en elev med ett 'utländskt' namn kan vara andra eller tredje generationens invandrare, ja ännu längre tillbaka men ändå vara förstaspråkläsare. Det omvända kan också vara fallet. En elev kan ha ett svenskt efternamn men ändå ha en tvåspråkig bakgrund.

Eftersom jag var medveten om det vanskliga i att klassificera efter efternamn, fick därför eleverna fylla i en enkät i anslutning till läsförståelsetesten. Denna enkät innehöll frågor som bland annat berörde



språk och vistelsetid, t ex: "Vilket språk lärde du dig tala först?", "Vilket språk talar du bäst?"<sup>163</sup> samt "Hur ofta talar du svenska hemma?" (se Taube, 1993, s 23 och avsnitt 2.3.1); (Enkäten återfinns i bilaga 17)<sup>164</sup>. Avsikten med enkäten var att rätta till eventuella misstag som jag begått vid min klassificering efter efternamn. När sådana misstag upptäckts har eleven givetvis klassificerats som förstaspråkläsare alternativt andraspråkläsare i resultatredovisningen. Det rörde sig dock endast om några enstaka elever.

Tyvärr besvarade inte eleverna frågorna i enkäten konsekvent. De hoppade över vissa frågor eller svarade inkonsekvent. Jag har därför tvingats till ett antal överväganden utifrån elevernas svar, innan det kunde fastställas vilka elever man på goda grunder kunde förmoda hade en tvåspråkig bakgrund. Det jag gjort är följande:

Har eleverna konsekvent svarat att svenska är deras första språk, att de talar svenska bäst, är födda i Sverige och alltid talar svenska hemma så har de klassificerats som förstaspråkläsare. Endast ett fåtal elever har uppgivit att de lärde sig tala två språk först. De elever som svarat att t ex spanska var det språk de lärde sig tala först har klassificerats som andraspråkläsare. Med de elever som fyllt i att svenska var det språk de lärde sig tala först, men sedan skrivit att de bott sju år i Sverige har jag vid det andra testtillfället antingen frågat eleven själv, klassföreståndaren eller personal på rektorexpeditionen angående elevernas förstaspråk. De elever som skrivit att de lärt sig tala svenska först, men talar ett annat språk bäst har också klassificerats som andraspråkläsare. Här uppstod det ett litet problem därför att några elever med svenskt efternamn, skrev att de talar engelska, tyska eller franska bäst samtidigt som de skrev att svenska var deras förstaspråk och de alltid talar svenska hemma. Samtliga dessa elever har kontrollerats antingen genom direkta frågor vid det andra testtillfället eller också har även här klassföreståndaren eller personal på rektorexpeditionen tillfrågats.

Inte heller med detta tillvägagångssätt gick det att ringa in alla andraspråks elever. Det visade sig nämligen att många elever inte vill tillstå att de har tvåspråkig bakgrund. Jag har därför, när jag trott att så var fallet, antingen kontrollerat med eleven själv, klassföreståndare eller rektorexpedition. Visade det sig då att eleven ifråga var andraspråks elev har han/hon också klassificerats som det.<sup>165</sup>

<sup>163</sup> Man kan naturligtvis i likhet med Taube & Skarlind (1997, s 46) diskutera huruvida barn, i det här fallet något äldre barn, själva kan avgöra vilket som är deras bästa språk.

<sup>164</sup> Dessa frågor förekommer också i den svenska delen av IEA-undersökningen (Taube & Fredriksson, 1995).

<sup>165</sup> Många elever betraktar sig, enligt lärarna, som förstaspråks elever när de slutat att delta i sv2-undervisningen.



För att få fram det totala antalet andraspråkläsare har sedan uppgifterna (dels från enkäten, dels från mina ovan nämnda efterforskningar) slagits samman.

### 6.3.1 Andraspråkselevernas vistelsetid i Sverige

I Skolverkets (1999c, s 27ff) redovisning av de nationella proven för skolår 9 har de andraspråkselever som ingår i undersökningen delats in i två grupper, nämligen en grupp innehållande elever som kommit till Sverige i samband med skolstarten eller senare och en annan grupp innehållande elever, som kommit före skolstarten eller är födda i Sverige, men som har invandrarbakgrund.<sup>166</sup> I denna undersökning har 58 andraspråkläsare kommit till Sverige i samband med eller efter skolstarten. De 58 eleverna fördelar sig enligt följande på de fyra textversionerna: 15 på originalversionen, 15 på kausalitetsversionen, 20 på röstversionen och 8 på röst-kausalitetsversionen. Eftersom det skulle ha blivit för få elever på varje textversion, har jag avstått från att redovisa de 58 elevernas resultat separat. 201 andraspråkläsare är födda i Sverige. För de övriga, det vill säga 155 elever, är den genomsnittliga vistelsetiden i Sverige 9,6 år (se bilaga 18). Uppgift saknas för sju elever.

### 6.3.2 Andraspråkselevernas första/bästa språk

Utifrån svaren på frågorna "Vilket eller vilka språk lärde du dig tala först? Vilket eller vilka språk talar du bäst?" presenteras andraspråkselevernas olika första respektive bästa språk i tabell 7. Av de 421 andraspråkselever som ingår i denna undersökning finns uppgifter om deras första respektive bästa språk för 418. Om en elev har skrivit att han/hon lärde sig tala två språk först respektive talar två språk bäst, har det först nämnda språket kategoriserats som elevens förstaspråk. Det rörde sig i det fallet endast om ett fåtal elever.

Elevernas benämningar på deras första respektive bästa språk har använts. Det har fått till följd att det i tabell 7 står "bolivianska", "brasilianska", "pakistanska" och "gambianska". Det troliga är att bolivianska står för spanska och brasilianska för portugisiska. Däremot är det lite osäkrare med pakistanska och gambianska. Möjligtvis kan det vara urdu respektive wolof som döljer sig bakom benämningarna. Urdu

<sup>166</sup> I Skolverkets rapport (Skolverket 1999 c, s 27) sägs att en elev har invandrarbakgrund när han/hon är född utomlands eller har föräldrar som är det.

är nämligen det största språket i Pakistan och undervisningsspråk i de första klasserna (Runfors & Sjögren 1996, s 23) och i *Ethnologue*<sup>167</sup> anges Gambian efter Wolof. Det talas av 14,6 % av befolkningen i Gambia.

Av tabell 7 framgår hur de olika språken fördelar sig på eleverna. Med hänsyn tagen till elevernas benämningar blir det hela 48 olika språk. Siffrorna ger en antydning om att de andraspråkslever, som ingår i denna undersökning, inte är någon homogen grupp. Det största språket utgörs av arabiska, sedan kommer persiska, turkiska, spanska och finska. Att dessa språk skulle vara störst var inte oväntat, eftersom det har förekommit en stor invandring från de länder där språken talas. Femton språk representeras av bara en enda elev, t ex holländska, "penjabi", japanska, "gambianska", "bolivianska", "brasilianska", azeriska, "madinko", amarinja (Etiopien), hebreiska och swahili. Bakom penjabi följer sig troligen punjabi, ett regionalt språk i Indien och Pakistan och med madinko avses troligen mandinka (talas i Gambia, Senegal och Guinea-Bissau). De elever som angivit att de talar kreol har inte angivit vilken kreol<sup>168</sup> de talar. Om man ser lite närmare på de språk som eleverna representerar framgår det att en stor del av eleverna har ett förstaspråk som talas i länder som rent geografiskt befinner sig på ett stort avstånd från Sverige. Så är fallet med exempelvis vissa språk som företrädesvis talas i västra Asien: turkiska, persiska, kurdiska, azeriska, assyriska, hebreiska, syrianska och arabiska, språk som främst talas i södra Asien: urdu, bengali och "penjabi", språk som talas i östra Asien: vietnamesiska, kantonesiska, thailändska, japanska, koreanska, tagalog och språk som talas i Afrika: somali, tigrinja, wolof, "madinko", amarinja och swahili.

Givetvis kan en lingvistisk faktor slå igenom och påverka elevernas läsförståelse. För att få reda på om så är fallet skulle man här kunna göra en språktypologisk kategorisering. I detta arbete har jag avstått från att göra en sådan eftersom det skulle ha blivit för få elever på varje textversion (jag återkommer till detta i kapitel 8, Slutdiskussion).

<sup>167</sup> Uppgifterna är hämtade från *Ethnologue*, <http://www.sil.org/ethnologue> 9 mars 2000.

<sup>168</sup> Det finns över hundra kreolspråk i världen (Furubrant 1989, s 14).

Tabell 7. Antal elever per språk som finns representerat i undersökningen.

Arabiska	49	Polska	7	Slovenska	2
Persiska	45	Tigrinja	7	Amarinja	1
Turkiska	33	Vietnamesiska	6	Azeriska	1
Spanska	27	Norska	5	"Bolivianska"	1
Finska	24	Rumänska	5	"Brasilianska"	1
Bosniska	21	Grekiska	4	Danska	1
Serbiska	20	Thailändska	4	"Gambianska"	1
Somali	18	Ungerska	4	Hebreiska	1
Kurdiska	16	Ryska	3	Holländska	1
Makedonska	16	Tagalog	3	Japanska	1
Kantonesiska	14	Assyriska	2	"Madinko"	1
Portugisiska	14	Bengali	2	"Pakistanska"	1
Albanska	13	Franska	2	"Penjabi"	1
Engelska	12	Koreanska	2	Swahili	1
Kroatiska	10	Kreol	2	Tyska	1
Syrianska	9	Romani	2	Urdu	1

#### 6.4 Fördelning av elever på de olika textversionerna

Eleverna har testats på två texter, en i historia och en i samhällskunskap vid två olika testtillfällen. Vid det första tillfället testades "Nilens gåva" och vid det andra "Svensk lag och rätt". Testerna skedde med några veckors mellanrum. Det är inte ovanligt, när man testar två texter vid två olika tillfällen, att man låter hälften av eleverna läsa den ena texten och hälften den andra vid det första undersökningstillfället och vice versa den andra gången (se Pretorius, 1996, s 394). Avsikten med ett sådant tillvägagångssätt är att man vill undvika att ge någon av texterna en oförtjänt fördel. Så kan exempelvis inträffa att eleverna är mer motive- rade vid det ena tillfället än vid det andra. Det kan också vara fallet att eleverna är mer 'varma i kläderna' vid det andra undersökningstillfället. Båda omständigheterna kan påverka deras testresultat. Att jag ändå inte valt ett sådant tillvägagångssätt beror på att alla skolor utom en läste "Nilens gåva" i början av höstterminen. För att inte ge hälften av eleverna fördelen att ha kommit i kontakt med texten tidigare var jag



därför tvungen att låta samtliga läsa "Nilens gåva" vid det första testtillfället.

Vid varje testtillfälle har fyra textversioner kommit till användning: en originalversion, en kausalitetsversion, en röstversion och en röst-kausali-tetsversion (se avsnitten 4.1; 4.4).

Eleverna har fått samma textversion vid båda testtillfällena, dvs om en elev har läst originalversionen till "Nilens gåva", har hon/han också läst originalversionen till "Svensk lag och rätt". Vilken elev som har fått läsa vilken version har bestämts på följande sätt. Innan testerna genomfördes ringde jag till skolorna och bad att få in klasslistor (se också avsnitt 6.3). På varje klasslista skrev jag i förväg 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4... 1 stod för den första eleven på listan, 2 för den andra, 3 för den tredje och 4 för den fjärde. Sedan lät jag elev nummer 5 få siffran 1 etc. När det dök upp ett namn som inte föreföll att vara svenskt gav jag denna elev siffran 1, nästa gång det dök upp ett sådant namn skrev jag siffran 2 osv. För att kontrollera att det inte var en svensk elev som dolde sig bakom namnet, fick eleverna i samband med det första testtillfället fylla i en enkät (se avsnitt 6.3 fördelningen första-och andraspråksläsare för en utförligare redogörelse för denna enkät). Avsikten med att ge varje elev ett nummer var att elev 1 alltid skulle ha originaltexten, elev nummer 2 rösttexten, elev nr 3 kausalitetstexten och elev nummer 4 röst-kausali-tetstexten.

Avsikten med denna i förväg gjorda numrering på klasslistorna, var att undvika en snedfördelning mellan dels de olika textversionerna, dels mellan första- och andraspråksläsare. Det var dock en sak jag hade förbi-sett. För varje ny klass fick den första eleven på listan nummer 1. Klass-erna i vissa skolor är små. Efter att ha gjort ungefär halva undersök-ningen insåg jag att det inte var ett så lyckat tillvägagångssätt, då det ledde till att fler fick originalversionen. I fortsättningen lät jag därför den siffran som slutade i en klass, t ex siffran 2, följas av siffran 3 i nästa klass. Genom detta förbiseende skiljer sig därför antalet elever som läst de olika versionerna åt, vilket inte var avsikten från början (se tabellerna 8 och 11 i kapitel 7).

## 6.5 Genomförande

Större delen av testerna genomfördes under höstterminen 1998 och en mindre del under vårterminen 1999. Som framkom i avsnitt 6.4 testades eleverna vid två olika tillfällen. Nedan följer en testöversikt.

#### Testtillfälle 1

Läsförståelsetest  
”Nilens gåva”

Ordförståelsetest

Enkät

#### Testtillfälle 2

Läsförståelsetest  
”Svensk lag och rätt”

Ordförståelsetest

Ord-och bokstavs-  
kedjor

Jag ledde själv testningen av samtliga grupper. Dessutom var, utom i något enstaka fall, klassens undervisande lärare (oftast SO-läraren) närvarande. En fördel med att vara närvarande vid testtillfällena är att jag som ansvarig vet att eleverna får garanterat samma information vid testtillfällena. Därmed ökas tillförlitligheten i testresultaten.

För att motivera eleverna gavs vid varje testtillfälle först en kort introduktion om syftet med testet. De fick veta att avsikten var att försöka få fram läroböcker som det var lättare att förstå. Eleverna uppmanades också att anstränga sig att svara så noga som de kunde och att svara på alla frågorna. De fick också veta att de dels inte fick minuspoäng om de svarade fel på en fråga, dels att ingen, förutom de själva och deras lärare, skulle få reda på de individuella resultaten. De fick dock inte, som redan nämnts, någon ämnesintroduktion. Möjligheten föreligger att det har varit till förfång för mindre skickliga läsare, eftersom de kan ha haft svårt att göra sitt bästa i en lässituation som inte ingår i ett sammanhang.

Eleverna fick också veta att det var viktigt att de läste igenom hela texten noga innan de tog itu med frågorna (se också instruktionen i bilaga 12). De fick även höra att frågorna hade olika svårighetsgrad, inte följde textens gång och att alla svar inte stod direkt uttryckta i texten. Exempel gavs också på hur man kan svara på en inferensfråga. Vidare uppmanades eleverna att inte bara läsa igenom texten en gång, utan gå tillbaka i den för att kontrollera svaren på frågorna (se också avsnitt 4.2).

I den skola där jag började göra mina undersökningar, fick eleverna göra ordförståelsetestet till ”Nilens gåva” och den i avsnitt 6.3 omtalade enkäten först, och därefter läsförståelsetestet. En del elever klagade då och tyckte det var ”jobbigt” att göra läsförståelsetestet sist. Därför fick eleverna på de resterande elva skolorna istället göra det först. Eftersom ”Svensk lag och rätt” testades några veckor efter ”Nilens gåva”, har samtliga skolor fått göra detta läsförståelsetestet först och därefter ordförståelsetestet och avkodningstestet.

Att eleverna har testats gruppvis hänger samman med att det är många elever som ingår i undersökningen och att jag ensam har utfört



testningarna (se Grundin, 1975, s 28; Pretorius, 1996, s 394). Det har sina för- och nackdelar att testa gruppvis. En fördel är att eleverna inte kan prata med varandra om testet och därför inte sinsemellan diskutera frågor som har ställts. En annan fördel är att man som 'testare' själv kan genomföra testet och därför vet vilken information eleverna har fått vid varje testtillfälle. Man har också möjlighet att svara på frågor och reda ut eventuella oklarheter. En nackdel med att testa elever gruppvis är dock att man inte får enskilda samtal med varje elev. Individuella samtal medför att man kan komma åt förståelsen på ett helt annat sätt, genom att man exempelvis kan fråga om man inte riktigt förstår vad eleven sagt.

Eleverna fick ha tillgång till texten när de svarade på frågorna. De vanliga brukar annars vara att man vid läsförståelsetest får lägga undan texten när frågorna skall besvaras. Att de fick behålla den beror på att avsikten inte har varit att testa elevernas förmåga att memorera texter utan endast deras förmåga att förstå dem. Även vid IEA-testet och vid den del av högskoleprovet som handlar om läsförståelse har läsarna fått behålla texten när de besvarat frågorna (se också Gunnarsson, 1982; Abu-Rabia, 1996).

Eleverna fick 40 minuter på sig att läsa och besvara de arton frågorna. Vid de tidigare nämnda pilotundersökningarna visade sig 40 minuter vara tillräckligt.

Som uppmärksammats i ett tidigare avsnitt (4.4.4) fick de elever som läste de bearbetade texterna mer att läsa än de som läste originaltexten. De fick dock inte längre tid till sitt förfogande. Förhoppningsvis har dock de bearbetade texterna gjort att eleverna kunnat läsa dem snabbare och på så sätt inte råkat i tidsnöd. Undersökningar som gjorts visar nämligen att ett språkligt element läses snabbare om det ingår i en kausal kedja än om det inte gör det (Myers 1990). Vid genomförandet visade det sig att tiden för de flesta elever var tillräckligt tilltagen, men att vissa elever, företrädesvis andraspråkselever, hade behövt längre tid (jag återkommer till detta i kapitel 8, Slutdiskussion).

Under tiden som undersökningarna genomfördes inträffade den tragiska brandkatastrofen 29 oktober 1998 på Hisingen i Göteborg. Alla de tolv skolor som ingår i denna undersökning drabbades på olika sätt. Jag var själv osäker huruvida det var lämpligt att komma ut till skolorna, men undervisande lärare menade dock att vi kunde genomföra undersökningen. En av de drabbade eleverna sa efteråt att det var bra att ha någonting att göra. SO-lärarna ansåg också att det var viktigt att det flöt som vanligt i skolorna.



### **6.5.1 Bedömning av elevsvar**

Elevsvaren har bearbetats kvantitativt. Vid bedömningen av resultaten av flervalsfrågorna i anslutning till läs- och ordförståelsetesten har de elever som kryssat för korrekt alternativ erhållit ett poäng. De elever som kryssat för fel alternativ eller har kryssat för flera alternativ har inte fått någon poäng. För varje fråga har endast de elever tagits med som besvarat den. Den genomsnittliga svarsfrekvensen redovisas i avsnitten 7.1 och 7.2.

På ord- och bokstavskedjor har det krävts att varje ord respektive bokstavskedja skall vara korrekt ifylld. Det betyder att eleverna inte har fått rätt för uppgifter som endast är påbörjade, dvs där de endast markerat ett streck istället för de efterfrågade två. Inte heller har felaktigt markerade ord respektive bokstavskedjor givit någon poäng.

## IV RESULTAT

### 7 De två elevgruppernas läsförståelse

Resultatredovisningen inleds med en genomgång av resultaten på de två läsförståelsetesten "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt".<sup>169</sup> Därefter presenteras resultaten av ordförståelsetesten och bokstavs- och ordkedjorna. Där så anses lämpligt refereras till forskningslitteratur. För att underlätta den fortsatta läsningen används i resultatredovisningen i stället för andraspråksläsare, andraspråkselever, förstaspråksläsare, förstaspråkselever omväxlande elever i A-gruppen, A-gruppselever, A-gruppens elever respektive elever i F-gruppen, F-gruppselever, F-gruppens elever. Även textversionerna är föremål för förkortningar. Istället för originalversionen används O-versionen. R-versionen brukas istället för röstversionen, K-versionen istället för kausalitetsversionen och R-K-versionen istället för röst-kausalitetsversionen.

I detta avsnitt skall jag försöka besvara de fem frågor som ställdes i början av detta arbete:

1. Har förstaspråkselever en högre grad av läsförståelse än andraspråkselever när de läser originaltexten i historia och samhällskunskap?
2. Ökar första- och andraspråkselevs läsförståelse i förhållande till originaltexten när de läser de bearbetade texterna i historia och samhällskunskap?
3. Blir eventuella skillnader i läsförståelse mindre mellan första- och andraspråkselever, då eleverna läser de texter som försetts med de språkliga variablerna röst respektive kausalitet eller en kombination av dem?
4. Finns det någon skillnad i förmågan att besvara olika frågetyper mellan de första- och andraspråkselever som läser originaltexten?
5. Blir eventuella skillnader mindre mellan första- och andraspråkselever att besvara olika frågetyper, då de läser de texter som försetts med de språkliga variablerna röst respektive kausalitet eller en kombination av dem båda?

---

<sup>169</sup> En del elever hade tillfogat skriftliga synpunkter på testen.

Elevernas läsförståelse har jag fått fram genom att undersöka i vilken utsträckning de har lyckats besvara de 18 frågor som ställdes till var och en av de två texterna, "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt". Läsförståelsen definieras med andra ord operationellt (se också avsnitt 2.3.3). De två elevgruppernas resultat redovisas var för sig. I samtliga fall handlar jämförelserna om medelvärden i poäng av elevernas (såväl A- som F-gruppens) resultat på alla 18 frågorna.

Som torde ha framgått av avsnitten 4.2 och 5.2.3 är det förenat med vissa svårigheter att jämföra resultaten från de två texterna "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt" med varandra. Visserligen förekommer samma frågetyper till de två testen, men de är inte jämnt fördelade. Medan "Nilens gåva" har en övervikt av kombinationsfrågor, har "Svensk lag och rätt" en majoritet av inferensfrågor. Ett annat förbehåll är motivationen. Det går inte att utesluta att elevernas motivation kan ha varit olika stor vid de två testen. Denna förmodade olika grad av motivation liksom fördelningen av frågetyperna kan sannolikt komma att påverka testresultatet. En jämförelse mellan "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt" blir följaktligen endast tillförlitlig om motivationen och frågetyperna är likvärdiga.

Vad jag istället gjort är att undersöka om det föreligger några skillnader mellan de två elevgruppernas läsförståelse av både "Svensk lag och rätt", och "Nilens gåva". Det kan vara av visst intresse att få veta eftersom den ena texten är kulturbundet svensk och den andra inte. Flera internationella undersökningar har gjorts som visar andraspråksläsares svårigheter med kulturbundna texter (Groebel, 1980, s 57ff; Steffensen & Joag-Dev, 1984, s 53ff; Carrell & Eisterhold, 1988, s 75ff; Abu-Rabia, 1996, s 90ff). Även om större delen av andraspråksleverna antingen är födda i Sverige eller har kommit hit före skolstarten förefaller det ändå rimligt att anta, att förstaspråksläsarna haft ett bättre utgångsläge än andraspråksläsarna både vid läsningen av den kulturbundna "Svensk lag och rätt", och vid valet av rätt svarsalternativ (se också Taube & Fredriksson, 1995, s 50; Taube & Skarlind, 1997, s 46ff); (se också avsnitt 6.1).

Skillnaderna har testats med t-test och där det finns statistiskt signifikanta skillnader har det markerats med en stjärna i tabellen. Signifikans-testerna har skett på 5% -nivån.



### "Nilens gåva"

F- och A-gruppernas medelvärden per textversion på läsförståelsetestet till "Nilens gåva" framgår av tabell 8. Som tidigare nämnts kunde eleverna få sammanlagt 18 poäng.

Tabell 8. Första (F) respektive andraspråkläsares (A) resultat på läsförståelsetestet "Nilens gåva": Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	115	13,70	3,42	116	10,91	3,84
Kausalitet	101	13,87	3,47	90	11,49	3,90
Röst	98	14,28	3,18	107	12,11	3,92
Röst-kausalitet	88	14,23	3,22	102	13,67	3,42

Som framgår av tabell 8 får de båda grupperna lägst resultat när de läser O-versionen och ett högre resultat när de läser de bearbetade texterna.

Standardavvikelseerna är inte särskilt stora. Dock kan konstateras att F-gruppen håller sig något mer samlad kring medelvärdet än vad A-gruppen gör.

Tabell 9. "Nilens gåva". Medelvärdeskillnader i (poäng) mellan originalversion och bearbetade textversioner. Förstaspråkläsare (F) - och andraspråkläsare (A).

Differenser	Grupp F	Grupp A
Kausalitet – Original	0,17	0,58
Röst – Original	0,58	1,20*
Röst-kausalitet – Original	0,53	2,76*

\*  $p \leq 0,05$

Som tabell 9 visar ökar F-gruppselevernans resultat markant när de läser R-och R-K-versionerna. Mest gynnsamma har emellertid dessa versioner varit för A-gruppens förståelse. De medelvärdeskillnader för A-gruppselevernans som föreligger mellan O-versionen och R- respektive R-K-versionen är signifikanta.

Tabell 10. "Nilens gåva". Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan första (F)- och andraspråksläsare (A) på de fyra textversionerna.

Textversioner	Differenser
Original	2,79*
Kausalitet	2,38*
Röst	2,17*
Röst-kausalitet	0,56

\* $p \leq 0,05$

Av tabell 10 framgår att medelvärdeskillnaderna mellan de två elevgrupperna är minst vid läsningen av R-K-versionen. För O-, K- och R-versionerna finns det signifikanta skillnader mellan A- och F-gruppselevernans resultat. När eleverna läser R-K-versionen finns det däremot inte någon signifikant skillnad dem emellan.

"Svensk lag och rätt"

F- och A-gruppernas medelvärden per textversion på läsförståelsetestet till "Svensk lag och rätt" framgår av tabell 11. Man kan se att båda elevgrupperna får lägst resultat när de läser O-versionen och ett högre när de läser de bearbetade texterna.

Inte heller här är standardavvikelseerna särskilt stora. Man kan konstatera att F-gruppseleverna även här håller sig något mer samlade kring medelvärdet än vad A-gruppseleverna gör.

Tabell 11. Första (F) respektive andraspråksläsares (A) resultat på läsförståelsetestet "Svensk lag och rätt": Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	113	12,62	3,07	111	9,87	3,57
Kausalitet	102	13,04	3,17	90	10,38	3,69
Röst	93	13,31	3,22	108	10,89	3,71
Röst-kausalitet	90	13,06	3,00	99	12,42	3,39

Tabell 12. "Svensk lag och rätt". Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan originalversion och bearbetade textversioner. Första-språkläsare (F) och andraspråkläsare (A).

Differenser	Grupp F	Grupp A
Kausalitet – Original	0,42	0,51
Röst – Original	0,69	1,02*
Röst-kausalitet – Original	0,44	2,55*

\* $p \leq 0,05$

Av tabell 12 kan man se att F-gruppselevernans resultat ökar markant när de läser R-versionen. Mest gynnsam har dock denna version liksom R-K-versionen varit för A-gruppens förståelse. De medelvärdeskillnader för A-gruppselevernans som föreligger mellan O-versionen och R- respektive R-K-versionen är signifikanta.

Tabell 13. "Svensk lag och rätt". Medelvärdeskillnader mellan första-(F) och andraspråkläsare (A) på de fyra textversionerna.

Textversion	Differenser
Original	2,75*
Kausalitet	2,66*
Röst	2,42*
Röst-kausalitet	0,64

\*  $p \leq 0,05$

I tabell 13 ser man att medelvärdeskillnaderna mellan de två elevgrupperna är minst vid läsningen av R-K-versionen. För O-, K- och R-versionerna finns det signifikanta skillnader mellan A- och F-gruppselevernans resultat. När eleverna läser R-K-versionen finns det däremot inte någon signifikant skillnad dem emellan.

#### Kommentar

Ett genomgående drag i denna undersökning är att såväl F- som A-gruppselevers förståelse på de två läsförståelsetesten i historia och samhällskunskap ökar, när de läser de bearbetade texterna. Ett annat genomgående drag är att K-versionen är den bearbetade version som elevgrupperna haft minst nytta av. Ett tredje genomgående drag är att när texterna bearbetas med röst och med en kombination av röst och en ökad



grad av kausalitet (R- och R-K-versionerna), får detta en särskild gynnsam effekt för eleverna i A-gruppen. Ett fjärde genomgående drag är att skillnaden mellan de två elevgrupperna är minst när de läser R-K-versionen. Det finns signifikanta skillnader mellan F- och A-gruppselever för O-, K och R-versionerna ("Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt"). Däremot har inga signifikanta skillnader kunnat påvisas mellan de två elevgrupperna vad gäller R-K-versionen. Resultaten antyder att man genom att förse texter i historia och samhällskunskap med en ökad grad av kausalitet och röst kan minska skillnaden i läsförståelse mellan F- och A-gruppselever. Detta pekar i sin tur på att bearbetningar av språket i läroböcker i historia och samhällskunskap med en kombination av de språkliga variablerna röst och kausalitet skulle kunna lyfta upp andraspråkselevs läsförståelse till nästan samma nivå som förstaspråkselevs. Jag återkommer till detta i kapitel 8, Slutdiskussion.

## 7.1 Resultat på frågetypsnivå

De medelvärden som hitintills redovisats har varit medelvärden på samtliga frågor på två läsförståelseprov. Som framgått av resultaten finns det medelvärdeskillnader inte bara inom de två elevgrupperna (beroende på textversion) utan också mellan dem. Det kan följaktligen vara värdefullt att närmare analysera dessa skillnader. Därför har en uppdelning gjorts i de tre olika frågetyperna: textkontrollerande frågor, kombinations- och inferensfrågor (för en vidare diskussion av frågetyperna se avsnitten 5.2.1 – 5.2.3). Genom en analys på frågetypsnivå kan man dels få veta om någon eller några textversioner varit gynnsam för en viss frågetyp, dels om någon eller några av textversionerna varit gynnsamma för F- respektive A-gruppselever när det gäller att besvara de tre olika frågetyperna.

### Textkontrollerande frågor

Tabellerna 14 och 15 visar medelvärdet för de textkontrollerande frågorna till "Nilens gåva" (1, 2, 12, 16 och 17) och till "Svensk lag och rätt" (1, 4, 7 och 17). Textkontrollerande kallas alltså de frågor, där det korrekta svarsalternativet överensstämmer i stort sett ord för ord med textens. Frågorna återfinns i bilagorna 12 och 13.

Tabell 14. "Nilens gåva". Textkontrollerande frågor/textversion/ första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	115	4,01	1,08	116	3,38	1,28
Kausalitet	101	3,97	1,08	90	3,56	1,18
Röst	98	4,19	0,96	107	3,76	1,21
Röst-kausalitet	88	4,11	0,92	102	4,17	0,88

Tabell 15. "Svensk lag och rätt". Textkontrollerande frågor/textversion/ första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	113	2,63	0,98	111	1,91	1,07
Kausalitet	102	2,71	1,01	90	2,22	1,15
Röst	93	2,92	1,02	108	2,42	1,18
Röst-kausalitet	90	2,80	1,02	99	2,69	1,09

För båda elevgrupperna kan man konstatera att deras förmåga att besvara de textkontrollerande frågorna ökar – med ett undantag – när de läser de bearbetade versionerna. F-gruppen har haft mest nytta av R-versionen vid besvarandet av frågorna. Den medelvärdesskillnad på frågorna som finns mellan de F-gruppselever som läst O-versionen respektive R-versionen till "Svensk lag och rätt" är signifikant (se bilagetabellerna 19:1; 19:2). För A-gruppen har samtliga bearbetade versioner varit gynnsamma vid besvarandet av frågorna. De medelvärdesskillnader som föreligger på frågorna mellan de A-gruppselever som läst O-versionen och R- respektive R-K-versionen till "Nilens gåva" är signifikanta. Vad "Svensk lag och rätt" beträffar kan signifikanta skillnader konstateras mellan O-versionen och samtliga bearbetade versioner (se bilagetabellerna 19:1; 19:2).

Medelvärdesskillnaderna på de textkontrollerande frågorna är minst mellan de två elevgrupperna när de läser R-K-versionen (båda texterna). Här finns det inga signifikanta skillnader elevgrupperna emellan. De A-gruppselever som läser R-K-versionen till "Nilens gåva" besvarar de

textkontrollerande frågorna till och med bättre än F-gruppseleverna (se bilagetablerna 19:3; 19:4).

Hur stor procent av de båda elevgrupperna som svarat rätt på varje enskild textkontrollerande fråga kan man se i bilagetablerna 19:5 – 19:8.

### Kombinationsfrågor

Av tabellerna 16 och 17 framgår medelvärdet på kombinationsfrågorna till "Nilens gåva" (3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 15 och 18) och till "Svensk lag och rätt" (5, 12 och 18). Kombinationsfrågor kallas alltså de frågor där dels orden i det korrekta svaret inte helt överensstämmer med den exakta ordalydelsen i texten, dels frågor där ordalydelsen inte stämmer exakt med ordalydelsen i texten samtidigt som eleverna måste läsa två eller flera meningar för att finna det korrekta svaret. Frågorna återfinns i bilagorna 12 och 13. För båda elevgrupperna kan man konstatera att deras förmåga att besvara kombinationsfrågorna ökar, med ett undantag, när de läser de bearbetade versionerna. Mest nytta har dock A-gruppen haft av de bearbetade versionerna till såväl "Nilens gåva" som till "Svensk lag och rätt". De medelvärdesskillnader som föreligger på frågorna mellan de A-gruppselever som läst O-versionen respektive R- och R-K-versionen är signifikanta (se bilagetablerna 20:1; 20:2).

*Tabell 16. "Nilens gåva". Kombinationsfrågor/textversion/första (F)- och andraspråksläsare(A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.*

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	115	7,70	2,21	116	5,95	2,36
Kausalitet	101	7,90	1,98	90	6,43	2,51
Röst	98	8,07	2,05	107	6,66	2,43
Röst-kausalitet	88	7,98	2,09	102	7,52	2,16



Tabell 17. "Svensk lag och rätt". Kombinationsfrågor/textversion/ första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	113	2,05	0,90	111	1,51	0,91
Kausalitet	102	2,16	0,93	90	1,67	0,95
Röst	93	2,09	0,87	108	1,79	0,94
Röst-kausalitet	90	1,93	0,82	99	1,93	0,93

Det finns signifikanta skillnader på kombinationsfrågorna mellan de F- och A-gruppselever som läser O-, K- och R-versionerna (båda texterna). Däremot finns det inga signifikanta skillnader på frågorna mellan de två elevgrupperna när de läser R-K-versionen (båda texterna); (se bilagetabellerna 20:3; 20:4).

Hur stor procent av de båda elevgrupperna som svarat rätt på varje enskild kombinationsfråga kan man se i bilagetabellerna 20:5–8.

### Inferensfrågor

Tabellerna 18 och 19 visar medelvärdet för inferensfrågorna till "Nilens gåva" (6, 9 och 13) och till "Svensk lag och rätt" (2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 och 16). Inferensfrågor kallas de frågor som kräver att eleven utifrån vad han/hon har läst skall dra vissa slutsatser. Frågorna står i bilagorna 12 och 13. Man kan se att elevernas förmåga att besvara inferensfrågor ökar, med ett undantag, när de läser de bearbetade versionerna. R-K-versionen är den version som bäst hjälpt de två elevgrupperna. Mest gynnsam har den dock varit för A-gruppen (båda texterna). De medelvärdesskillnader som föreligger på frågorna mellan de A-gruppselever som läst O-versionen respektive R-K-versionen är signifikanta (se bilagetabell 21:1; 21:2).

Tabell 18. "Nilens gåva". Inferensfrågor/textversion/första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	115	2,00	0,83	116	1,59	0,93
Kausalitet	101	2,00	0,94	90	1,50	0,94
Röst	98	2,01	1,02	107	1,69	0,97
Röst-kausalitet	88	2,14	0,92	102	1,98	0,96

Tabell 19. "Svensk lag och rätt". Inferensfrågor/textversion/första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	113	7,94	2,01	111	6,45	2,44
Kausalitet	102	8,18	2,09	90	6,49	2,42
Röst	93	8,30	2,03	108	6,69	2,31
Röst-kausalitet	90	8,32	1,92	99	7,81	2,06

Det finns signifikanta medelvärdeskillnader på inferensfrågorna mellan de F- och A-gruppselever som läst O-, K- och R-versionerna (båda texterna). Däremot kan inga signifikanta skillnader på frågorna konstateras elevgrupperna emellan när de läser R-K-versionen (båda texterna); (se bilagetabellerna 21:3; 21:4).

Hur stor procent av de båda elevgrupperna som svarat rätt på varje enskild inferensfråga kan man se i bilagetabellerna 21:5 –21:8.

Avslutningsvis skall här påpekas att den genomsnittliga svarsfrekvensen på läsförståelsefrågorna till "Nilens gåva" är 98%. För "Svensk lag och rätt" är siffran också 98%. Svarsfrekvensen är i stort sett lika för dem som haft O-versionen och dem som haft de bearbetade versionerna (se bilagetabell 21:9).

#### Kommentar

Ett genomgående drag är att de elever som läst O-versionen har haft störst problem med att besvara de tre frågetyperna. Ett annat genomgående drag är att K-versionen inte hjälpt eleverna i större utsträckning med att besvara vare sig kombinations- eller inferensfrågor. Ett tredje

genomgående drag är att när texterna bearbetas mest, det vill säga får både röst och en ökad grad av kausalitet (R-K-versionen), får detta en särskild gynnsam effekt för eleverna i A-gruppen när det gäller att besvara de tre frågetyperna. Ett fjärde genomgående drag är att när texterna bearbetas mest, blir skillnaderna minst mellan de två elevgrupperna när det gäller att besvara samtliga frågetyper. Det finns signifikanta skillnader mellan F- och A-gruppselever för O-, K och R-versionerna ("Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt"). Däremot har inga signifikanta skillnader kunnat påvisas mellan de två elevgrupperna vad gäller R-K-versionen. Det tyder på att man genom att förse texter i historia och samhällskunskap med en ökad grad av kausalitet och röst kan minska skillnaden mellan F- och A-gruppselever när det gäller deras förmåga att besvara olika frågetyper. Det tyder i sin tur på att man genom att förse lärobokstexter i historia och samhällskunskap med röst och en ökad grad av kausalitet kan få andraspråksläsare att besvara inte bara textkontrollerande frågor, utan också kombinations- och inferensfrågor nästan lika bra som förstaspråks elever. Jag återkommer till detta i kapitel 8, Slutdiskussion.

## 7.2 Resultat på ordförståelsetesten

För att en elev skall kunna läsa en text med förståelse behöver han/hon ha kännedom om orden som ingår i den. För att få reda på om eleverna har det har jag låtit dem göra två ordförståelsetest där vissa centrala ord i "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt" ingår (se avsnitt 5.3 för en utförligare diskussion om ordförståelsetesten. Testen återfinns i bilagorna 14 och 15). Alla elever har gjort samma ordförståelsetest. Tabellerna 20 och 21 visar F- och A- gruppernas resultat på ordförståelsetesten "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt".

Tabell 20. "Nilens gåva". Ordförståelse. Första (F)- och andraspråksläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	114	10,42	3,13	114	8,45	2,78
Kausalitet	100	11,03	2,44	88	8,59	2,98
Röst	97	10,84	2,66	105	8,86	2,62
Röst-kausalitet	87	10,99	2,12	101	9,25	2,66



Tabell 21. "Svensk lag och rätt". Ordförståelse. Första (F)- och andra-språkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	113	9,43	2,08	111	7,03	2,34
Kausalitet	101	9,19	2,39	101	7,39	2,36
Röst	93	9,37	2,54	106	7,43	2,67
Röst-kausalitet	86	8,93	2,41	99	8,08	2,69

Lägst resultat på ordförståelsetestet till "Nilens gåva" får de F- och A-gruppselever som vid läsförståelsetestet haft O-versionen, medan de som haft de bearbetade versionerna erhåller ett högre resultat. På ordförståelsetestet till "Svensk lag och rätt" får däremot de F-gruppselever lägst resultat som haft de bearbetade versionerna, medan de A-gruppselever som haft dessa erhåller ett högre resultat (tabellerna 20 och 21).

Medelvärdeskillnaderna på ordförståelsetesten är inte signifikanta för F-gruppen. Däremot kan signifikanta skillnader konstateras för A-gruppen mellan de elever som vid lästesten haft O- respektive R-K-versionen (se bilagetabellerna 22:1 och 22:2).

F-gruppens elever förstår de testade orden bättre än A-gruppens elever. Det finns signifikanta medelvärdeskillnader mellan de två elevgrupperna (se bilagetabellerna 22:3 och 22:4). Hur eleverna klarat de enskilda orden framgår av bilagetabellerna 22:5; 22:6. Den genomsnittliga svarsfrekvensen på de två ordförståelsetesten är 99 % ("Nilens gåva") respektive 98 % ("Svensk lag och rätt").

#### *Kommentar*

Ett genomgående drag är att F-eleverna förstår de testade orden bättre än A-eleverna. Ett annat genomgående drag är att de A- elever som läst R- och R-K-versionerna förstår orden bättre än dem som läst de andra versionerna. Det skulle kunna vara ett belegg för att de är skickligare än de A-elever som läst de andra versionerna och att deras bättre resultat på läsförståelsen därför kan bero på detta förhållande. Jag återkommer till detta senare.

Det är svårt att utforma ordförståelsetest som mäter ordförståelse på bästa sätt (se t ex Stage, 1995, s 2ff. Se också Stage, 1985, s 18 för en översikt av olika metoder att mäta ordförståelse). I min undersökning har jag försökt komma åt elevernas ordförståelse genom att låta dem möta varje ord som testas i en mening. Det ställer givetvis stora krav på

eleverna att med hjälp av en enda mening sluta sig till betydelsen av ett okänt ord. En ytterligare komplikation är att de flesta av de här testade orden kan ha flera betydelser. Det kan därför mycket väl ha varit fallet att eleverna känt till en betydelse av ordet, men det behöver inte nödvändigtvis ha varit den efterfrågade (se t ex Cassirer, 1977, s 75). Om eleverna däremot hade fått möta de ord som testas i en löpande text hade de otvivelaktigt fått fler ledtrådar. Om eleverna dessutom fått möta orden i ett meningsskapande sammanhang i en löpande text, hade de fått än fler ledtrådar. Även om eleverna inte förstått ett ord skulle de åtminstone ha kunnat utesluta vissa osannolika betydelser med kontextens hjälp (se t ex Nagy & Anderson, 1984, s 326; Stage, 1995, s 2; Tornberg, 1997, s 83; Holmegaard, 1999, s 84f. för en vidare diskussion. Se också Omanson et al., 1984, s 1261ff; Høien & Lundberg, 1999, s 300f).

Som framgick i avsnitt 6.5 fick eleverna på den första skolan göra ordförståelsetestet före läsförståelsetestet. Dessa elever har därför endast mött varje ord som testas i en mening. Ett rimligt antagande är därför att A-eleverna i denna skola får ett lägre resultat på ordförståelsetestet än A-eleverna på de övriga skolorna. För att testa detta antagande har därför resultaten på ordförståelsetestet dels för den första skolan, dels för övriga skolor räknats ut.

Av bilagetabellerna 22:7–8 kan man se att A-gruppseleverna på den första skolan får, med ett undantag, ett lägre resultat än A-gruppseleverna på de övriga skolorna. Eftersom elevantalet är begränsat bör dock resultatet tolkas med en viss försiktighet.

Att de A-gruppselever på de övriga skolorna, som läst R- och RK-versionerna, får ett högre resultat på ordförståelsetestet än dem som läst O-versionen är inte förvånande. De elever som läst R- och R-K-versionerna har fått möta orden i ett meningsskapande sammanhang i en löpande text. Vid det efterföljande ordförståelsetestet har det sannolikt därför varit lättare för dessa elever att aktivera ordens betydelser. (se t ex Omanson et al., 1984, s 1266, Schouten van Parreren, 1989, s 77f; Beck et al., 1995, s 231); (I bilagetabellerna 22:9–10 kan man se resultaten på läsförståelsetesten för den första respektive de övriga elva skolorna).

### **7.3 Resultat ord- och bokstavskedjetest**

För att en elev skall kunna läsa en text med förståelse behöver han/hon också kunna avkoda de ord som meningarna i texten är uppbyggda av. Läsning anses bestå av två komponenter, avkodning och förståelse (se avsnitt 2.3.3). Båda delarna är viktiga för en framgångsrik läsning. Om



någon av dem uppvisar stora brister blir det ingen läsning i egentlig mening. Elevernas förmåga att avkoda har undersökts med hjälp av ett ordkedjetest, som testar hur snabbt eleven kan avkoda ord. En förutsättning för att eleven skall kunna avkoda ord är dock att han/hon kan identifiera de bokstäver som ordet är uppbyggt av (Høien & Lundberg, 1999, s 71ff). Denna förmåga testas i bokstavskedjetestet, som visar hur snabbt eleverna kan identifiera lika bokstäver (se avsnitt 5.4 för en utförligare diskussion om ord- och bokstavskedjetesten).

I detta arbete har hitintills endast redovisats första- och andraspråks-  
elevers resultat. Vid redovisningen av resultaten på ord respektive bokstavskedjor har jag dock varit tvungen att göra ett avsteg från denna princip och istället dela upp de två elevgrupperna i fyra underavdelningar, nämligen två för pojkar och två för flickor (se tabellerna 23 och 25). Det har gjorts för att kunna jämföra mina resultat med dem i den tidigare omtalade Kronobergsnormeringen. I denna sårredovisas nämligen resultaten för pojkar och flickor (se också Jacobson, 1997, s 35ff).

Det jag gjort är följande: först jämförs hur de båda elevgruppernas, F- och A-gruppens, resultat på ord respektive bokstavskedjetestet fördelar sig på de fyra textversionerna. Sedan jämförs resultaten för de båda elevgruppernas pojkar respektive flickor. Alla elever har gjort samma ordkedje- och bokstavskedjetest.

*Tabell 22. Resultat Ordkedjor. Medelvärden, antal elever och standardavvikelser. Förstaspråksläsare (F) och andraspråksläsare (A).*

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	113	54,50	13,09	111	52,22	13,54
Kausalitet	102	55,29	11,47	90	50,99	13,99
Röst	96	55,02	11,99	104	51,74	14,48
Röst-kauslighet	88	53,45	12,92	101	50,87	12,72



Tabell 23. Resultat Ordkedjor. Medelvärden.  
Förstaspråkläsare (F) och andraspråkläsare (A). Uppdelning  
efter kön.

Textversion	Ordkedjor		Ordkedjor	
	F-pojkar	A-pojkar	F-flickor	A-flickor
Original	50,29	50,84	57,73	53,12
Kausalitet	53,10	48,04	58,18	54,07
Röst	51,43	50,90	57,59	52,55
Röst-kausalitet	50,10	48,77	57,48	53,10

Av tabell 22 kan man se att F-eleverna får ett något högre medelvärde på ordkedjetestet än A-eleverna. Resultatet 'står sig', med ett undantag, även när man delar upp de två grupperna efter kön (tabell 23). Skillnaderna är inte stora mellan F- och A-gruppen. Endast en statistiskt säkerställd skillnad kan konstateras, nämligen mellan de F- och A-gruppselever som vid lästesten haft K-versionen (se bilagetabell 23:1). När man delar upp grupperna efter kön får man däremot två signifikanta skillnader i resultat, dels mellan de F- och A-flickor som vid läsförståelsetesten haft R-versionen, dels mellan de F- och A-pojkar som haft K-versionen (se bilagetabell 23:2).

Tabell 24. Resultat Bokstavskedjor. Medelvärden, antal elever och  
standardavvikelser. Förstaspråkläsare (F) och andraspråkläsare (A).

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	112	37,72	8,34	110	35,54	10,00
Kausalitet	102	36,80	6,91	88	36,80	7,73
Röst	96	37,94	6,75	104	36,74	10,33
Röst-kausalitet	87	38,51	7,23	101	36,52	8,54

*Tabell 25. Resultat Bokstavskedjor. Medelvärden.  
Förstaspråkläsare (F) och andraspråkläsare (A).  
Uppdelning efter kön.*

Textversion	Bokstavskedjor		Bokstavskedjor	
	F-pojkar	A-pojkar	F-flickor	A-flickor
Original	35,17	33,34	39,64	37,00
Kausalitet	38,33	35,33	38,95	38,33
Röst	37,42	37,08	38,30	36,42
Röst-kausalitet	37,13	36,23	40,13	36,84

Av tabell 24 kan man se att F-eleverna får ett något högre medelvärde, med ett undantag, på bokstavskedjorna än A-eleverna. Resultatet 'står sig', med ett undantag, även när man delar upp de två grupperna efter kön (tabell 25). Som bilagetabell (23:2) visar är dock inte skillnaderna stora mellan F- och A-gruppen. Endast en signifikant skillnad kan konstateras mellan de flickor som vid läsförståelsetesten haft R-K-versionen.

Resultaten är någorlunda likartade med dem som Jacobson (1997, s 3) anger vara normalt för årskursen. Att flickorna får ett högre medelvärde än pojkarna är också i överensstämmelse med Kronobergsnormeringen. Anledningen till det högre medelvärdet för flickorna kan förklaras med att flickornas genomsnittliga ordavkodningsförmåga på högstadiet ligger över pojkarnas (Jacobson, 1997, s 9).

#### *Kommentar*

Ett genomgående drag på ord- och bokstavskedjetestet är att F-gruppen får ett något högre medelvärde än A-gruppen. Ett annat genomgående drag är att skillnaderna inte är stora inom elevgrupperna, om man tar hänsyn till vilken textversion de haft vid lästesten. Det tyder på att större delen av de elever som ingår i undersökningen avkodar ungefär lika bra. Att A-flickorna får ett något lägre resultat på bokstavskedjetestet skulle kunna tyda på bristande uppmärksamhet eller helt enkelt sen mognad (se också Miller Guron, 2000, s 60).

Om man ser till F- och A-gruppens resultat på ord- och bokstavskedjetesten och de tidigare redovisade läsförståelsetesten, så överensstämmer resultaten ganska väl med dem som Frederickson och Frith (1998, s 128f) fick. De fann att medelvärdet på de fonologiska testen var lika

högt för tvåspråkiga (sylheti)<sup>170</sup> barn (bosatta i London) som för enspråkiga engelska barn. De tvåspråkiga barnen klarade också av att avkoda enskilda ord lika bra som de enspråkiga engelska barnen. Däremot gick det sämre att förstå texten. Det förklarar Frederickson och Frith med att de tvåspråkiga barnen inte kunde dra nytta av semantiska och syntaktiska ledtrådar, eftersom de hade otillräckliga kunskaper i engelska. Här skilde sig de tvåspråkiga från de enspråkiga som drog fördel av ledtrådarna (s 126).

### 7.3.2 Samband mellan avkodningsförmåga och läsförståelse

Resultatet på ordkedjetestet är ett mått på teknisk avläsningsförmåga. Som framkommit i forskningsöversikten har flera undersökningar visat att det finns ett samband mellan avkodningsförmåga och läsförståelse. (Stanovich, 1986; Hoover & Gough, 1990, s 128; Jacobson, 1995a, s 196).

I denna undersökning har jag därför velat få reda på sambandets styrka mellan F- och A-gruppselevens resultat på ordkedjetestet och på de två läsförståelsetesterna, dels mellan F- och A-gruppselevernas resultat på ordkedjetestet och den textversion de haft vid lästesten. Vad det alltså ytterst handlar om är att försöka få reda på i vilken grad resultaten på ordkedjetestet och lästesten följer varandra. För att få reda på detta har först korrelationen beräknats mellan resultaten på ordkedjetestet och de två läsförståelsetesterna (se bilagetabell 23:3). Därefter har korrelationerna beräknats mellan resultaten på ordkedjetestet och de fyra textversionerna, dvs O-, K-, R- och R-K- versionerna till "Nilens gåva" och till "Svensk lag och rätt" (se bilagetabellerna 23:4 och 23:5).

Av tabellerna kan man se att ett genomgående drag är att varje korrelation är positiv. Ett annat genomgående drag är att alla korrelationer utom en är signifikanta. Ett tredje genomgående drag är att korrelationerna är ganska svaga för såväl F- som A-gruppselever.

Även om korrelationerna är svaga, finns det dock inte skäl att anta att det skulle vara ett tecken på att avkodning och förståelse inte samvarierar. Istället rör det sig troligtvis om en ålderseffekt, dvs att sambandet mellan förståelse och avkodning blir svagare med stigande ålder. Ett rimligt antagande är att de flesta elever på högstadiet avkodar så pass bra att de rent tekniskt kan läsa av en text (se också Stanovich, 1986, s 379; Adams 1990, s 296). Hade däremot yngre elever ingått i

---

<sup>170</sup> Sylheti är ett indoeuropeiskt språk som är nära besläktat med bengali. Sylheti talas av fem miljoner människor i Bangladesh.



undersökningen hade korrelationerna sannolikt varit starkare (se t ex Juel, Griffith & Gough, 1986, s 250ff; Elley, 1994, s 50ff). Intressant är att korrelationerna mellan förståelse och avkodning är svaga också för A-gruppseleverna. De svaga korrelationerna torde kunna förklaras med att A-gruppselever lär sig avkoda relativt snabbt på andraspråket. Det tar däremot betydligt längre tid för dem att nå en djupare förståelse av en text (se också Cummins, 1984).

De svaga korrelationerna mellan avkodning och läsförståelse för såväl F- som A-gruppselever ger oss inte något väsentligt bidrag, när det gäller att förklara skillnader i läsförståelse mellan de två grupperna. Det antyder att skillnaderna i läsförståelse mellan de två elevgrupperna kan bero på andra orsaker såsom ordförråd, syntax etc (Stanovich, 1986, s 379f; Frederickson & Frith, 1998, s 126). De svaga korrelationerna är däremot ett belegg för att eleverna, i ett för läsningen kritiskt avseende nämligen, avkodningen, är jämnt fördelade på de fyra textversionerna. Det visar att elevfördelningen på textversionerna har fungerat som det var avsett (se avsnitt 6.4 för en vidare diskussion).

## 8. Slutdiskussion

Under senare år har elevers läsförståelse allt oftare varit föremål för diskussioner. Krisrapporter har nått oss att elever lämnar grundskolan med otillräckliga läsfärdigheter som leder till att de får svårigheter i gymnasieskolan (se avsnitt 1 och 1.1).

I detta arbete har undersökts elevers förståelse av två lärobokstexter, en i historia och en i samhällskunskap. I texterna har jag manipulerat med de språkliga variablerna kausalitet och röst. Förståelsen har undersökts på så sätt att eleverna har fått besvara tre olika typer av frågor, textkontrollerande frågor, kombinationsfrågor och inferensfrågor. Dessutom har uppmärksammats den roll som avkodning och ordförståelse har för läsförståelsen.

Eftersom denna undersökning har visat att det finns skillnader i graden av läsförståelse mellan första- och andraspråkläsare kommer detta att kommenteras. Först diskuteras den forskningsmetod som använts och empirin och vilka slutsatser man kan dra av detta.

Eftersom resultaten från ordförståelse- och ordavkodningstesten har uppmärksammats i det förra kapitlet, kommer de därför inte att här uppmärksammas i någon större utsträckning.

Det är många faktorer som bidrar till att en elev kan läsa en text med förståelse. Det bör inledningsvis påpekas att det är några viktiga punkter som jag inte fångat upp i denna läsförståelseundersökning. Hit hör åtskilliga bakgrundsvariabler, såsom fritidsläsning etc. Emotionella och sociala dimensioner som läsandets glädje och kritisk och värderande läsning har jag inte heller undersökt. Dessa viktiga komponenter bör dock bli föremål för fortsatt forskning.

### 8.1 Undersökningens empiri och forskningsmetod

Undersökningsgruppen har bestått av 833 personer som vid undersökningstillfället gick i årskurs 7. Större delen av datainsamlingen skedde på hösten 1998.

Det kan invändas att jag genom att använda en kvantitativ metod vid själva undersökningen inte fått någon kunskap om hur eleverna tänkte när de läste och inte heller hur de resonerade kring frågorna. Eftersom jag själv var närvarande vid samtliga testtillfällen, har jag dock fått en ganska god inblick i hur eleverna gick tillväga när de läste. Genom att en del av dem dessutom har tillfogat sina synpunkter på svarsformuläret,

har jag fått en viss uppfattning om hur de såg på dels texterna och frågorna, dels SO-läroböcker i allmänhet.

En annan tänkbar invändning är att jag inte fått veta något om de allra svagaste respektive de allra bästa eleverna. Den senare invändningen kan vara befogad. I denna undersökning kan det förekomma elever som är mycket svaga avkodare. Eftersom materialet är omfattande torde dock dessa elever fördela sig någorlunda jämnt på de olika textversionerna.

Fördelen med att använda en kvantitativ metod är att jag därigenom kunnat låta ett större antal elever läsa de fyra textversionerna. Att på grundval av ett mindre antal elevintervjuer uttala sig om texternas för- respektive nackdelar föreföll inte vara en framkomlig väg.

Metoden att bearbeta texter och formulera trovärdiga svarsalternativ till flervalsfrågor för 13-åringar kan vara förenad med vissa svårigheter. Detta försökte jag komma till rätta med genom att göra pilotundersökningar. De synpunkter som då erhöles ledde till vissa justeringar. Därmed har förhoppningsvis risken minskat att texterna upplevs som barnsliga, otydliga eller övertydliga. Genom att använda större delen av de felaktiga elevsvar som erhållits på de öppna frågorna i pilotundersökningarna, minskades troligtvis risken att svarsalternativen inte skulle upplevas som trovärdiga.

## 8.2 Att läsa med förståelse

För att en elev skall kunna läsa en lärobokstext i SO med förståelse behöver han/hon kunna avkoda de ord som meningarna i texten är uppbyggda av. Denna undersökning har visat att större delen av eleverna, såväl F- som A-gruppen, är ganska bra avkodare även om F-gruppen avkodar något bättre än A-gruppen. Att andraspråkselever oftast avkodar lika bra som förstaspråkselever har framkommit vid flera undersökningar (se t ex Cummins, 1984, s 133; Taube & Fredriksson, 1995, s 24; Nielsen, 1998, s 18f; Frederickson & Frith, 1998, s 125ff; Verhoeven & Aarts, 1998, s 121f; Naucleur (under tryckning).

Det svaga sambandet mellan avkodning och förståelse, som erhöles i min undersökning, kan spegla det faktum att flertalet elever på högstadiet trots allt har en tillräcklig ordavkodningsförmåga för att kunna läsa av en text.

Även om det alltså visat sig att eleverna klarar avkodningen kan de likväl ha svårt att läsa med förståelse. Det är en sak att läsa en text ord för ord. Det är betydligt mer kognitivt krävande när en läsare skall skapa sig en helhetsuppfattning av det han/hon läser, se sammanhang och dra



slutsatser av det lästa. Cummins (1981) och Colliers (1987) undersökningar bekräftar detta.

För att en elev skall kunna läsa en SO-text med förståelse behöver de också ha ett väl utvecklat ordförråd. I anslutning till de två läsförståelsetesten undersöktes elevernas förståelse av vissa centrala ord, som ingår i "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt". Det framkom då att åtskilliga, såväl F- som A-gruppselever, hade svårigheter med att förstå en del av dem. Inte oväntat förstod F-gruppen fler ord än A-gruppen. Vissa ord förstods endast av en minoritet av eleverna: *villebråd, kreatur, bukhålan, förutsättning, egen, uppågå, slutanförande* och *i förhållande till*. Däremot förstod större delen av eleverna den kausala satskonnektorn *eftersom*. Om de inte hade gjort det skulle de haft svårigheter att dra nytta av den ökade kausaliteten i K- och R-K-versionen.

En begränsning med de två ordförståelseundersökningarna är att det ingick för få ord i dem. För få ord innebär att det blir för lite variation på orden.<sup>171</sup> Det är följaktligen svårt att dra några mer generella slutsatser av de två undersökningarna på grund av deras begränsade omfång. I en kommande undersökning är det därför viktigt att noga undersöka sambandet mellan läsförståelse och ordförståelse. I en sådan undersökning är det nödvändigt att också låta exempelvis instruktionsord (*knappt, drygt*), fler satskonnektorer, sammansättningar, fast sammansatta partikelverb osv finnas med för att se i vilken utsträckning elever behärskar dem. (se t ex Beck, Perfetti, & McKeown, 1982, s 511; McKeown, 1993, s 19; Johansson, 1993, s 40f).

### 8.3 Textversioner

I undersökningen har fyra textversioner använts, en original- (O-versionen), en kausalitets- (K-versionen), en röst- (R-versionen) och en röst-kausalitetsversion (R-K-versionen). Jag har undersökt i vad mån röst, kausalitet och röst-kausalitet inverkar på läsförståelsen. Några intressanta resultat av utvärderingen av de två lästesten är att såväl F- som A-gruppselever har haft nytta av att läsa de bearbetade texterna, eftersom de får bättre resultat på dessa än på O-versionen.

Inledningsvis bör påpekas att det i avsnitt 6.5 nämndes att ett fåtal elever tyckte att tiden varit för knapp vid läsförståelsetesten. Det kan invändas att testet härigenom inte bara testade läsförståelse utan också arbetstempo och att möjligheten finns att ifrågavarande elever erhållit ett

<sup>171</sup> I högskoleprovets ordprov förekommer det exempelvis 40 ord och de är fördelade på olika ordklasser (*Handbok inför högskoleprovet*, 1998).

bättre resultat om de fått längre tid till sitt förfogande. Det brukar dock ofta vara fallet att några elever alltid finner tiden för knapp (se också Tønnesen, 1994, s 132 för en vidare diskussion).

Som framkommit i resultatredovisningen varierade testresultaten beroende på vilken textversion eleverna läst. När texterna bearbetas med den språkliga variabeln röst och med en kombination av de språkliga variablerna röst och kausalitet (R- och R-K-versionerna), får detta en särskild gynnsam effekt för eleverna i A-gruppen. De skillnader som finns i resultat mellan de A-gruppselever som vid båda lästestesterna haft O-versionen och de som haft R respektive R-K-versionen är signifikanta. Resultaten tyder på att de A-gruppselever som läst O-versionen har haft svårare att förstå texten än dem som läst R- och R-K-versionerna. Det tyder också på att bearbetningarna med röst och kombinationen av röst och en ökad grad av kausalitet medfört att A-gruppselevernars förståelse ökat vilket var ett väntat resultat.

Vidare visade det sig finnas signifikanta skillnader mellan F- och A-gruppselever för O-, K- och R-versionerna ("Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt"). Det tyder på att A-gruppseleverna har haft svårare än F-gruppseleverna att förstå dessa textversioner vilket också var ett väntat resultat. Däremot har inga signifikanta skillnader kunnat påvisas mellan de två elevgrupperna vad gäller R-K-versionen. Resultaten tyder på att man genom att förse texter i historia och samhällskunskap med röst och en ökad grad av kausalitet kan minska skillnaden i läsförståelse mellan F- och A-gruppselever. Det pekar i sin tur på att bearbetningar av språket i läroböcker i historia och samhällskunskap med röst och en ökad grad av kausalitet skulle kunna lyfta upp andraspråkselevers läsförståelse till nästan samma nivå som förstaspråkselevers.

K-versionen är den bearbetade version som båda elevgrupperna haft minst nytta av. Elevresultaten tyder på att texterna i historia och samhällskunskap till viss del har blivit lättare att förstå, därav det högre totalresultatet på K-versionen jämfört med O-versionen för de båda elevgrupperna. Det visar dock att det inte räcker med att öka kausaliteten i en text, eftersom en sådan text fortfarande ställer stora krav på läsaren. De elever som läst K-versionen av "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt" har på åtskilliga ställen i texten mött komplicerade syntaktiska konstruktioner, såsom långa, inbäddade meningar respektive satsförkortningar. Dessutom förekommer det en del för elevernas vardagsvärld ovanliga ord. Detta har medfört att denna version ställt större språkliga krav på eleverna än R- och R-K-versionen gjort (se också Backman et al., 1984, s 124).

Vidare förutsätter K-versionen ett samspel mellan kognitiva och rent språkliga aspekter. Det är många saker som skall förstås. En satskonnek-



tor kan referera till ett bakomliggande orsakssamband. Det gäller då för läsaren att komma ihåg vad som sades innan konnektorn. Det är med andra ord flera kognitiva processer som är igång när eleverna läser. K-texten ställer följaktligen stora krav på arbetsminnet där informationen tillfälligt lagras innan den får sin slutliga tolkning (Lundberg, 1984, s 60f, ).

K-versionen utgår ifrån att eleverna känner till betydelsen av åtskilliga satskonnektorer. Som framgick av det föregående avsnittet förstod större delen av eleverna betydelsen av den kausala satskonnektorn *eftersom*, men det förekommer andra konnektorer som säkert kan ha utgjort en stötesten för åtskilliga första- och andraspråkselever, exempelvis *trots att*, *även om*.

Dessutom saknar K-versionen livfullhet och dynamik. Den inbjuder inte heller läsaren att ta aktiv del i det som skildras. Att A-grupps-eleverna ändå drog lite mer nytta än F-grupps-eleverna av K-versionen kan bero på att de senare inte tyckt sig få en tillräckligt engagerande text när de läst K-versionen och att de därför varit passiva (se McNamara et al., 1996, s 28). Antagandet skulle kunna stödjas av det förhållandet att F-gruppen får bättre resultat på R- och R-K-versionen.

Vid röstbearbetningarna hyste jag vissa farhågor att framför allt förstaspråksläsare skulle uppfatta texten som lite barnslig och som en följd av det inte göra sitt bästa vid testtillfället. Såväl Becks et al. och de la Luz Reyes' elever var ju yngre än de som förekommer i denna undersökning. Mina farhågor visade sig dock obefogade. Inte vare sig vid de två pilotundersökningarna (1997, 1998) eller vid huvudundersökningen har några elevkommentarer eller skriftliga synpunkter förts fram om att rösttexterna skulle vara barnsliga. En del elever har till och med skrivit ner sina synpunkter på röstversionen på baksidan av svarsformuläret:

Rolig text. Bra om man har svårt med svenskan (förstaspråksläsare).

Den var mycket lätt att förstå (förstaspråksläsare).

Den var lätt att förstå och man lärde sig snabbt (förstaspråksläsare).

Jag tyckte den var svår att förstå (andraspråksläsare).

Jag tycker att den här boken är bra eftersom man lever in sig och några meningar är ganska roliga (andraspråksläsare).

Jag tycker att det var roliga och smarta frågor. Man kan verkligen lära sig något från detta (andraspråksläsare).

Röstversionen är lättare än i SO-böcker. Jag gillar böcker som det både är fakta och berättelser blandat (andraspråksläsare).



Tydligan har dialogen, det rikliga exemplifierandet, det direkta tilltalet och aktörernas känslomässiga reaktioner på det som sker i texterna tilltalat eleverna. Resultatet tyder på att dessa textdrag fått eleverna att engagera sig i texten. Som en av eleverna säger: "Jag gillar böcker som det både är fakta och berättelser blandat." R-versionen lyckas dock inte med att ge eleverna den djupare förståelsen. Det var inte heller oväntat eftersom orsakssambanden inte utreds ordentligt. För att eleverna skall få såväl en djupare förståelse samt uppleva engagemang krävs att texten har bearbetats med en kombination av de språkliga variabelerna röst och en ökad grad av kausalitet. Det har R-K-versionen. Den har därför givit eleverna större möjligheter att se orsakssammanhangen och därmed kunna dra slutsatser av den text som de läst. Att såväl texten med röst som texten med röst-kausalitet varken har många komplicerade syntaktiska konstruktioner eller för elevernas vardagsvärld ovanliga ord, har antagligen också bidragit till att de blivit lättare att läsa. Resultaten på R-K-versionen tyder på att det underlättar för eleverna att ta till sig orsakssambanden och att integrera dem med sina tidigare kunskaper om de förstår orden och syntaxen.

Om man ser till de båda texterna, "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt", så erhöll såväl F- som A-gruppens elever bättre resultat på "Nilens gåva". Som tidigare nämnts är det förenat med vissa svårigheter att jämföra resultaten på de två texterna. En orsak är att de tre frågetyperna inte är jämnt fördelade. Det är fler inferensfrågor till "Svensk lag och rätt" än till "Nilens gåva". Å andra sidan är det fler kombinationsfrågor till "Nilens gåva". Som framkommit av resultatredovisningen (se avsnitt 7.1) vållade båda frågetyperna eleverna stora problem. En annan orsak är att man inte kan utgå ifrån att eleverna har varit lika mycket motiverade när de läste de två lärobokstexterna. Om man emellertid bortser från fördelningen av frågetyper och elevernas eventuella högre eller lägre grad av motivation, är det inte helt uteslutet att det högre resultatet på "Nilens gåva" för såväl F- som A-gruppens elever kan ha sin förklaring i att denna text har en s.k. story grammar, berättelsegrammatik något som "Svensk lag och rätt" saknar.<sup>172</sup> (För en detaljerad skildring av vad som avses med berättelsegrammatik hänvisas till Lundberg, 1984, s 100ff, 1998, s 103ff; Høien & Lundberg, 1999, s 302. Se också Kristmundsson, 1997, s 220ff). Texten som rör "Nilens gåva" innehåller en ram där huvudpersonerna (egyptierna) presenteras och där tid (för mer än 10 000 år sedan) och plats (Nordafrika) anges. Det finns en början – beskrivning

<sup>172</sup> Många ungdomar spelar också flitigt dataspel, typ *Tomb raiders* vars handling äger rum i Egypten. Det kan ha lett till att de på så sätt fått ökade kunskaper om livet i det gamla Egypten.

av klimatet, torkan, och dess följder för människorna. Sedan skildras egyptierna flytt till Nildalen. Därefter får vi en skildring av deras nya liv där. Vi får följa deras hårda och framgångsrika arbete med att kontrollera Nilens årliga översvämningar.

När egyptierna har fått Nilens vatten under kontroll och sålunda sin försörjning tryggad, kan de börja tänka på hur de skall ta hand om sina döda anförvanter och hur de skall blidka Osiris. Det har sannolikt varit lätt att 'hänga med' i berättelsen och hitta svaren på frågorna trots att det inte står i en bestämd ordning (se Backman et al., 1984, s 122ff). Det har framkommit att äldre barn använder sig av berättelsescheman när de läser (Lundberg, 1982, s 36). "Svensk lag och rätt" har inte en liknande berättelsegrammatik som den som förekommer i "Nilens gåva". "Svensk lag och rätt" har därför sannolikt varit svårare att 'hänga med' i. Den inleds med en kortfattad redogörelse av civilrätt, offentlig rätt och straffrätt. Sedan kommer ett stycke som har rubriken, "Viktiga ord och årtal". Detta stycke är i sin tur uppdelat i mindre stycken med smårubriker. Det första stycket handlar om hovrätten och högsta domstolen. Sedan följer ett stycke som endast består av en mening där det förklaras vad en jurist är. I följande stycke är man tillbaka i rätten igen. I nästa stycke är man tillbaka till lagarna igen osv. Vilka de viktiga årtalen är framgår inte i texten. Som synes hoppar man fram och tillbaka i "Svensk lag och rätt". Det gör att innehållet blir svåröverskådligt och 'plottrigt' (se också Rönström, 1988, s 78ff). Förutom att eleverna sannolikt har haft vissa problem med att hitta svaren i texten, eftersom informationen om t ex lagarna inte står samlad på ett ställe, har de också varit tvungna att göra ett omfattande tankearbete för att kunna applicera textens ord på konkreta situationer. De har fått göra omfattande utfyllnader för att kunna 'greppa' texten (se Gunnarsson, 1989, s 117; Säljö, 2000, s 219). Ju mindre ledning man får av kontexten desto viktigare blir syntaxen för tolkningen av innehållet (Platzack 1989, s 109). Eleverna som läst O-versionen har emellertid på åtskilliga ställen i texten inte fått mycket stöd av vare sig kontexten eller syntaxen. I "Svensk lag och rätt" har den rikliga förekomsten av korta meningar medfört att texten förefaller sönderstyckad, vilket troligtvis har gjort den svår att läsa. Alla korta meningar ledde emellertid till att O-versionen till "Svensk lag och rätt" fick ett förhållandevis lågt LIX-värde (se avsnitt 4.6). Denna genomgång har tydligt visat hur riskabelt det kan vara att som författare och bokförläggare tro att en text blir lättare att läsa om den får ett lågt LIX-värde.

Det är något överraskande att det inte skiljer mer i poäng mellan F- och A-gruppens elever vad gäller "Svensk lag och rätt". Detta sagt mot bakgrund av att många av eleverna i denna undersökning har ett



förstaspråk som företrädesvis talas i Asien, Afrika och Latinamerika och att majoriteten av eleverna i A-gruppen går i invandrantäta skolor och bor i invandrantäta områden. De barn som bor i dessa områden har andra erfarenheter än de barn som växer upp i helt svenskspråkiga områden (Taube & Skarlind, 1997, s 47). Eftersom texten är kulturbundet svensk bör de svenska eleverna därigenom ha haft ett bättre utgångsläge. Ändå avspeglar sig inte denna förmodade fördel nämnvärt i resultaten.

Skillnaden i resultat på "Svensk lag och rätt" mellan F- och A-gruppens elever är ungefär lika stor som skillnaden i resultat dem emellan på "Nilens gåva". När man diskuterat andraspråkselevs svårigheter med att förstå kulturbundna faktatexter har det varit en tendens att förklara elevernas problem såsom beroende på att de inte haft tillräckliga förkunskaper om ämnesområdet (Groebel, 1980, s 57ff; Steffensen & Joag-Dev, 1984, s 53ff; Carrell & Eisterhold, 1988, s 75ff; Abu-Rabia, 1996, s 90ff). Mina resultat tyder emellertid på att förutsättningen för att en andraspråksläsare skall kunna läsa en text i samhällskunskap med förståelse, inte bara beror på om han/hon har tillräckliga förkunskaper om ämnesområdet utan textens utformning spelar också in. Mina iakttagelser överensstämmer här med Lundberg och Linnakylä (1993, s 3f) och Clapham (1996, s 197ff) som betonar att man inte kan bortse från den betydelse som textens utformning har för förståelsen.

F-gruppselevernas resultat på "Svensk lag och rätt" tyder på att orsaken till att en förstaspråksläsare kan läsa en text i samhällskunskap med förståelse främst har med textens utformning att göra. Satsförkortningarna, den höga förekomsten av substantiv och passivformer, abstrakta ord och begrepp har uppenbarligen gjort O- och K-versionerna svåra att läsa för såväl F- som A-gruppselever. Att det dessutom i O-texten finns färre kausala satskonnekter utsatta och fler överhoppade tankeled har medfört att denna version varit svårast att läsa för båda elevgrupperna. Antagandet stöds av det faktum att den språkliga variabeln röst medverkade till att skillnaderna i läsförståelse blev mindre mellan de två elevgrupperna samt att kombinationen av röst och en högre grad av kausalitet medförde att det nästan inte blev någon skillnad alls mellan dem.

En annan anledning till att skillnaderna inte ökade mellan F- och A-gruppselever vid läsningen av "Svensk lag och rätt" kan vara att större delen av andraspråksläsarna antingen är födda eller har bott större delen av sitt liv i Sverige. En ytterligare orsak kan vara att det under de senaste åren har visats åtskilliga serier som handlat om såväl svenskt som internationellt rättsväsende (företrädesvis brittiskt och amerikanskt), t.ex. *Ally McBeal*, *Judy's court*, *Rättegångs-TV*, *Advokaterna*, *Åtalad för mord*, *Lagens änglar*, *Emma åklagare* (svensk), *Anna Holt polis*



(svensk) på TV. Eftersom många av eleverna – såväl i F- som i A-gruppen – troligtvis följer /följt/ någon eller några av dessa serier har de inte kunnat undgå att lära sig vissa begrepp och tillvägagångssätt inom rättsväsendet. Detta kan ha varit dem till viss hjälp när det gällt att bringa reda i den mängd av nya ord och begrepp som presenteras i "Svensk lag och rätt"-texten.

Varför har jag då valt att utsätta eleverna för en så svår text som "Svensk lag och rätt"? Kunde inte en mindre komplicerad ha valts? Anledningen är att jag vill testa elever på en text som förekommer i en lärobok som används i många skolor. Det är den skolverklighet som eleverna möter. En annan fråga som inställer sig är ifall resultaten blivit annorlunda om jag gjort en finindelning av grupperna. Det sagda understryker behovet av att göra en sådan. I en dylik undersökning skulle man kunna jämföra läsförståelsen i samhällskunskap hos de elever som dels talar ett språk som språktypologiskt befinner sig på stort avstånd från svenskan, dels kommer från ett samhällssystem som uppvisar stora olikheter med det svenska. Denna grupp skulle man sedan kunna jämföra med en grupp som talar ett germanskt språk och som kommer från ett land i Västeuropa. Som tidigare påpekats var det inte möjligt att genomföra sådana finindelningar i denna undersökning. Det beror på att det då dels skulle ha blivit för få elever på varje textversion, dels att jag inte i enkäten efterfrågat från vilket land eleverna eller deras föräldrar kommer.

Om man så jämför resultaten på de bearbetade versionerna med vad andra forskare kommit fram till, är det viktigt att inledningsvis påpeka att samtliga, utom Pretorius (1996), endast bearbetat texter i ett ämne. De har också endast undersökt förstaspråkläsare från en och samma skola. Det framkommer inte heller om det ingår elever med avkodnings-svårigheter i deras undersökningsgrupper.

Som framkommit i forskningsgenomgången gynnades Beck et al. (1991, 1995), Britton och Gülgöz' (1991, s 329ff), McNamaras et al. (1996) och Pretorius' (1996, s 392ff) studenter i större utsträckning än 'mina' när de läste de texter som hade en ökad grad av koherens. Däremot drog såväl Becks et al. studenter som 'mina' fördel av att läsa texterna som bearbetats med den språkliga variabeln röst. Vidare gynnades både Becks et al. och 'mina' studenter bäst av den text som hade en kombination av kausalitet och röst.

Avslutningsvis kommer här några synpunkter på SO-böcker som några elever skrivit ner på sina svarsformulär:

Jag tycker att SO-böckerna är dåliga (andraspråkläsare).  
Krånglig text (förstaspråkläsare, originaiversionen).

Jag tycker att SO-böckerna ska ha ett modernare språk o lättare ord. Gärna bilder. Texten får gärna vara lite större än vanligt med bredare radavstånd så att det blir lättare att läsa (förstaspråksläsare, originalversionen).

## 8.4 Frågorna

Åtskilliga såväl F- som A-gruppselever framhöll att frågorna var svåra. Det var betydligt fler som framförde den åsikten i samband med läsningen av "Svensk lag och rätt". En F-gruppselev skrev på baksidan av denna text: "Man förstod inte frågorna. Det var dåligt." En annan elev skrev: "Jag tyckte att när man skulle svara på frågorna så fanns det för få möjligheter att välja på." Av resultaten framkommer att vissa frågor är svårare än andra.

Att frågor upplevs som svåra kan ha flera orsaker. En kan vara att den språkliga formuleringen gör att de upplevs som svåra. Även om stor möda lagts ned på att formulera frågor och att felaktiga elevsvar används som distraktorer, kan man inte utesluta att språket ändå varit problematiskt för en del elever. Eftersom frågorna till de olika textversionerna varit desamma, kan man anta att de eventuella svårigheterna med att förstå frågorna påverkar resultatet lika för de olika texterna.

Som framkommit i resultatredovisningen varierade testresultaten på de tre frågetyperna beroende på vilken textversion eleverna läst. När texterna bearbetas mest, det vill säga får både röst och en ökad grad av kausalitet (R-K-versionen), får detta en särskild gynnsam effekt för eleverna i A-gruppen. Den skillnad som finns i resultat på de tre frågetyperna mellan de A-gruppselever som vid båda lästesten haft O- respektive R-K-versionen är signifikant. Det tyder på att de A-gruppselever som läst O-versionen har haft svårare än de som läst R-K-versionen att besvara de tre frågetyperna. Det tyder också på att bearbetningarna med röst och en ökad grad av kausalitet medfört att A-gruppseleverna blivit bättre på att besvara de tre frågetyperna.

När texterna bearbetas mest, blir också skillnaderna minst mellan F- och A-gruppen när det gäller att besvara samtliga frågetyper. Det finns signifikanta skillnader mellan F- och A-gruppselever för O-, K- och R-versionerna ("Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt"). Däremot har inga signifikanta skillnader kunnat påvisas mellan de två elevgrupperna vad gäller R-K-versionen. Det antyder att de A-gruppselever som vid de två lästesten haft O-, K- eller R-versionen har haft svårare att besvara de tre frågetyperna än F- gruppseleverna. Det torde också innebära att bearbetningarna med röst och en ökad grad av kausalitet medfört att A-



gruppseleverna kunnat besvara de tre frågetyperna nästan lika bra som F-gruppseleverna. Det tyder på att man genom att förse texter i historia och samhällskunskap med en ökad grad av kausalitet och röst kan minska skillnaden mellan F- och A-gruppselever när det gäller deras förmåga att besvara inte bara textkontrollerande frågor, utan också kombinations- och inferensfrågor nästan lika bra som förstaspråkslever.

Två tidigare studier av andraspråksläsare (Iversen Kulbrandstad, 1998, s 373ff; Verhoeven, 1987, s 102ff) har visat att andraspråksläsare hade svårare med inferensfrågor än förstaspråksläsare.

Ett något överraskande resultat är att alla tre frågetyperna vållat båda elevgrupperna vissa problem. Att en del såväl F- som A-gruppselever skulle ha svårigheter med inferensfrågorna är inte förvånande. Svårast var dessa frågor för dem som läste O- och K-versionerna. Bäst klarar de F- och A-gruppselever inferensfrågorna i såväl historia som samhällskunskap som läst R-K-versionen. Det tyder på att kombinationen röst och en ökad grad av kausalitet varit eleverna till hjälp när det gäller att läsa mellan raderna och göra utfyllnader i texten. Däremot har inte K-versionen hjälpt A-gruppseleverna att bli bättre på att besvara inferensfrågor. De elever i A-gruppen som läst denna version ("Nilens gåva") får till och med ett något sämre resultat än dem som läst O-texten. Att inferensfrågorna upplevs som svåra kan bero på att svaret här inte står explicit uttryckt i texten utan eleverna tvingas att läsa mellan raderna. Det betyder att de får tillfälle att använda sig av sina bakgrundskunskaper genom att läsa det som inte står. De måste själva vara aktiva och integrera sina förkunskaper med den nya information som dyker upp. Många elever klarar inte det riktigt, vilket också framgår av rättsvarsfrekvensen (se också Persson, 1994, s 146). Som framkommit i forskningsgenomgången fick också de elever i Beck et al. (1995, s 229ff) undersökning bäst resultat på inferensfrågorna som läste röst-koherens (kausalitets)versionen (se också Britton & Gülgöz', 1991; McNamara et al., 1996, s 28 vilkas resultat redovisas i avsnitt 3.6.1).

Att kombinationsfrågorna skulle vara problematiska för en del A-elever var väntat, eftersom denna frågetyp förutsätter lexikalisk och syntaktisk kompetens. De elever som har ett begränsat ordförråd och inte besitter tillräckliga kunskaper om svensk syntax kommer här tillkorta. Att F-eleverna skulle ha svårigheter med denna frågetyp var däremot oväntat. Eftersom jag själv var närvarande vid samtliga testtillfällen, erfor jag hur många elever hängde upp sig på enstaka ord i en fråga eller i texten till svarsalternativen utan att läsa hela meningen i vilken ordet eller orden ingick. Sedan letade de efter detta (dessa) ord i texten. Om de inte hittade ordet /orden/, blev de 'förvirrade'. Många av dessa elever har troligtvis vant sig vid att via frågorna lotsa sig fram i en text (se



Lundgren, 1977, s 190ff, 200ff)<sup>173</sup> och Gustafsson, 1980, s 65, 97). Lotsning går ut på att man går förbi svårigheter när man skall läsa en text. Elever som är vana att lotsa sig fram förväntar sig sannolikt att svaren på frågorna alltid skall stå exakt uttryckta i texten och att frågorna alltid skall följa textens ordning. Om det första inte är fallet, låser det sig för många. Om det senare inte är fallet vill åtskilliga ge upp därför att de inte hittar svaret. En andraspråkläsare som läste R-K-versionen skrev på svarsformuläret: "Det står inga svar i texten". Vid genomgången av elevernas svarsblanketter fann jag att flera elever, istället för att välja bland de givna svarsalternativen, själva ordagrant hade skrivit ner vad det står i texten som svar på vissa frågor. Ett sådant exempel är fråga 10 i "Nilens gåva". Hur blev klimatet i Nordafrika för omkring 10 000 år sedan? Här har flera elever valt att inte kryssa för något alternativ, utan istället själva skrivit till: "Det blev torrare". Det är inte osannolikt att frågornas utformning i läroböckerna uppmuntrar eleverna att använda sig av lotsningstekniken. Gustafsson (1980) talar om "verbal lotsning", då eleverna hela tiden svarar gentemot ytliga, verbala stimuli, som inte kräver någon förståelse. Johansson (1993, s 60) pekar här på lärares ansvar att minska på frågor som kräver detaljsvar och istället öka antalet frågor som kräver att eleverna dels själva drar slutsatser och dels förklarar med egna ord. En annan orsak till elevernas svårigheter med inferens- och kombinationsfrågor kan vara att många av dem under sin skoltid har kommit i kontakt med läroböcker som varit behäftade med en dålig textbindning. Undersökningar som gjorts har visat att dålig textbindning gynnar ett inlärande av detaljer (Ekvall, 1991, s 173); (se också Garner, 1996, s 250). Stämmer då inte alla detaljer i det rätta svarsalternativet överens med läsetexten så uppstår sannolikt en läsning hos många elever.<sup>174</sup> Elever som inte säger sig hitta svaren i texten har tydligen inte kommit till insikt om att de, för att få svar på sina frågor, måste fungera som ett slags detektiver när de läser en text, dvs de måste söka efter information och ledtrådar i den för att kunna svara på vissa frågor. Som Franzén (1997, s 14f) framhåller är en av anledningarna till att svaga läsare har svårt för att göra inferenser, att de troligen inte har kommit på hur man skall göra, vilket goda läsare oftast har gjort. Det leder till att de svaga läsarna inte gör någon koppling mellan det som står i texten och vad de vet om textens ämne. De tar sig med andra ord igenom texten på ett rent mekaniskt sätt utan någon eftertanke. Dessa läsare är mycket bundna av själva texten när de skall besvara frågor i anslutning till den. De har svårt att läsa mellan raderna och att dra

<sup>173</sup> Lundgren använder begreppet lotsning när han skall beskriva matematikundervisning.

<sup>174</sup> Ekvall fann vad gällde femteklassarna att de besvarade enskilda faktafrågor bättre än frågor som rörde avsnittets huvudtankar och delaspekter (1991, s 173).

slutsatser. Det beror sannolikt på att de inte är medvetna om att en text har olika nivåer som endast är tillgängliga om man relaterar det lästa till världen i övrigt. Liknande iakttagelser har Persson (1994, s 128, 133f, 200) och Iversen Kulbrandstad (1998, s 139f) gjort.<sup>175</sup>

Det inträffar dock att även läsare med goda förkunskaper kan ha svårt med infererandet. I en undersökning av Myers och Spiro som det refereras till i Spiro och Myers (1984, s 481f)<sup>176</sup> framgår det att elever som inte kunnat inferensfrågorna vid teststillfället, kunde dem efter testet. När eleverna tillfrågades varför de inte hade valt det rätta alternativet på testet, svarade de: "It didn't say that anywhere in the story". Dessa elevers tillkortakommanden beror bland annat på, enligt Myers och Spiro, att de inte fått träna tillräckligt på hur de skall aktivera sina tidigare förvärvade kunskaper och knyta samman dem med det innehåll som de möter i texten. Fenomenet har också uppmärksamats av bl a Langer och Purcell-Gates (1985) och Björk och Liberg (1999). Langer och Purcell-Gates (1985, s 55ff ) har som en följd av sina iakttagelser utarbetat ett trestegsschema som går ut på att dels träna elever i att plocka fram sina förkunskaper, dels i vilken utsträckning de bör plocka fram dem. Enligt Björk och Liberg (1999, s 132f) beror elevernas svårigheter på att man antingen inte har talat med dessa barn om vad de läst eller också har man nöjt sig med att bara prata om det som exakt står i texten eller finns på bilderna. Man har följaktligen inte vare sig uppmärksammat barnens förkunskaper eller gått utanför texten. Barnen har därför inte vant sig vid att ta in sina egna erfarenheter i läsandet. De kan, menar författarna, inte riktigt förstå att saker som de själva kan, men som inte står i texten, kan vara av intresse. Det sagda understryker vikten av att elever tidigt får träning i att ställa frågor till texten, så att de blir aktiva läsare. Ett villkor för att eleverna skall kunna utveckla sina färdigheter är att de försätts i situationer där det är nödvändigt att inferera (Liberg, 1996, s 129; Björk & Liberg, 1999, s 25f). En förutsättning för infererandet är dock att eleverna har tillgång till lärobokstexter som möjliggör infererandet, dvs sådana texter som är försedda med textuella ledtrådar.

Om nu eleverna har haft vissa problem med att besvara inferens- och kombinationsfrågor, eftersom svaren inte står direkt i texten, borde de i så fall inte ha varit några svårigheter för dem att klara av de textkontrol-

---

<sup>175</sup> Enligt Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö (1989, s 52ff) finns det två typer av inlärare: den ena typen har en ytnriktning och den andra en djupriktning. Det som bland annat kännetecknar den första är att den vid läsning av faktatexter inriktar sig på delar av texten medan den andra koncentrerar sig på att få en förståelse av helheten.

<sup>176</sup> Undersökningen återges i en artikel av Spiro & Myers (1984) i *Handbook of Reading Research*. I artikeln sägs att resultaten till denna undersökning skall publiceras. Trots intensiva efterforskningar har jag dock inte lyckats få tag på den.



lerande frågorna. Denna genomgång har visat att dessa frågor inte var så enkla för någon av de två elevgrupperna. Svårast var de textkontrollerande frågor som hörde till "Svensk lag och rätt" av rättsvarsandelen att döma. Det intressanta är att i denna kulturbundet svenska text, var dessa frågor svåra för båda elevgrupperna. En anledning till elevernas problem med frågorna kan givetvis vara att de, i likhet med de två övriga frågetyperna, inte följde textens gång. En annan trolig förklaring är att det ställer stora krav på en läsare att hålla isär alla begrepp som nämns i texten. Här har i synnerhet de elever som läst O-versionen haft det 'kämpigt', eftersom det i denna version inte finns så många utsatta kausala satskonnekter. Istället har dessa elever fått möta en informationstät text, där fakta efter fakta radats upp. En vanlig kritik mot lärobokstexter är att lärarna anser att resonemang och förklaringar ofta är alltför rapsodiska och kortfattade (Rönström, 1988, s 78ff). Att eleverna hade svårt att hålla reda på alla fakta visade sig genom att flera av dem påpekade att de inte visste vad det är för skillnad mellan *regering* och *riksdag*. Inte heller begrep de skillnaden mellan *jurist*, *nämndeman* och *domare*.

De textkontrollerande frågorna har också satt elevernas tålamod på prov. Faktauppradningen har sannolikt lett till att många av dem gång på gång behövt gå tillbaka och kontrollera i texten med vad som står i de olika svarsalternativen, eftersom det har varit svårt att 'hålla alla begrepp i huvudet'. Det kan ha resulterat i att en del gett upp för att det var för 'jobbigt' att hitta svaret bland alla fakta. Resultaten på inte bara de textkontrollerande frågorna utan också på kombinations-och inferensfrågorna pekar på att textens utformning haft betydelse när det gäller att besvara dem (se också Berglund, 1991, s 53 för en utförligare diskussion).

Inte alla elever upplevde att frågorna var svåra. Det fanns de som framhöll att frågorna var lätta. De blev färdiga efter bara några minuter. När jag frågade dem hur de kunde vara klara så snabbt svarade de: "Det här läste vi på mellanstadiet, så det kan jag redan." När jag senare gick igenom deras svarsformulär visade det sig emellertid att det inte var så många frågor som eleverna besvarat korrekt. En förklaring till detta kan givetvis vara att dessa elever inte har varit motiverade. Motivationsfaktorn är kritisk vid alla lästest (se Elley, 1991, Jacobson, 1997, s 5). Bristande motivation kan ha flera orsaker. En kan vara att en del elever upplevt att texten varit svår och 'jobbig' att läsa. Flera lärare påpekade efteråt att åtskilliga av deras elever inte bara hade svårt för utan dessutom var ganska ovana vid att läsa långa texter (se också Kutschbach & Reichenberg Carlström, 1992). Det kräver då en stor ansträngning av eleverna när de skall ta sig igenom texter av det omfång som



“Nilens gåva” och “Svensk lag och rätt” har. Inför detta kan ett läsmotstånd infinna sig. Följer sedan frågorna inte textens gång, så är risken överhängande att eleverna lägger av. I vilken omfattning detta kan ha skett vid mina undersökningar är det svårt att ha någon uppfattning om.

En annan orsak till bristande motivation kan vara att alla elever inte är lika intresserade av både historia och samhällskunskap (se avsnitt 4.2 för en vidare diskussion). Följande kommentarer från några elever, som skrivit ner sina synpunkter på baksidan av texten: ”Texten var lätt och det var bra skrivet, men jag tycker fortfarande att det är lika tråkigt.” (förstaspråkläsare om ”Nilens gåva”, originalversionen). ”Jag tycker att det här var en väldigt tråkig text” (förstaspråkläsare om ”Svensk lag och rätt”, originalversionen) kan tyda på detta. Det är nog inte heller helt uteslutet att motivationen i genomsnitt är lägre vid 'testningar' än den är vid prov som anordnas av i klassen undervisande lärare.

Slutsatsen måste därför bli att vissa elevers resultat kan ligga något under deras faktiska prestationsförmåga. Eftersom mitt material är förhållandevis stort, får man anta att dessa elever fördelar sig jämnt på de olika textversionerna (se också Grundin, 1975, s 29f).

En annan förklaring till att eleverna blev färdiga så snabbt kan vara att de sannolikt har hållit en för hög läshastighet i förhållande till sin läsförmåga, vilket medfört att de fått en dålig överblick över det lästa och därför också en dålig förståelse (se också avsnitt 2.3.3 för en vidare diskussion). Deras val av svarsalternativ tyder på att många av dem låtit förnuftsmässiga skäl styra valet. Det torde vara en av förklaringarna till att många av eleverna valt a-alternativen på fråga 4 och 15 (“Nilens gåva”); (se bilaga 12). Troligtvis har eleverna resonerat som så att om det inte regnar är risken stor att ett område förvandlas till öken. Regnar det ofta uppstår det inte någon öken. Det är också sant att man kan transportera varor på kanaler. Huruvida dylika resonemang har stöd i texten verkar inte eleverna ha kontrollerat. Även förnuftsmässiga skäl kan ha medverkat till att så många elever stannat för alternativ c till fråga 11 och alternativ a till fråga 14 (“Svensk lag och rätt”); (se bilaga 13). Åtskilliga elever tycker nog att det är ett brott att förgifta sjöar. Det verkar inte heller osannolikt att en person önskar att en rättegång hålls bakom stängda dörrar för att han eller hon skäms. Huruvida alternativen stämmer överens med textinnehållet i övrigt har de följaktligen inte kontrollerat. Om de hade gjort det, skulle de troligtvis inte ha kunnat bli färdiga så snabbt.

Fenomenet har också uppmärksamats av Lundberg (1984, s 89f), Roth (1986, s 14ff) och Iversen Kulbrandstad (1998, s 372f, 376f). När Iversen Kulbrandstad (1998, s 372ff) 'pressade' en av sina informanter om hur han kommit fram till sitt svar, sa han att han "tippade" att det var

det rätta svaret. Ordet "tippa" signalerar enligt Iversen Kulbrandstad att han är osäker och inte använder sig av den information som finns i texten. Dessa elever gör alltså det felet, att de förlitar sig så till den grad på sina förkunskaper, att de bortser från det faktum att det gäller att kontrollera huruvida förkunskaperna stämmer överens med det övriga innehållet i texten de läser. I likhet med Roth (1986, s 15) erfor jag att eleverna själva ansåg att de förstod texten. Det sagda visar på vikten av att lära elever att det gäller att gå en balansgång mellan att använda sina förkunskaper för lite respektive för mycket när man läser en text.

En annan invändning som kan resas mot frågorna, förutom att de är för svåra, är att de är flervalsfrågor, vilket kan ha medfört att eleverna gissat. Eftersom materialet är förhållandevis stort, får man anta att dessa elever fördelar sig jämnt på de olika textversionerna.

En ytterligare invändning som hör samman med frågorna kan vara deras ordningsföljd. I en del SO-böcker förekommer det att frågorna till textavsnitten följer textens ordning. Det kan ligga en fara i att låta dem göra det. Det förklaras med att om man exempelvis har textkontrollerande frågor, så behöver läsaren inte kunna förstå sammanhanget i texten för att kunna besvara frågorna rätt, eftersom det går att lotsa sig fram. I denna undersökning följer därför inte frågorna textens ordning. Det var en medveten strategi från min sida för att eleverna skulle tvingas läsa hela texten. En del elever klagade på detta och påstod att de inte kunde hitta svaret och inte orkade leta vidare efter det. Risken finns därför att de kan ha givit upp när de inte fann svaret direkt. I vilken utsträckning detta skulle ha förekommit hos första respektive andraspråksläsare har jag dock ingen uppfattning om.

Inte bara skolelever utan också mindre vana vuxna läsare får svårigheter när frågorna inte följer textens gång. Det framkommer av Gunnarssons undersökning (1982, s 220). Hon tror att AMU-elevernars svårigheter med att svara på svåra frågor beror på att de har haft svårt att hitta i själva lagtexten.

## 8.5 Läroboken i skolarbetet

Det mycket på IT i skolorna (Persson, 1999a, s 7, Skolvärlden, 2000 s 4). Det är givetvis värdefullt att den moderna informationsteknologin kommer in i skolans arbete. Dock kvarstår det faktum att denna tillgång till information inte kan ersätta det aktiva arbetet med att analysera och förstå sammanhang i läroböcker. I ledaren "Fler böcker i skolan" (Skolvärlden, 1999) fastslås det att IT inte medför att skolan skulle



behöva färre läroböcker. Den förändrade lärarrollen ställer än större krav på läroböcker, eftersom datorn aldrig kan ersätta boken. En lärobok kan man ta med sig hem och också ut på skolgården. En dator kan inte ersätta en lärobok. Dessutom har inte eleverna ännu tillgång till så många datorer att de skulle kunna ersätta läroboken. Datorn är endast ett bland många pedagogiska verktyg och ett komplement till läroboken. I samma ledare krävs också en ordentlig satsning på fler och bättre böcker i skolan och att alla elever skall få läroböcker.

Att använda läroböcker behöver inte innebära att man slaviskt följer dem. Det är viktigt att använda andra texter också, men det är inte alltid lätt att finna helt lämpliga läsbara faktatexter för skolbruk. Här har lärare en utmaning framför sig. Experimenten med bokfloden på Nya Zeeland (Elley, 1991) och bokflodsprojektet *Listiga räven* på Kvarnbyskolan i Rinkeby (Axelsson, under tryckning) visar att man genom regelbundna läsövningar med eleverna åstadkommer att de klarar av inte bara att läsa längre textavsnitt utan också att de förstår texter bättre.

I Boglinds, Dahls, Mattsons, Perssons och Welltons (1999, 69ff) kartläggning av 44 skolors arbete med läs- och skrivutveckling framkommer att eleverna själva ansåg att man blir bättre på att läsa genom att träna och att läsa mer böcker och tidningar. De tyckte också att läsmorgnar, regelbundna lässtunder och läsgrupper medförde att man blir bättre läsare.

### 8.5.1 Ämnesövergripande ansvar i läsning

Ovan har berörts hur åtskilliga elever antingen hängde upp sig på enstaka ord i texten eller förlitade sig så till den grad på sina tidigare kunskaper att de inte brydde sig om att kontrollera huruvida dessa stämde överens med texten de hade framför sig. Sådana lässtrategier tillämpar sannolikt eleverna inte bara när de läser lärobokstexter i historia och samhällskunskap.

Läsning i skolans läroämnen ställer dock olika krav på eleven. En angelägen uppgift torde därför vara att lärare i alla ämnen instruerar eleverna om lässtrategier inom just deras ämnesområde. Det gäller att få eleverna att bli medvetna om sina egna tankeprocesser, sina egna lässtrategier och sin egen läsförståelse, dvs den egna inläringen. Om eleverna besitter en medvetenhet om den egna inläringen kan de också ställa diagnos på sig själva under läsningen. Då vet de när de förstår och inte förstår innehållet i en text.

I språkundervisningen arbetar man mycket med att eleverna skall bedöma sina färdigheter (se t ex Erickson, 1996, s 71ff). Det är därför



viktigt att också göra det i SO-undervisningen. Som Oscarson (1998, s 137) påpekar är emellertid förmågan att kunna bedöma sin egen inläring inte något som skolelever automatiskt har eller självklart strävar efter. Denna förmåga behöver därför stimuleras till utveckling (se också Høien & Lundberg, 1999, s 157ff).

Ett sätt att träna eleverna att bedöma sin egen läsförståelse kan vara att vänja dem vid att ställa kritiska frågor till sig själva när de läser. Så kan de exempelvis fråga sig om de förstår betydelsen av ett speciellt ord. Vidare om de förstår den aktuella meningen de läser och om det går att koppla denna mening till vad de tidigare vet (se också Lundberg, 1984, s 127, 1998, s 108ff); (Se också Garner, 1996, s 239ff, Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1996, s 188ff för en vidare diskussion hur lärare kan lära ut lässtrategier). I Loxterman et al. (1994, s 354ff) beskrivs hur elevers (sixth graders) förståelse av en lärobokstext i geografi ökade genom att de fick tänka högt medan de läste. Texterna var uppdelade i stycken som eleverna läste tyst. Efter varje textstycke frågade testledaren eleverna: "What came to mind?" (1994, s 356). När eleverna läst hela texten fick de också berätta vad de mindes av den och svara på frågor.

I Taube (1997b, s 43ff) beskrivs hur man genom att använda sig av portfoliomethoden vid läsning kan öka elevers läsförståelse.<sup>177</sup> I anslutning till den text eller bok som eleven läst skriver han/hon egna texter. Dessa texter läses sedan av läraren som skriver ner sina observationer, daterar dem och lägger in dem i elevens portfolio. Taube ger också exempel på hur portfolio kan användas i SO-undervisningen. Graessers (1981) tidigare refererade undersökning visade att elever som läste skönlitterära texter infererade i mycket högre utsträckning än de som läste faktatexter. Det har dock visat sig att det är svårare att inferera från faktatexter än från skönlitterära texter (Graesser, 1981, s 149ff); (se också Långström, 1996, s 300).

Ett sätt att träna högstadiel elever att öva upp sin förmåga att inferera kan vara att låta dem läsa skönlitterära texter som har anknytning till det aktuella ämnesområde i NO och SO som de för tillfället arbetar med. När de exempelvis läser om industrialismen i historia så skulle de kunna läsa texter av Charles Dickens, Per-Anders Fogelström och Moa Martinsson för att nämna några. Eleverna skulle då inte bara träna upp sin förmåga att inferera utan läsningen av skönlitteratur skulle sannolikt medföra en rad andra för eleverna positiva effekter. De skulle exempel-

---

<sup>177</sup> Portfolio är en systematisk samling av elevarbeten som visar elevens ansträngningar, framsteg och prestationer inom ett eller flera områden. Samlingen måste inbegripa elevmedverkan vid valet av innehåll, kriterier för urval, kriterier för att man skall kunna bedöma värdet i relation till vissa gemensamt uppställda mål samt visa elevens självreflektioner och attityder till ämnet. Den bakomliggande tanken i portfolioarbetet är att få eleverna att bli självständiga, aktiva och engagerade i sin egen inläring. Till att börja med användes portfoliomethoden i samband med skrivning (Taube, 1997b, s 9f).

vis beredas fler tillfällen att använda de kunskaper och begrepp som är aktuella i SO/NO-undervisningen. Det aktuella ämnesområdet i historia och samhällskunskap skulle därigenom bli mer levande för dem. De skulle troligen också få ut mer av litteraturläsningen. Flera har påtalat den stora roll som läsning av skönlitteratur har för elevernas läsförståelse (Krashen, 1981, s 23; Lundberg, 1984, s 125ff, 1998, s 127f; Taube, 1995, s 30ff).<sup>178</sup>

För att lärarnas undervisning om lässtrategier i sina respektive ämnen skall bli framgångsrik och för att en samordning skall kunna ske mellan svenska, sv2, NO och SO när det gäller läsning av skönlitteratur, behövs ett ämnesövergripande ansvar. Det förutsätter att lärare i svenska, sv2, SO och andra läsåmnen samarbetar med varandra. Med tanke på att det i läroplan Lpo 94 (s 17) uttryckligt står att lärare skall arbeta ämnesövergripande, bör det finnas goda förutsättningar för att ett sådant samarbete skall kunna komma till stånd (för en vidare diskussion se Wikström, 1991; Boglind et al., 1999, s 82ff, 95; Met, 1994, s 178f; Holmegaard, 1999, s 245f).<sup>179</sup> Som redan framkommit är det ett sådant samarbete som Chimombo (1989, s 260f) och även Bharucha (1992, s 35ff) efterlyser.

### 8.5.2 En lärobok för alla

Om en elev inte kan läsa med förståelse får han/hon svårt att uppfylla de krav som ställs i kursplanerna i t ex historia och samhällskunskap (se Skolverket 1996, s 44, 67f). En del av elevernas problem med att förstå läroböcker kan visserligen avhjälpas på olika sätt. Ett sådant är att läraren lägger läroboken åt sidan. I likhet med Simonsen och Singer (1996, s 201) och Wikström (1991, s 39) tror jag inte att man hjälper eleverna genom att undvika att använda läroböcker i SO-undervisningen. Det mest effektiva sättet att komma åt problemet med svårlästa läroböcker i SO torde inte vara att avstå från att använda dem, även om det i vissa undervisningssituationer kan te sig lockande. Ett mer fruktbart sätt är att läraren har noggranna genomgångar av texten innan eleverna skall läsa den. Studier som gjorts av McKeown, Beck, Sinatra och

<sup>178</sup> I en av de skolor som ingår i min undersökning har man tillämpat ett integrerat arbetssätt inom andraspråksundervisningen och en samordning har skett med SO. Tyngdpunkten ligger på texters innehåll (se Wikström, 1991, s 69f. för en närmare redogörelse av detta arbetssätt).

<sup>179</sup> I Harmoniseringsprojekt 2 1996 – 1998. Bron mellan grundskolan och gymnasieskolan/komvux framhålls att det är "angeläget att lärare i bland annat samhälls- och naturvetenskapliga ämnen känner ett betydande medansvar för att deras undervisning inte bara skall förmedla kunskaper i respektive ämnen utan också bidrag till de tvåspråkiga elevernas andraspråksutveckling." "...För att eleverna skall kunna få en framgångsrik andraspråksutveckling krävs att lärarna i svenska som andraspråk samarbetar med lärarna i andra ämnen, gärna i lärarlager." (Tingbjörn & Holmegaard 1998, s 302).



Loxterman (1992) visar emellertid att en aldrig så välstrukturerad genomgång inte kan kompensera textuella brister.

Min undersökning har visat att lärobokstexter som försetts med de språkliga variablerna röst och kausalitet gör att elevernas läsförståelse ökar samtidigt som de blir bättre på att inferera. Sett i detta perspektiv förefaller det angeläget att öka läsbarheten i läroböckerna. Att ge texter röst och en ökad grad av kausalitet handlar inte om att förenkla innehållet i texterna. Vad det går ut på är att förtydliga komplexa sammanhang. Att återinföra det berättande draget i svenska läroböcker i historia och att införa det i samhällskunskap innebär inte att man skall hänge sig åt den nationalism som förekommer i Odhners och Grimbergs läroböcker. Vad det istället går ut på är att ta fasta på det livfulla och berättande draget i deras läroböcker, så att skolungdomarnas fantasi sätts i rörelse (jfr Børre Johnsen, 1989, s 102). Att förse texter med röst och en ökad grad av kausalitet handlar givetvis om att gå en balansgång. Är texten för enkel och övertydlig tröttnar eleverna, eftersom de inte får några språkliga och innehållsmässiga utmaningar.

Jag får ibland frågan när eleverna skall börja ta itu med komplicerade texter, dvs texter där man inte förtydligar komplexa orsakssammanhang och där drag av röst inte genomsyrar texten. För att kunna besvara denna fråga krävs en lite utförligare diskussion. Om man utgår från läroplan Lpo 94 (s 6) talas det om en skola för alla. I denna skola skall man se till den enskilde individens behov. Samtidigt visar undersökningar att många elever inte når upp till godkändnivån i SO-ämnena (Westlund, 1998, 1999). Andra undersökningar har pekat på att svenska läroböcker innehåller flera läsförsvårande drag (Ekvall, 1991, 1995; Melin, 1992) Med tanke på att läroboken används mycket i det dagliga skolarbetet förefaller det rimligt att ännu en gång begrundas Børre Johnsens (1989, s 97) tankar, som citerades i inledningen:

Tenk om det er slik at elementær kunnskapssvikt ikke skyldes at vi ikke driver de unge hardt nok, men ganske enkelt det faktum at det vi sier og skriver, har en slik form at det ikke når frem.

Om många elever dagligen och stundligen möter texter i SO-böckerna som de inte kan läsa med förståelse är risken överhängande att dessa elever, i likhet med de indiska studenter Bharucha (1992) undersökt, 'ger upp' och att de börjar betrakta SO-ämnena som mindre viktiga (se avsnitt 3.1 för en vidare diskussion); (se också Taube, 1987, s 27, 1988, s 77f). Genom att i undervisningen använda en lärobok som kan läsas med förståelse av större delen av eleverna, behöver eleverna rimligtvis inte uppleva att de misslyckas i lika stor utsträckning som tidigare. Detta bör



göra dem mer benägna att läsa i läroböckerna. Ju mer de läser, ju mer förtrogna blir de med detta sätt att skriva. De får på så sätt kunskap om hur texter är uppbyggda etc. Detta kombinerat med att låta eleverna läsa skönlitteratur samt att träna dem i att bli medvetna om sin egen inlärnin g när de läser en text bör förhoppningsvis ge dem en god grund att stå på när de skall ta itu med andra texter.

Att i undervisningen använda en lärobok för alla behöver inte innebära att man undanhåller eleverna från att komma i kontakt med texter där man inte förtydligar orsakssammanhang. Det gäller att inte glömma bort att eleverna inte bara läser läroböcker. I kursplanerna i anslutning till Lpo 94 står det klart uttryckt att eleverna bland annat skall läsa texter av olika slag, såsom skönlitteratur, faktatexter och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen (Skolverket, 1996, s 75ff. Se också s 41f). I dylika texter förekommer det inte alltid att orsakssambanden utreds eller att författaren talar till läsaren (se också Krashen, 1981, s 23). Genom denna allsidiga läsning bör rimligtvis elevernas behov av språkliga utmaningar kunna tillgodoses.

I denna undersökning har flervalsfrågor använts, men i skolan får eleverna ofta ge skriftliga svar på sina frågor. Man kan fråga sig hur eleverna skall kunna avge sammanhängande svar på sina frågor, dvs svar som anger samband, orsak och verkan och som svarar på lärarens varförfrågor om inte läroböckerna erbjuder ett mönster för detta (se också Hvenekilde, 1986, s 22).

En slutsats som man kan dra utifrån denna undersökning är att det måste anses som en god investering att utveckla läroböcker som inte bara kan förstås av eleverna utan också får eleverna att känna engagemang i det de läser. En förutsättning för läroboksutveckling är dock ett samarbete mellan universitet, läromedelsförlag och lärare. Exemplet i Nigeria och Hong-Kong har visat att läromedelsförläggare (Longman) reagerar på kritik från skolhåll. Genom att lärarna i Nigeria och Hong-Kong fokuserade den låga läsbarheten i förlagets läroböcker fick man förlaget att skriva om dem. Ett liknande svenskt samarbete där forskning och utvecklingsarbete går hand i hand skulle kunna vara en grogrund för läroboksutveckling. En ytterligare förutsättning för läroboksutveckling är att läroböcker granskas utförligt av experter och inte som nu endast på några rader i Bibliotekstjänsts sammanbindningslista (se avsnitt 3.2.1).

## 8.6 Förslag till framtida forskningsuppgifter

En fråga som diskuteras i mitt arbete är varför det låser sig för många elever när de i anslutning till en läsuppgift får frågor som kräver att de skall tänka själva. På grund av materialets omfång har jag inte kunnat tala enskilt med de elever som ingår i undersökningen. Det har lett till att jag inte har någon direkt uppfattning om hur eleverna resonerat när de valt bland svarsalternativen. En angelägen framtida forskningsuppgift är därför att komplettera de båda metoderna, frågor och en efterföljande intervju (se också Cohen et al., 1988, s 165). Vid en intervju, skulle man kunna fråga eleverna dels vad som fick dem att välja just det svarsalternativ som de valde dels varför de inte valt något av svarsalternativen. En sådan metod förutsätter dock antingen att man låter ett färre antal elever ingå i undersökningen eller också att man är flera forskare som genomför den. En ytterligare fördel med att kombinera flervalfrågor med intervju är att man på så sätt kan komma åt hur eleverna går tillväga när de läser en text. Det ger en möjlighet att ringa in dels dem som endast förlitar sig på tidigare kunskaper och inte bryr sig om att kontrollera huruvida dessa är förenliga med textinnehållet i övrigt och dels dem som lotsar sig fram i texten.

En annan angelägen framtida forskningsuppgift är att undersöka i vad mån man kan förbättra elevernas förmåga att ställa frågor till texten, så att de blir aktiva läsare, dvs att följa vilka effekter det får, om lärarna redan på ett tidigt stadium uppmärksammar eleverna på att alla svar inte står direkt utskrivna i texten. Ett sätt att undersöka det skulle kunna vara att låta elever tänka högt medan de läser en lärobokstext i SO. I likhet med Loxterman et al. (1994) skulle man också kunna finindela eleverna i grupper. Så skulle exempelvis två grupper kunna få tänka högt medan de läser dels en originaltext dels en bearbetad text i SO. Sedan skulle man kunna jämföra dessa två grupper med två andra som läser motsvarande texter utan avbrott för egna reflektioner.

Jag har undersökt hur olika språkliga variabler påverkar läsförståelsen. De elever som deltagit i testen har inte i förväg fått någon som helst introduktion i ämnet. En angelägen framtida forskningsuppgift vore därför att undersöka hur en god pedagogisk miljö, dvs en där läraren förbereder texten för att överbygga svårigheter av såväl lingvistisk som ämnesmässig karaktär etc, skulle kunna öka förståelsen ännu mer av de bearbetade texterna (se McKeown et al., 1992).

En annan fråga som diskuteras är bokflodsprojekten på Nya Zeeland (Elley, 1991, s 386ff) och på Kvarnbyskolan i Rinkeby (Axelsson under tryckning). De har visat hur man kan öka andraspråkläsares förståelse

genom att låta dem läsa mängder av skönlitteratur i skolan. Att undersöka huruvida man kan märka ett samband mellan en ökad läsning av skönlitteratur i skolan och förståelsen av lärobokstexter i SO är ett angeläget område. Det är också av intresse att närmare undersöka om det föreligger något samband mellan ökad läsning av skönlitteratur och elevernas förmåga att göra inferenser när de läser SO-texter.

Barn som har tillgång till 48 olika språk finns med i min undersökning. Många av dessa språk befinner sig rent språktypologiskt på stort avstånd från svenskan. Åtskilliga av de barn som talar dessa språk kommer också från länder som befinner sig på ett stort kulturellt avstånd från Sverige. Att undersöka läsförståelsen i SO-läroböcker hos dessa elever är en angelägen framtida forskningsuppgift. I en sådan undersökning skulle eleverna kunna läsa dels originaltexter dels bearbetade SO-texter. Sedan skulle man kunna finindela ytterligare genom att låta eleverna läsa dels kulturbundna texter, dels icke-kulturbundna. Därefter skulle man kunna jämföra läsförståelsen hos dessa elever med den hos de elever som språkligt befinner sig på långt avstånd från svenskan, men kulturellt nära, exempelvis finskan. Även de elever som såväl språkligt som kulturellt befinner sig på nära avstånd till Sverige skulle kunna ingå i en sådan undersökning.



## Summary

### Background and overall aim

A large part of students' work in compulsory school is focused on reading in order to learn. Textbooks play a significant part in the daily lives of the students in school. A number of investigations have confirmed this (Gustafsson, 1980; Svingby, 1985, pp. 69f, 165, Svingby, et al., 1990, pp. 59, 85f; Rönström, 1988, pp. 49f; Wennberg, 1990, pp.165ff).

Many students have problems understanding what they read in textbooks (Iversen Kulbrandstad, 1998, pp. 455; Parszyk, 1999, pp. 171, 185). The reasons for their difficulties are many. One reason is that their reading ability is inadequate (Grundin, 1975; Grogarn, 1979). Another reason may be that the students do not possess a sufficiently large vocabulary. A third possibility is that the students are not familiar with the abstract notions and grammatical structures which are found in textbooks (Holmegaard, 1999). The students' difficulties can also be due to the fact that they lack the necessary domain-specific prior knowledge (Wikström, 1991; Reichenberg Carlström, 1995).

In the 1950s, textbooks used in schools functioned both as a textbook and a reader. Later, this "double function" disappeared and instead of a bulky textbook we now had a study-kit. This study-kit comprised a textbook, a supplementary reader and a workbook. In the textbook there was no longer room for the *reader text*. The texts were now focused on "necessary" information, which means that they became more compact with regard to information content and that much information was left implicit. This was taking place at a time when the number of second-language readers was steadily rising in Swedish schools.

A good deal of research is available, both Swedish and international, dealing with language in textbooks (Ekvall, 1991, 1995; Melin, 1995; Sandqvist 1995). In the USA, Beck et al. (1991, 1995) have made a successful attempt to revise texts in history textbooks with the linguistic variables of coherence and voice. This has been achieved without loss of objectivity.

The degree to which voice, or the combination of voice and coherence, influences first and second language students' reading comprehension has not, so far, been investigated in Sweden. The overall aim of this work has therefore been to investigate whether revised Swedish texts produce better comprehension than do the original texts

among first language readers and second language readers in grade 7. For this purpose I have revised an original text in history and one in civics in three different versions, where I manipulate the linguistic variables of coherence – with focus on causality – and voice. The following questions are focused on:

1. Do first language students have a higher degree of reading comprehension than second language students when they read the original text in history and civics?
2. Does first and second language students' reading comprehension increase proportionately to the original text when they read the revised texts in history and civics?
3. Will differences in reading comprehension, if any, be smaller between first and second language students when students read those texts which are supplemented with the linguistic variables of voice or causality, or a combination of both?
4. Is there any difference in the ability to answer different types of questions between first and second language students who read the original text?
5. Will differences, if any, be smaller between first and second language students answering different types of questions, when they read those texts which are supplemented with the linguistic variables of voice or causality, or a combination of both?

#### **Voice and causality in textbooks through history**

While older Swedish textbooks in history, e.g. those by Odhner and Grimberg, were characterized by an abundantly exemplified and causal/explanatory style of presentation, a considerable number of today's textbooks are characterized by a lack of these features. Instead the textbooks are written in a fairly concentrated nominal style. Much information is left implicit and there is a lack of clear connections between ideas and events. Research has shown that such texts do not promote a deeper understanding of the texts (Britton & Gülgöz, 1991, pp. 340ff; Åkerblom, 1992; Ekvall 1991, pp. 47ff; 1995, pp. 47f). If one wishes to encourage a deeper understanding, it is necessary to present the events and ideas in textbooks in such a way that it facilitates the reader's ability to see relevant connections.

Another striking feature in older history textbooks was that there were narrative, commitment and adventure. These history textbooks were permeated with the author's voice. He addressed the reader and



asked questions. The author's own views about various historical events also emerged. It is hard to find these features in the textbooks of today. Rather than speaking to a reader, the present-day style of textbook writing increases the differences between oral and written language, creating a distance between the reader and the information in a text.

Why has this situation arisen? There are a number of explanations. One of them is that the romantic Nordic world of ideas which the older history textbooks developed is now gone. Another reason is the strong influence which the source critical school has exercised over history textbook writers. A third reason is that the knowledge to be instilled in students increases every year. At the same time interest in history increases. Books by Peter Englund and Herman Lindqvist are very popular and Lindqvist's TV series, *Hermans historia*, has been watched by large numbers of viewers.

Attempts to 'improve' the language in modern textbooks have not been missing. Not infrequently, a single linguistic feature is consistently modified. A general example of this is to write simple, short sentences. Short sentences are clearly easier to read than long ones. However, a text consisting of short sentences runs the risk of poor rhythm and will, accordingly, be difficult to read. Such a textbook can almost certainly appeal to many students, simply because it contains a large number of sentences which everyone can learn by heart like pure factual knowledge. The fact that one can rattle off a number of details in a text does not necessarily mean that the text has been understood (Bharucha, 1992; Wikström, 1991, pp. 32; Kutschbach & Reichenberg Carlström, 1992).

### **Revised texts**

The materials for the study included two texts drawn directly from two textbooks for seventh graders. One of the texts, "Nilens gåva", is drawn from a history textbook. It deals with ancient Egypt. The other text, "Svensk lag och rätt", is drawn from a textbook in civics. The text deals with Swedish law.

The history text, "Nilens gåva", does not have a culture-specific Swedish bias, as opposed to the text in civics, "Svensk lag och rätt". These two texts have been revised with regard to the linguistic variables of voice and causality.

When supplementing the original text with an increased degree of causality, the aim was to create a text that would assist the reader in connecting pieces of text information and combining that information



with his/her prior knowledge to develop a coherent text representation. To meet this goal, events and ideas in the revised text have been presented in a causal/explanatory style, so that seventh graders would understand not only the events and ideas as such, but also why the events happened and in what way ideas and events are related to each other. Consequently it was sometimes necessary to make implicit information explicit and add connective markers indicating the causal relationship.

Voice was incorporated into the text through features representing activity, orality and connectivity (see Beck et al. 1995).

Activity involves making text situations more dynamic. Orality involves including some of the conversational tone of oral language. To make these features more explicitly hypothetical dialogues have been used and the persons involved in them have been permitted to think aloud. This has, among other things, resulted in shorter sentences. Although subordinate clauses have not consistently been omitted, I have endeavoured to give the language a constant rhythm (see Platzack, 1974, pp. 113ff). To achieve a conversational tone, I have also used the active form and short first sentence constituents. Where possible, compounds have been divided up into separate words. As regards vocabulary, many uncommon words have either been replaced with more common words or simply been explained, especially in "Svensk lag och rätt".

Connectivity involves establishing connections between the reader and the text, e.g. by addressing the reader directly. The kinds of voice features incorporated in the "voiced" version were also incorporated in the voice-causality version.

In order to develop revised texts, I have examined each new piece of text information in the two original texts and considered how it could be rewritten to enhance voice and causality. From a cognitive text processing perspective, I hypothesized the points where I thought the 13-year-olds would have problems connecting the information in the text to their prior knowledge.

The revisions resulted in three text versions and the students were presented with one of four versions: the original form taken directly from the textbook, a version with features of voice added, a version with an increased degree of causality and, finally, a version supplemented with both voice and an increased degree of causality. Adding voice and causality to the original text resulted in longer texts.

## Questions

Reading comprehension was investigated by means of questions on the text. The multiple-choice format was used partly for practical reasons, partly to avoid being unfair to those students who have difficulties expressing themselves in writing, or to those who simply dislike the thought of writing (Elley & Mangubhai, 1992, pp. 194ff). To ensure the reliability of the distractors, I used incorrect student answers from the reading comprehension text which formed the pilot study that I carried out in the autumns of 1997 and 1998.

Three different types of questions were used: text-based questions (where the correct alternative answer agrees, to a large extent, word for word with the text), combination questions (where the student sometimes has to read two or more sentences in a row in order to find the correct answer, and where the word in the correct answer does not match the exact wording in the text) and inferential questions (where the answer is not clearly expressed in the text, which means that the student must "read between the lines").

## Procedure

The subjects for this study were 833 seventh graders drawn from 12 different schools situated in different areas of Göteborg (Gothenburg). The empirical data was collected between the autumn of 1998 and the spring of 1999. Twelve schools participated in the research project. They were not chosen at random but on the basis of three pre-arranged requirements. The first requirement was that I wanted to involve schools in different areas of Göteborg. A second requirement was that students at the selected school were not allowed to use textbooks which incorporated texts on which they would be tested. A third requirement was that the students had not had the opportunity to read within the subject area which my texts addressed. The schools were chosen as follows: from north-east Göteborg: Hammarkullsskolan and Hjällboskolan; from north-west Göteborg: Svartedalsskolan, Ryaskolan, Toleredsskolan, and Brunnsboskolan; from west Göteborg: Högsboskolan and Påvelundsskolan; from central Göteborg: Karl Johansskolan, Nordhemsskolan, Nya Lundensskolan, and Buråsskolan (see Appendix 16 for a more detailed account).

421 of the students are second language readers, i.e. with Swedish as a second language. 58 of them had come to Sweden when they were seven years old or more. Altogether 48 different languages were represented.



Each student has been allowed to read one of the four text versions. The reading was carried out on two different occasions with an interval of a few weeks between them. Each student was required to read the history text as well as the civics text. If a student had read the original version for the first time when the history text was used, then they also read the original version of the civics text. The texts were presented to the students in the class with an examiner present (myself). The teacher of the class was also present.

The students' word comprehension was investigated by means of two tests (the words tested were taken from the two texts). The decoding was carried out using the word- and letterchains test.

## Results

The revised texts increased comprehension (see Figs. 1 and 2). A recurring feature is that F- students' as well as S-students' <sup>180</sup> comprehension of the two reading tests increases when they read the revised texts in history as well as civics. Both groups thus benefit from reading the revised text versions. Another recurring feature is that when the texts are supplemented with voice, and with both voice and an increased degree of causality, there is a significant difference in results between the S-students who read the original version and those who read the voice and the voice-causality version, respectively.

There are also significant differences between F- and S-students when reading original, causality and voice versions ("Nilens gåva" and "Svensk lag och rätt"). On the other hand no significant differences could be demonstrated between the two student groups when it came to the voice-causality version.

The difference in results with regard to "Svensk lag och rätt" between F- and S-group students is approximately as big as the difference in results between them with regard to "Nilens gåva". The differences in reading comprehension between the two groups of students have, accordingly, not increased as a result of reading the culture-specific Swedish text.

The results have also been analysed at the question-type level. Those students who read the original version had the biggest problem in responding to the three types of questions. Both student groups were better at answering these types of questions when they read the revised versions. The results showed the strongest advantage for the text

---

<sup>180</sup> F-student=first language student. S-student=second language student.



supplemented with both voice and causality. There is a significant difference in results between the S-students who read the original version and those who read the voice-causality version for all three types of questions.

There are also significant differences between F-and S-students as regards the original, causality and voice versions ("Nilens gåva" and "Svensk lag och rätt") for all three types of questions. On the other hand, no significant differences could be discerned between the two student groups with regard to the voice-causality version.

My investigation has shown that a text which resembles oral language has a favourable influence on both first language and second language students' reading comprehension as well as their ability to respond to the three different question types. It has also shown that a combination of voice and an increased degree of causality has proved most favourable to second language students' reading comprehension. It has also been shown that this combination has most benefited second language students, for all three question types.

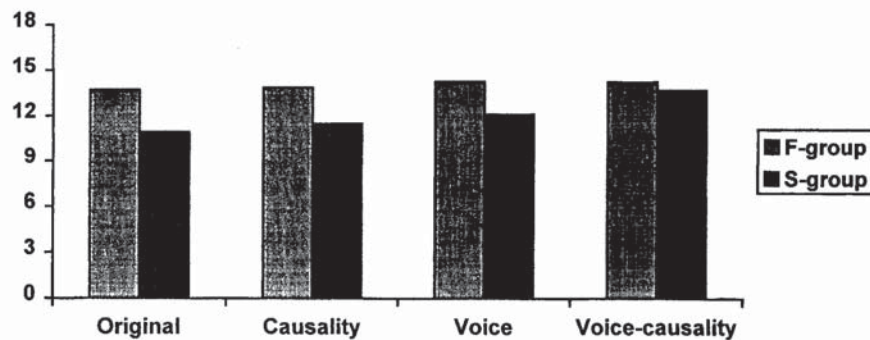


Figure 1. Results on reading comprehension of "Nilens gåva" for first language- (F) and second language readers (S).

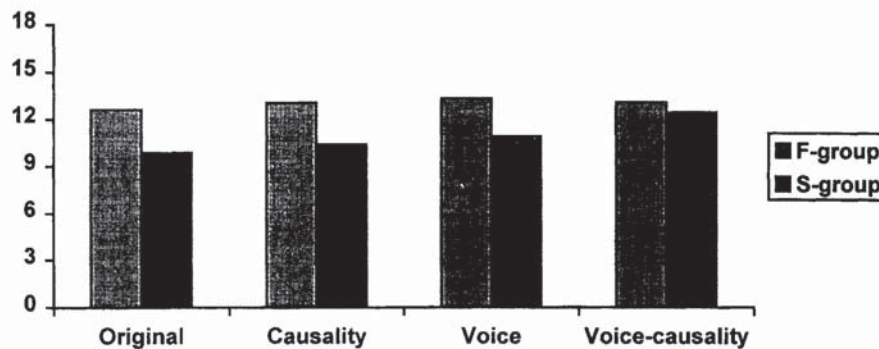


Figure 2. Results on reading comprehension of “Svensk lag och rätt” for first language (F) and second language readers (S).

On the two word comprehension tests F-students achieved better results than S-students. Both F- and S- students showed they could decode quite well, although the F- students were a little faster than S-students.

#### A textbook for all

In the school situation many teachers try to compensate for shortcomings in textbooks in different ways. Some teachers give an outline of the text before the students start to read. Other teachers even avoid using textbooks. However, the most effective way of tackling the problem of difficult textbooks, in history and in civics, cannot be to avoid using them.

There is a need for textbooks which can be read by first as well as second language students with varying prior knowledge in Swedish as well as in the domain-specific areas.

To provide a text with voice and an increased degree of causality is not about simplifying the text content. Rather, the point at issue is to elucidate the coherence of complex texts to enable the reader to understand them. To reintroduce a narrative feature in Swedish textbooks in history, as well as introducing it in civics, does not imply a return to the nationalism often associated with Odhner’s and Grimberg’s textbooks. The goal is to encourage students to feel involved in what they are reading, arousing their interest and imagination.

To produce textbooks with high readability it is essential that cooperation takes place between the university, educational publishers

and teachers. Extensive cooperation, where research and development go hand in hand, should be the breeding ground for textbook improvement.



### Lärobokstexter som ingår i undersökningen:

- Almgren, H. Almgren, B., & Wikén, S. (1992). Nilens gåva. I: *Historia*. Årskurs 7 (s 22–26). Malmö: Gleerups.
- Eklund, P., & Folkebrant, U. (1998). Svensk lag och rätt. I: *PM Handboken i samhällslära* (s 194–196). Solna: Ekelunds förlag AB.

### Referenser:

- Abu-Rabia, S. (1996). Attitudes and cultural background and their relationship to reading comprehension in a second language: a comparison of three different social contexts. I: *International Journal of Applied Linguistics*. 6(1), 81–105.
- Adams Jager, M. (1990). *Beginning To Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Ahlström, G. (1942). *Den underbara resan. En bok om Selma Lagerlöf*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Alderson, C. J. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? I: J. C. Alderson, & A. H. Urquart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (s 1–24). London & New York: Longman.
- Andersson, I. (1986). *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Andersson, M. E. (1997). *Läroböcker har ett eget liv. En läroboksanalys om Vietnamkriget under tre läroplansperioder*. (Rapport 173:13). Lund: Lunds universitet, Institutionen för metodik och ämne-teori vid lärarhögskolan i Malmö.
- Andolf, G. (1972). *Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820–1965*. (Studia Historica Upsaliensia 44). Stockholm: Esselte studium.
- Anderson, R. C., & Pearson, D. P., (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. I: D. P. Pearson, (Ed.), *Handbook of Reading Research* (s 255–291). New York & London: Longman.
- Askeland, N. (1992). Om forteljninga og det poetiske i lærebøkene. I: *SPOV* 17, 2–19.
- Axelsson, M. (under tryckning). Framgång för alla. Från att inte kunna till att inte kunna låta bli att läsa. I: *Förhandlingar från Symposiet vid*

- invigningen av Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Svenskan i tiden- verklighet och visioner.*
- Backman, J., Lundberg, I., Nilsson, L-G., & Ohlsson, K. (1984). Reading Skill and the Processing of Text Structure. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. 28(3), 113–128.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1994). Outcomes of history instruction: Paste-up accounts. I: M. Carretero, & J. F. Voss, (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences* (s 237–256). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Beck, I., I., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. I: *Reading Research Quarterly*. 26(3), 251–276.
- Beck, I. L., McKeown, M.G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. I: *Reading Research Quarterly*. 30(2), 220–238.
- Beck, I., L., Perfetti, C. A., & McKeown, M., G. (1982). Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. I: *Journal of Educational Psychology*. 74(4), 506–521.
- Bensoussan, M. (1986). Beyond vocabulary: Pragmatic factors in reading comprehension-culture, convention, coherence and cohesion. I: V. Galloway (Ed.), *Foreign Language Annals*.19(5), 399–407.
- Berglund, L. (1991). Att tänka på vid läroboksvalet. I: *Lärobok om läroböcker* (s 39–64). Stockholm: Läromedelsförfattarnas förening.
- Berglund, L. (1992). *Skolboken. Som uppfostrare och tidsspegel*. Stockholm: FSL. Föreningen svenska läromedelsproducenter.
- Berman, R. (1984). Syntactic components of the foreign language reading process. I: J. C. Alderson, & A. H. Urquart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (s 139–156). London and New York: Longman.
- Bharucha, N. E. (1992). Readability of Indian textbooks written in English: Pedagogical implications. I: *Indian Journal of Applied Linguistics*.18(1), 29–43.
- Bisanz, G. L., Das, J. P., Varnhagen, C.K., & Henderson, H. K. (1992). Structural Components of Reading Time and Recall for Sentences in Narratives: Exploring Changes With Age and Reading Ability. I: *Journal of Educational Psychology*. 84(1), 102–114.
- Björk, M., & Liberg, C. (1999). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Björklund, U. (1999). Nu startar PISA-projektet. I: *Nyhetsbrev*,(5). *Skolverket*.



- Björnson, C.H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Björnson, C.H., & Hård af Segerstad, B. (1979). *LIX på franska och tio andra språk. Läsbarhetsprövning av franska skolböcker*. Stockholm: Pedagogiskt centrum.
- Blomgren, K., Durán, A., Malmryd, G., & Birgersson, L. (1997). *Stadsdelsnämnderna i Göteborg– vad gör dom egentligen?* Göteborg: SDN-delegationen.
- Bodegård, A. (1988). Partikelverb och sammansättning-analys och syntes i ordbildningen. I: Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (Utg.), *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym 1: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion* (s 246 – 251). Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Boglund, A., Dahl, E-M., Mattsson, A., Persson, U-B., & Wellton, L. (1999). *Att upptäcka språket. En rapport om 44 skolors arbete med läs- och skrivutveckling*. (dnr. 952383) Stockholm: Skolverket.
- Boyd, S. (1985). *Language Survival: A Study of Language Contact, Language Shift and Language Choice in Sweden*. (Gothenburg Monographs in Linguistics 6). Göteborg: University of Göteborg, Department of Linguistics.
- Boyd, S., & Arvidsson, G. (1998). The Acquisition of Literacy by Immigrant Children in Sweden. I: A.Y. Durgunoglu, & L. Verhoeven (Eds.). *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-cultural Perspectives* (s 203–233). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Britt, A. M. Rouet, J. F.; Georgi, M. C.; & Perfetti; C. A. (1994). Learning from history texts. I: G. Leinhardt et al. (Eds.), *Teaching and Learning in History* (s 47–84). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Britton, B. K., & Gülgöz, S. (1991). Using Kintsch's Computational Model to Improve Instructional Text: Effects of Repairing Inference Calls on Recall and Cognitive Structures. I: *Journal of Educational Psychology*. 83(3), 329–345.
- Brunell, V. (1989). What Makes a Text Difficult or Easy to Understand? I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. 33(4), 259–267.
- Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børre Johnsen, E. (1989). *Den skjulte litteraturen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børre Johnsen, E. (1992). En ny lærebokkultur? I: *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* Årg. 1 (2), 10–20.



- Børre Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget AS).
- Børre Johnsen, E. Lorentzen, S., Selander, S., & Skyum-Nielsen, P. (1997). *Kunskapens tekster. Jakten på den goda läroboken*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Calhoun, R. S. (1993). An Examination of the Conceptual Structure and Reading Level of Sixth-Grade Science Textbooks. I: *Journal of Elementary Science Education*. 5(2), 21–36.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. (1988). I: P. Carrell et al. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (s 73–92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassirer, P. (1977). *Studier över ordförståelse. Rapport från projektet Svenskarna och deras ord*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Chafe, W., & Danielewicz, J. (1987). Properties of Spoken and Written Language. I: R. Horowitz, & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language* (s 83–113). London: Academic Press Inc.
- Chall, J. S. (1988). The Beginning Years. I: B.L. Zakaluk, & S. J. Samuels (Eds.), *Readability. Its Past, Present & Future* (s 2–13). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Chavez-Oller, M. A., Chihara, T., Weaver, K. A., & Oller, J. W. (1985). When are cloze items sensitive to constraints across sentences? I: D. Larsen-Freeman (Ed.). *Language Learning: a Journal of Applied Linguistics* 35(1), 181 – 206.
- Chiang-Soong, B., & Yager, R.E. (1993). Readability Levels of the Science Textbooks Most Used in Secondary Schools. I: *School Science and Mathematics*. 93(1), 24–27.
- Chimombo, M. (1989). Readability of subject texts: Implications for ESL teaching in Africa. I: *English for Specific Purposes*. 8(3), 255 – 264.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. London: Mouton and Company.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Clapham, C. (1996). *The Developments of IELTS. A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cline, T. (1972). Readability of Community College Textbooks. I: *Journal of Reading*. 16(1), 33–37.
- Cohen, A., Glasman, H., Rosenbaum-Cohen, P., Ferrara, J., & Fine, J., (1988). Reading English for specialized purposes: discourse analysis and the use of student information. I: P. Carrell et al. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (s 152–167). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, J.S., Campbell, E. R. Hobson, C. J., McPartland, J., Mead, A. M., Weinfeld, F. B., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. U.S. Government Printing Office. Washington.
- Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. I: *TESOL Quarterly*. 21(4), 617–641.
- Cooper, M. (1984). Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English. I: J. C. Alderson, & A. H. Urquart (Eds). *Reading in a Foreign Language* (s 122–135). London and New York: Longman.
- Cummins, J. (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada. I: *Applied Linguistics*. II(2), 132–149.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Swain, M. (1983). Analysis-by-Rhetoric: Reading the Text or the Reader's Own Projections? A Reply to Edelsky et al. I: *Applied Linguistics* 4(1), 23–41.
- Cummins, J., & Swain, M., (1986). *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. (Applied Linguistics and Language studies). London och New York: Longman.
- Curtis, M.E. (1987). Vocabulary Testing and Vocabulary Instruction. I: M.G. McKeown & M.E. Curtis (Eds.). *The Nature of Vocabulary Acquisition*. (s 37–51). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dahlgren, G., & Olsson, L-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 51). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahlqvist, F. (1998). Bok eller bibliotek? I: *Svenska i skolan. Läromedel*, 3, 9–13.
- Danielson, S. (1975). *Läroboksspråk. En undersökning av språket i vissa läroböcker för högstadium och gymnasium*. (Studies in the Humanities 4). Umeå: Acta Universitatis Umensis.
- de la Luz Reyes, M. (1987). Comprehension of content area passages: A study of Spanish/English readers in third and fourth grade. I:



- Becoming Literate in English as a Second Language* (s 107–126). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Diderichsen, P. (1957). *Elementær Dansk Grammatik*. 2 udgave. København: Gyldendal.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekelund, R., & Westerberg, L. (1997). *En skrift om läromedlens nödvändighet*. Stockholm: FSL.
- Ekvall, U. (1991). Läsmål och läsförståelse. En pilotstudie av lärobokstexter. I: Hene, B., & Wahlén, S. (Utg.), *Barns läsutveckling och läsning* (s 165–179); (ASLA:s skriftserie 4). Uppsala: Uppsala universitet.
- Ekvall, U. (1995). Läroboken-begriplig och intressant? I: Strömquist, S. (Red.). *Läroboksspråk* (s 47–76); (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 26). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Elbro, C. (1986). *Lesing og leseforståelse. Om ferdigheter i lesing, deres samspill og utvikling*. Stavanger, Oslo, Bergen och Tromsø: Universitetsforlaget AS.
- Elevströmmarna till, från och inom gymnasieskolan*. PM avrapportering av regeringsuppdrag, 1999-08-16 (dnr 1999:444).
- Elley, W. B. (1984). Exploring the reading difficulties of second language learners in Fiji. I: C. J. Alderson, & A. H. Urquart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (s 281–301). London and New York: Longman.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programmes. I: *Language Learning: a Journal of Applied Linguistics*. 41(1), 375–411.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. The Hague: IEA.
- Elley, W. B. (1993). Developing the IEA reading literacy tests. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. 37(1), 27–42.
- Elley, W. B. (Ed.). (1994). Conclusions. I: *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems* (s 223–231). Oxford: Pergamon.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1992). Multiple-choice and open-ended items in reading tests: Same or different. I: A. Lewy (Ed.), *Studies in Educational Evaluation* 18(2), 191–199. Oxford: Pergamon Press.
- Engdahl, S. (1962). *Studier i nusvensk sakprosa. Några utvecklingslinjer*. Uppsala: (Skrifter utgivna vid Institutionen för nordiska språk



- vid Uppsala universitet 11). Uppsala, Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A., & Sand, S. (1997). *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner. Sluttrapport fra prosjektet "Minoritetslevers skoleprestasjoner"*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Englund, B. (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*. 4(4), 327–348. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Enkvist, N E. (1974). Några textlingvistiska grundfrågor. I: Hultman, T., & Teleman, U. (Red.), *Språket i bruk* (s 172–205). Lund: Liber läromedel.
- Enström, I. (1996). *Klara verba. Andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan*. (Nordistica Gothoburgensia 18.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Erickson, G. (1996). *Lärare och elever tycker om standardprovet i engelska. Redovisning av två enkätundersökningar*. (Skrifter från Avdelningen för språkpedagogik). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Eskey, D. E., & Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. I: P. L. Carrell et al. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (s 223–238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ett nyhetsbrev om läromedlens nödvändighet*. Oktober (1999). Föreningen svenska läromedelsproducenter.
- Flesch, R.A. (1948). A New Readability Yardstick. I: *Journal of Applied Psychology*. 32, 221–233.
- Forsell, J., & Jansson, M. (1999). Kriterier vid läromedelsanalys. I: *Svenskläraren. Tidskrift för svenskläraryrket*, 4, 12–17.
- Fossestøl, B. (1983). *Bindingsverket i tekster*. Oslo, Bergen, Stavanger, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Franzén, L. (1993). *Att läsa mellan raderna. En studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningsmetoder för svaga läsare*. Lund: Lunds universitet, Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Lärarhögskolan.
- Franzén, L. (1997). *Läsförståelse. Två träningsprogram om att göra inferenser eller "att läsa mellan raderna"*. Stockholm: Ekelunds förlag.
- Frederickson, N., & Frith, U. (1998). Identifying dyslexia in bilingual Children: A Phonological Approach with Inner London Sylheti speakers. I: *Dyslexia*, 4, 119–131.

- Fries, C. (1963). *Linguistics and Reading*. New York, Chicago, San Francisco, Toronto and London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Frick, N., & Malmström, S. (1976). *Språkklyftan. Hur 700 ord förstås och missförstås*. Stockholm: Tidens förlag.
- Fry, E.B. (1977). Fry's Readability Graph: Clarifications, Validity and Extension to Level 17. I: *Journal of Reading*, 21, 242–252.
- Furubrant, K. (1989). *Världens språk*. Stockholm: Utrikespolitiska institutet.
- Gambré, E., Hildingson, L., & Hildingson K. (1997). *Lätt 2001. Levande historia 7*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gambré, E., Hildingson, L., Hildingson, K., & Warne, K. (1997). *Lätt 2001. Samhälle idag 7*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Garner, R. (1996). Metacognition and Self-Monitoring Strategies. I: S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.) *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Second Edition (s 236–252). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Garner, R., Gillingham, M.G., & White, J. (1989). Effects of "Seductive Details" on Macroprocessing and Microprocessing in Adults and Children. I: *Cognition and Instruction*. 6(1), 41 – 57.
- Garnham, A., & Oakhill, J. (1996). The Mental Models Theory of Language Comprehension. I: B. K. Britton, & A. C. Graesser, *Models of Understanding Text* (s 313–339). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.
- Golden, A. (1988). En oversikt over prefiks og suffiks som brukes i norsk. I: *NOA norsk som andrespråk*, 6, 61–77.
- Goodman, K. S. (1973). The Psycholinguistic Nature of the Reading Process. I: K. S., Goodman *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process* (s 15–26). Wayne State University Press.
- Goodman, K. (1988). The reading process. I: P., Carrell et al. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (s 11–21) Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term "interactive". I: P., Carrell et al. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (s 56–70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graesser, A. C. (1981). *Prose Comprehension Beyond the Word*. New York, Heidelberg, Berlin: Springer Verlag.
- Grimberg, C. (1923). *Sveriges historia för folkskolan*. Stockholm: Norstedts & Söners förlag.



- Groebel, L. (1980). A comparison of students' reading comprehension in the native language with their reading comprehension in the target language. I: *English Language Teaching Journal* 35(1), 54–59.
- Grogarn, M. (1979). *Dålig läsning. Bakgrund, läsförmåga och läsinträsse hos elever på Fo- och Ve-linjerna i gymnasieskolan*. Lund: Liber läromedel.
- Grogarn, M. (1988). *Knagglig läsning*. (SIC 24). Linköping: Linköpings universitet, Tema kommunikation.
- Grundin, H. (1975). *Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren*. SÖ. (Rapport 20). Stockholm: Liber läromedel.
- Gruvberger, N., Severin, R., & Svingby, G. (1992). *Vad ska jag välja? Läromedlen i SO för mellanstadiet granskade*. (Publ. Nr 38) Jönköping: Högskolan i Jönköping, Centrum för barn- och ungdomsforskning.
- Gunnarsson, B-L. (1982). *Lagtexters begriplighet. En språkfunktionell studie av medbestämmandelagen*. Stockholm: Liber distribution.
- Gunnarsson, B-L. (1989). Textläsning och textförståelse. I: Lange, S., & Melin, L. (Red.), *Läsning* (s 110–124). Lund: Studentlitteratur.
- Gupta, R.S. (1994). Selecting Reading Materials: Some key considerations. I: R.K. Agnihotri, & A.L. Khanna (Eds.), *Second Language Acquisition. Socio-cultural and Linguistic Aspects of English in India* (s 359–368). (Research in Applied Linguistics, 1) New Delhi, London: Sage Publications India Pvt Ltd.
- Gustafsson, C. (1980). *Läromedlens funktion i undervisningen. En rapport från utredningen om läromedelsmarknaden*. (Ds U 1980:4). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Hallberg, Å. (1992). *Typografin och läsprocessen*. Grafisk kommunikation med text och bild. Halmstad: Bokförlaget Spektra.
- Halliday, M.A.K. (1987). Spoken and written modes of meaning. I: R. Horowitz, & S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language* (s 55–83). London: Academic Press.
- Handbok inför högskoleprovet* (1998). Del 1. (Rapport 137). Umeå: Umeå universitet, enheten för pedagogiska mätningar.
- Hansén, S-E. (1991). *Tradition och reform. Urval och konstruktion av modersmålsämnet läroplanstexter från 20-tal till 80-tal*. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Hart, B., & Risley T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Brookes: London.
- Haynes, M. & Carr, T.H. (1990). Writing System Background and Second Language Reading: A Component Skills Analysis of English Reading by Native Speakers—Readers of Chinese. I: T. H. Carr &



- B.A. Levy (Eds.) *Reading and Its Development. Component Skills Approaches* (s 375–421). San Diego: Academic Press, Inc.
- Hellspång, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellstrand, Å., & Lindqvist, O. (1988). *Historien i berättelser. Del 1. Fortiden och antiken*. Lund: Universitetsförlaget dialogos.
- Hermansson-Adler, M. (1999). *Kompendium om läroböcker och läromedelsanalys*. Stencil.
- Holm, B., & Nylund Lindgren, E. (1977). *Deskriptiv svensk grammatik*. Stockholm: Språkförlaget Skriptor.
- Holm, L., & Larsson, K., (1980). *Svenska meningar*. (Ord och stil 7. 2 upplagan. Språkvårdssamfundets skrifter). Lund: Studentlitteratur.
- Holmegaard, M. (1999). *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 135). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. I: *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*. 2(1), 127–160.
- Horgby, I. (1994). Ofredsår. Om den svenska stormaktstiden och en man i dess mitt. I: *Historielärarnas förenings årsskrift 1993/94*, 138 – 139 .
- Hultman, T., & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber läromedel.
- Hvenekilde, A. (1983). Steiner for brød. "Lett-lest" o-fag for grunnskolen. I: *Norsklæreren*, 3, 26–37.
- Hvenekilde, A. (1986). Nærblikk på o-fagstekster. I: *Norsklæreren*, 3, 20–25.
- Huey, E. B. (1968). *The Psychology and Pedagogy of Reading. With a Review of the History of Reading and Writing and of Methods, Texts, and Hygiene in Reading*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The M.I.T. Press.
- Hyltenstam, K. (Red.). (1979). Alfabetisering bland invandrare – på modersmålet eller på svenska? I: *Svenska i invandraperspektiv* (s 246–270). Lund: Liber läromedel.
- Håkansson, M. (1992). Läromedlen är inte kultur. I: *Skolvärlden* 1992. 19/2, 12.
- Høien, T. (1987). Ordavkodning i et prosessanalytisk perspektiv. I: Lange, S., & Melin, L. (Utg.), *Läsproblem. Fem uppsatser om barns lässvårigheter* (s 25–54). (MINS nr 23. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.

- Høyen, T., & Jansen, M. (1986). *Leseinnlæring, leseprosesser og lesemetoder*. Stavanger-Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget AS.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (1988). Stages of Word Recognition in Early Reading Development. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32, 163–182.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (1995). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Iversen, Kulbrandstad, L. (1998). *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdømmers lesing av lærebokstekster på norsk*. (Acta humaniora nr 30). Oslo: Universitas Osloensis. Universitetsforlaget AS.
- Jacobson, C. (1995a). Hur utvecklas läsförmågan? Resultat från ordkedjetestet. I: Jacobson, C., & Lundberg, I. (Red.), *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat* (s 196–215). Stockholm: Liber utbildning.
- Jacobson, C. (1995b). Översikt över projektet Läsutveckling i Kronoberg. I: Jacobson, C., & Lundberg, I (Red.), *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat* (s. 41–51). Stockholm: Liber utbildning.
- Jacobson, C. (1997). *Manual Ordkedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Jacobson, C. (1998). *Reading Development and Reading Disability. Analyses of eye-movements and word recognition*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Johansson, M-G. (1993). *Klassdiagnoser i Läsning och Skrivning för högstadiet och gymnasiet. Diktamen, avläsning, ordförståelse och läsförståelse.Handledning*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Johnson, R., & Vardian, E. B. (1973). Reading, Readability and Social Studies. I: *Reading Teacher* (26)5, 483–488.
- Josephson, O. (1982). *Svåra ord. En undersökning av förståelsen av 153 ord från ekonomiska, sociala och politiska sammanhang*. (Meddelanden från Institutionen för nordiska språk, MINS 11. Stockholms universitet). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Josephson, O. (1996). Text och tolkning. I: Josephson, O. (Red.), *Stilstudier. Språkvetarer skriver litterär stilistik* (s 7–11). (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 27). Uppsala: Hallgren & Fallgren.



- Josephson, O. (1997). *Svensk sakprosa. Vad läsarna läste. 1800-talets religiösa traktater.* (Nr 10. Institutionen för nordiska språk). Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Juel, C, Griffith, P.L., & Gough, P.B. (1986). Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade. I: *Journal of Educational Psychology*, 78, 243–255.
- Jørgensen, N., & Svensson, J. (1986). *Nusvensk grammatik.* Stockholm: Liber.
- Karlsson, K-G. (1993). Historien om Sverige. Del 1. Från islossning till kungarrike. I: *Historielärarnas förenings årsskrift. 1992/93*, 168–169.
- Kinder, D., Bursuck, B., & Epstein, M. (1992). An Evaluation of History Textbooks. I: *The Journal of Special Education* (25) 4, 472–491.
- Kintsch, W. (1977). *Memory and Cognition.* New York: Wiley.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition.* Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kirby, D., & Liner, T., (1981). *Inside Out. Developmental Strategies for Teaching Writing.* Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Kirsch, I. S. (1995). Literacy performance on three scales: definitions and results. I: *Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey.* Organisation for Economic Co-operation and Development Statistics Canada.
- Kitao, K. (1994). Getting Students to Read Actively. I: *Doshisha Studies in English*, 63, 49–78.
- Krashen, S. D. (1981). The case for narrow reading. I: *TESOL Newsletter.* XV(6), 23.
- Krashen, S. D. (1984). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* London: Prentice-Hall International.
- Klare, G. R. (1988). The Formative Years. I: B.L. Zakaluk, & S.J. Samuels, *Readability. Its Past, Present & Future* (s 14–34). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Kristmundsson, G. (1997). Storylinepedagogikken og lesning. I: Frost, J. et al. (Red.), *Skriften på veggen. Hva skjer med vår leseferdighet? En antologi* (s 215–228). København: Dansk psykologisk forlag.
- Kullberg, B. (1992). *Vi lyssnar till barnen som lär sig läsa och skriva.* Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Kurzman, M. (1974). The Reading Ability of College Freshmen Compared to the Readability of their Textbooks. I: *Reading Improvement.* 11(2), 13–25.



- Kutschbach, M-L., & Reichenberg Carlström, M. (1992). *Invandrar-elevens attityder till undervisningen på gymnasiet och lärares bedömning av deras prestationer*. Institutionen för nordiska språk/svenska vid Göteborgs universitet. Stencil.
- Källgren, G. (1979). *Innehåll i text*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 11). Lund: Studentlitteratur.
- Lagerlöf, S. (1962). *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS förlag.
- Langer, J. A., & Purcell Gates, V. (1985). *Knowledge and Comprehension: Helping Students Use What They Know*. I: T. L. Harris & E. J. Cooper (Eds.). *Reading, Thinking and Concept Development. Strategies for the Classroom* (s 53-70). New York: College Entrance Examination Board.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York: Longman.
- Larsson, K. (1978). *Modeller och metoder i textlingvistik*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 10.) Lund: Studentlitteratur.
- Larson, R. (1987). *Läsbarhetsprogram KIX. För IBM, PC, XT och AT*. Växjö: Scandinavian PC Systems.
- Ledin, P. (1994). *Räknelära i stilistik*. Stencil. 2 uppl. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (1996). *Läsförståelse*. I: Håkansson, G., & Nettelbladt, U. (Red.). *Språkförståelse* (s 127-142). (ASLA:s skriftserie 9). Uppsala: Uppsala universitet.
- Liljegren, B. (1999). *Skolböckernas Karl XII. I: Historielärarnas för-enings årsskrift. 1998/99, 29-50*.
- Liljequist, K. (1994). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljestrand, B. (1993). *Så bildas orden. Handbok i ordbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, E. (1973). *Studentsvenska. Studier i stockholmsabiturienters examensuppsatser 1864-1965*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Linnakylä, P. (1993). *Exploring the secret of Finnish reading literacy achievement*. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. 37(1), 63-74.

- Loman, B., & Jørgensen, N. (1971). *Manual för analys och beskrivning av makrosyntagmer*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap, Serie C, nr 1). Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Loxterman, J. A., Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1994). The effects of thinking aloud during reading on students' comprehension of more or less coherent texts. I: *Reading Research Quarterly*, 29(4), 353–368.
- Lpo (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo-Lpf 1994*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lukmani, Y. (1994). The Communicational Testing of Reading. I: R.K. Agnihotri, & A.L. Khanna (Eds.), *Second Language Acquisition. Socio-cultural and Linguistic Aspects of English in India* (s 345–358); (Research in Applied Linguistics, 1) New Delhi och London: Sage Publications India Pvt Ltd.
- Lundberg, I. (1981). *Läsprocessen i ljuset av aktuell forskning*. SÖ. Byrån för pedagogiskt forsknings-utvecklingsarbete. Stockholm: Norstedts tryckeri.
- Lundberg, I. (1982). *Läsprocessen i ljuset av aktuell forskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Gleerups.
- Lundberg, I. (1987). Dyslexi sett i ljuset av en modell för läsningens utveckling. I: Lange, S., & Melin, L. (Utg.), *Läsproblem. Fem uppsatser om barns lässvårigheter* (s 7–24). (MINS nr 23. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Lundberg, I. (1989). Språkutveckling och läsinläring. I: Sandqvist, C., & Teleman, U. (Red.), *Språkutveckling under skoltiden* (s 185–196). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1991a). Dyslexi: Neurologiska, lingvistiska, kognitiva och pedagogiska aspekter. I: Hene, B., & Wahlén, S. (Utg.). *Barns läsutveckling och läsning* (s 69–82). (ASLA:s skriftserie 4). Uppsala: Uppsala universitet.
- Lundberg, I. (1991b). Cognitive aspects of reading. I: *International Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 151–163.
- Lundberg, I. (1997). Världen som läspedagogiskt laboratorium. IEA:s studie av läsfärdigheter i 32 länder. I: Frost, J. et al. (Red.), *Skriften på väggen. Hva skjer med vår leseferdighet? En antologi* (s 23–37). København: Dansk psykologisk forlag.
- Lundberg, I. (1998). *Sprog og Læsing*. Læseprocesser i undervisningen. København: Alinea.



- Lundberg, I. (1999). Learning to read in Scandinavia. I: M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to Read and Write. A Cross-Linguistic Perspective*. (s 157–172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundberg, I., & Linnakylä, P. (1993). *Teaching Reading Around the World*. The Hague: IEA.
- Lundgren, U. P. (1977). *Model analysis of Pedagogical Processes. Studies in Education and Psychology 2*. MAP-gruppen. Malmö: CWK Gleerup.
- Lundqvist, A. (1991). Berättarstruktur och språk i några barn-och ungdomsböcker. I: Hene, B., & Wahlén, S. (Utg.). *Barns läsutveckling och läsning* (s 195–216). (ASLA:s skriftserie 4). Uppsala: Uppsala universitet.
- Långfelt, B. (1995). *Meningslängd och satskonnektion i Dagens Nyheter 1965–1994*. (Meddelanden från Institutionen för svenska språket nr 7). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Långström, S. (1996). Läroböcker och historiemedvetande. Sveriges historia efter 1945 i några gymnasieläroböcker. I: Ahonen m.fl (Red.). *Historiedidaktik i Norden 6. Nordisk konferens om historiedidaktik*. (s 287–304). Tammerfors 1996. Institut for Humanistiske Fag Historie og samfundsfag. Danmarks lærerhøjskole.
- Långström, S. (1997). *Författarröst och lärobokstradition*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Malmquist, E. (1974). *Läsundervisning i grundskolan*. Lund: Liber Läromedel.
- Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L., & Säljö, R. (1989). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L., & Säljö, R. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Prisma.
- Mattson, K. (1993). *Farvatten-Farligt vatten? Invandrarelevens uppfattningar av sammansatta ord i högstadiets so-böcker*. Pedagogiskt/didaktiskt examensarbete vid grundskollärlinjen, Göteborgs universitet. (Rapport 1993:242). (Stencil).
- McKeown, M.G. (1993). Creating effective definitions for young word learners. I: *Reading Research Quarterly*.28 (1), 16-31.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1994). Making sense of accounts of history: Why young students don't and how they might. I: G. Leinhardt et al. (Eds.), *Teaching and Learning in History* (s 1–26). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. I: *Reading Research Quarterly*. 27 (1), 79–93.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. I: *Cognition and Instruction*. 14(1), 1–43.
- Melander, B. (1995). Läsebokssvenska, bruksprosa och begriplighet. I: Strömquist, S. (Red.), *Läroboksspråk* (s 12–46). (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 26). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Melander, B. (1998). "Det är Husqvarna." *Om språket i tre upplagor av läsebok för folkskolan*. (Nr 17. Institutionen för nordiska språk). Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Melin, L. (1992). Textbindning i läroböcker. I: *Språkvård* 1992, 1, 21–27.
- Melin, L. (1995). Grafisk pyttipanna. Om text och grafisk form i läroböcker. I: Strömquist, S. (Utg.) *Läroboksspråk* (s 77 – 123). (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 26). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Melin, L. (1999). Textbindning och grafisk form. I: Andersson, Lars-Gunnar et al. (Utg.), *Svenskans beskrivning nr 25*. (s 265–273). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Melin, L., & Delberger, M. (1996). *Lisa lär läsa. Läsinlärning och lässtrategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Memory, D. M., & Uhlhorn, K. W. (1991). Multiple Textbooks at Different Readability Levels in the Science Classroom. I: *School Science and Mathematics*. 91(2), 64–72.
- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. I: F. Genese (Ed.), *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community* (s 159–182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller Guron, L. 2000. *Effects of Orthography on Word Reading Efficiency*. Göteborg: Göteborg University, Department of Psychology.
- Murray, D. M. (1991). *The Craft of Revision*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Myers, J. L. (1990). Causal relatedness and text comprehension. I: D. A. Balota et al. (Eds.), *Comprehension Processes in Reading* (s 361–375). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Märak, G. (1994). *Barns tolkningar av fiktiva figurers tänkande. Om Snusmumrikens vårvisa och en Björn med Mycket Liten Hjärna.* (Linköping Studies in Arts and Science). Linköping: Tema Barn Linköpings universitet.
- Nagy, W. E., & Anderson, R.C. (1984). Words in school English. I: *Reading Research Quarterly* 19 (3), 304–330.
- Naucclér, K. (under tryckning). ”sen blev det svårare och svårare” – om turkiska och svenska barns socialisation inför skolstarten och deras läsförståelse i år 4. I: Åhl, H. (Red.). *Svenskan i tiden - verklighet och visioner.*
- Nielsen, J. C. (1998). *Tosprogede elevs sprog og læsning på deres første- og andetsprog. En undersøgelse af tyrkisksprogede elever.* København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Nolin, H. (1999). Lättsmälta läromedel från förlagens smörgåsbord. I: *Svenskläraren. Tidskrift för svenskläraryrket*, 4, 5–6.
- Nordman, M. (1992). *Svenskt fackspråk.* Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, I. (1998). *Språktips för läromedelsförfattare.* Helsingfors: Schildts förlag ab.
- Nyström, I. (1999). Språket i läroböcker-ett torftigt språk? I: *Manus. Läromedelsförfattarnas förening*, 3, 3–5.
- Näslund, H. (1991). *Referens och koherens i svenska facktexter.* Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Ollén, B. (1992). *Heidenstam som barnboksförfattare. Om svenskarna och deras hövdingar.* (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet, Nr 46). Hedemora: Gidlunds bokförlag.
- Omanon, R.C., Beck, I.L., McKeown, M.G., & Perfetti, C.A. (1984). Comprehension of Texts With Unfamiliar Versus Recently Taught Words: Assessment of Alternative Models. I: *Journal of Educational Psychology*. 76(6), 1253–1268.
- Ong, Walter, J. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet.* Göteborg: Anthropos.
- Oscarson, M. (1998). Om självbedömning av språkfärdighet-empiri och reflektioner. I: Ljung, B., & Pettersson, A. (Red.), *Perspektiv på bedömning av kunskap* (s 133–156). Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik.
- Parszyk, I-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetselevs upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan.* (Studies in Educational Sciences. Nr 17). Stockholm: HLS Förlag.
- Pearson, P. D., & Stephens, S. D. (1994). Learning about Literacy: A 30-Year Journey. I: R. Ruddell et al. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (s 22–47). Fourth edition. Newark, Delaware: International Reading Association.



- Pearson, P. D., Roehler, L.R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1996). Developing Expertise in Reading Comprehension. I: S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.) *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Second Edition (s 145–199). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Perfetti, A. C., & Lesgold, M. A. (1977). Discourse Comprehension and Sources of Individual Differences. I: M. A. Just, & P. A. Carpenter (Eds.), *Cognitive Processes in Comprehension* (s 141–183). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Persson, T. (1999). Regeringen vill slopa granskningen av läroböcker. I: *Skolvärlden* 1999, 19, 6.
- Persson, A. (2000). Lärarbrist i Sverige. – Tjänsterna går ofta till personer med fel behörighet. I: *Skolvärlden* 2000, 12/13, 4.
- Persson, U-B. (1994). *Reading for Understanding. An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension*. (Linköping Studies in Education and Psychology Nr 41). Linköping: Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Pettersson, R. (1991). *Bilder i läromedel*. Göteborg:Graphic Systems AB.
- Pettersson, Å. (1988). *Läsförståelse och läsprov*. (Rapport nr 706). Malmö: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Piaget, J. (1970). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Gleerups.
- Piaget, J. (1973). *Språk och tanke hos barnet*. Lund: CWK Gleerup bokförlag.
- Platzack, C. (1974). *Språket och läsbarheten*. Lund: Liber förlag.
- Platzack, C. (1989). Syntaxens roll för läsningen. I: Lange, S. & Melin, L. (Red.), *Läsning* (s 97–109). Lund: Studentlitteratur.
- Pretorius, E. (1993). *A Linguistic Perspective on Causality in Discourse*. Unpublished dissertation. University of South Africa, Pretoria.
- Pretorius, E. (1995). Reading between the lines: causal connectivity, inferences and implicitness in texts. I: *South African Journal of Linguistics, Supplement* 26, 3–24.
- Pretorius, E. (1996). A profile of causal development amongst ten-year-olds: Implications for reading and writing. I: *Reading and Writing*. 8(5), 385–406.
- Prop. 1994/95:1.
- Reichenberg Carlström, M. (1995). *Att på svenskarnas språk förstå Sverige. Invandrarelever och språket i gymnasiets SO-böcker*. (Meddelanden från Institutionen för svenska språket nr 10). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.



- Reichenberg Carlström, M. (1998). *Koherens, röst och läsning på ett andraspråk: ett pilotförsök med olika textversioner i historia i år 7.* (ROSA, Rapport om svenska som andraspråk; 2). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Roth, K. J. (1986). *Conceptual-Change Learning and Student Processing of Science Texts.* (Research Series No 167). College of Education Michigan State University: Institute for Research on Teaching.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an Interactive Model of Reading. I: S. Dornic (Ed.). *Attention and Performance. VI Proceedings of the Sixth International Symposium on Attention and Performance.* Stockholm, Sweden, July 28–August 1. 1975. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an Interactive Model of Reading. I: R. Ruddel et al. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (s 864 – 894). Fourth Edition. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Runfors, A., & Sjögren, A. (1996). Introduktion. I: Sjögren, A. et al. (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt.* Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Rydén, J. (1994). Ofredsår. Om den svenska stormaktstiden och en man i dess mitt. I: *Historielärarnas förenings årsskrift 1993/94*, 137–138.
- Rydman, A. (1997). Vi lär oss ingenting. I: *Expressen 14 maj 1997.*
- Rüster, R., & Westman, L. (1996). *Selma på Mårbacka.* Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Rädda Barnen (1991). 0 – 17. *Fakta om barn och ungdomar i Sverige.* Stockholm.
- Rönström, T. (1988). *Skolböcker 1. Tillgång och kvalitet.* (Rapport från läromedelsöversynen. Ds. Nr 22). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Samuels, S. J. (1987). Factors that Influence Listening and Reading Comprehension. I: R. Horowitz, & S. J. Samuels. (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language* (s 295–325). London: Academic Press Inc. S.
- Samuels, S. J., & Kamil, L. M. (1988). Models of the reading process. I: P. L. Carrell et al. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (s 22–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandqvist, C. (1995). Från 50-tal till 80-tal. Om form och innehåll i historieläroböcker. I: Strömquist, S. (Red.), *Läroboksspråk* (s 124–186). (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter. 26.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Schouten van Parreren, C. (1989). Vocabulary Learning Through Reading: Which Conditions Should Be Met When Presenting Words In Texts? : I: P. Nation, & R. Carter (Eds.), *Vocabulary Acquisition* (s 75–85); ( *Aila Review*, 6).
- Selander, S. (1988a). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (1988b). Skolbokskunskap och pedagogisk textanalys. I: *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. (s 95–109); (Rapport från Läromedelsöversynen. Ds 1988:24). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Simonsen, S & Singer, H (1996). Improving Reading Instruction in the Content Areas. I: S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Second Edition (s 200–219). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Skolverket (1996). *Grundskolan. Kursplaner, betygskriterier*. Upplaga 1:1. Stockholm: Skolverket och C E Fritzes AB.
- Skolverket (1999a). *Ämnesproven skolår 9, 1998. Resultatredovisning till skolorna*. (dnr 97:475). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999b). *Barnomsorg och skola. Jämförelsetal för huvudmän*. (Rapport nr 172). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999c). *Ämnesproven skolår 9, 1998, Analys av resultaten*. (dnr 97:475). Stockholm: Skolverket.
- Skolvärlden*, (1999)17/2. Fler böcker i skolan.
- Skolvärlden*, (2000)12/13, 4. 600 miljoner till IT i skolan.
- Spence, C. (1982). *Läsa Lära Förstå. En studie av läsning och litteratur i gymnasieskolan*. Lund: C W K Gleerups.
- Spiro, R. J., & Myers, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. I: D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (s 471–501). New York & London: Longman.
- Stage, Christina (1985). *Gruppskillnader i provresultat. Uppgiftsinnehållets betydelse för resultatskillnader mellan män och kvinnor på prov i ordkunskap och allmänorientering*. Umeå: Umeå universitet. Pedagogiska institutionen.
- Stage, Christina (1995). *Luckprov med flervalsuppgifter. Ett alternativt ORD-prov?* (PM Nr 96). Umeå:Umeå universitet. Avdelningen för pedagogiska mätningar.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. I: *Reading Research Quarterly*. 15(1), 32–71.



- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. I: *Reading Research Quarterly*. 21(4), 361–405.
- Stanovich, K. (1991). Changing models of reading and reading acquisition. I: L. Rieben, & C. A. Perfetti. (Eds.), *Learning to Read. Basic Research and Its Implications* (s 19–31). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Statistisk Årsbok* (1999). Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Steffensen, M. S., & Joag-Dev, C. (1984). Cultural knowledge and reading. I: J. C. Alderson, & A. H. Urquhart. (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (s 48–61). London and New York: Longman.
- Svensén, B. (1987). *Handbok i lexikografi. Principer och metoder i ord-boksarbetet*. Stockholm: Esselte Studium och Tekniska Nomenklaturcentralen.
- Svensson, I. (2000). *Reading and writing disabilities among inmates in juvenile institutions*. Göteborg: Göteborg University, Department of Psychology.
- Svensson, J. (1981). *Etermediernas nyhetspråk. 2. Studier över innehåll och informationsstruktur*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Serie C, nr 11). Lund: Walter Ekstrands bokförlag.
- Svingby, G. (1985). *Sätt kunskapen i centrum*. (B 85:1). Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Svingby, G., Lendahls, B., & Ekbom, D. (1990). *Omvärldskunskap: SO. Bakgrund, Beskrivning av undervisningen, Fostran till demokrati*. (Rapporter från institutionen för pedagogik nr 1990:2) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tannen, D. (Ed.). (1988). Hearing voices in conversation, fiction, and mixed genres. I: *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding. Lectures from the 1985 LSA/TESOL and NEH Institutes* (s 89–113); (Advances in Discourse Processes, 19). New Jersey: Ablex Publishing corporation.
- Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende– psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser–*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Taube, Karin (1988). *Reading Acquisition and Self-concept*. Umeå: University of Umeå, Department of Psychology.
- Taube, K. (1993). *Läsförmågan hos 5325 nioåringar i Stockholm. Stockholms skolor utvärderar* (Rapport 8). Stockholm: Stockholms skolor, Informationsenheten.



- Taube, K. (1994). *Utvärderar. Läsförmågan hos 5873 nioåringar i Stockholm. Stockholms skolor utvärderar.* (Rapport 11). Stockholm: Stockholms skolor, Informationsenheten.
- Taube, K. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder.* (Rapport nr 78). Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. (1997a). Hur läser våra invandrarelever? Resultat från IEA:s läskunnighetsundersökning och från uppföljande undersökningar i Sverige. I: Frost, J. et al. (Red.), *Skriften på väggen. Hva skjer med vår leseferdighet? En antologi* (s 157–173). København: Dansk psykologisk forlag.
- Taube, K. (1997b). *Portfoliomethoden-undervisningsstrategi och utvärderingsinstrument.* Stockholm: Gothia.
- Taube, K., & Fredriksson, U. (1995). *Hur läser invandrarelever i Sverige?* (Rapport nr 79). Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. & Skarlind, A. (1997). *Läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning hos elever i årskurs 2.* (Rapport nr 116). Stockholm: Skolverket.
- Taube, K., Lundberg, I., & Skarlind, A. (1995). *Svensk läsundervisning i ett internationellt perspektiv.* (Rapport nr 80). Stockholm: Skolverket.
- Teleman, U. (1974). *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska.* (Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Serie C, nr 6). Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Teleman, U., & Wieselgren, A. M. (1974). *ABC i stilistik.* Lund: Liber förlag.
- Thorell, O. (1973). *Svensk grammatik.* Stockholm: Esselte studium.
- Thorson, S. (1988). Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. I: *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken* (s 112–179). (Rapport från Läromedelsöversynen. Ds 1988:24). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thorndike, E.L. (1921). *A Teacher's Word Book of 10, 000 Words.* New York: Teachers College, Columbia University.
- Thurén, T. (1997). *Källkritik.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tidblom, L. (1993). Ämnesanknuten språkundervisning. I: Cerú, E. (Red.), *Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen. Lärarbok 3* (s 206–221). (Utbildningsradion). Stockholm: Natur och Kultur.
- Tidblom, L., & Wikström, I. (1989). Skolans orienteringsämnen. I: *Invandrare & minoriteter 4–5/89*, 35–39.
- Tidblom, L., & Wikström, I. (1990). Invandrareleverna och orienteringsämnena på grundskolans högstadium. I: Tingbjörn, G. (Utg.), *Andra*

- symposiet om Svenska som andraspråk i Göteborg 1989* (s 172–181). Stockholm: Skriptor.
- Tierney, R. J., & Pearson, P. D. (1994). Learning to Learn from Text: A Framework for Improving Classroom Practice. I: R. Ruddell et al. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (s 496–513). Fourth edition. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Tingbjörn, G., & Holmegaard, M. (1998). Svenska som andraspråk. De tvåspråkigas svenskämne. I: *Godkänd eller icke-godkänd. Det är frågan. Didaktisk progression. Harmoniseringsprojektet 2. 1996–1998. Bron mellan grundskolan och gymnasieskolan/komvux.* Göteborg: Göteborgs stad, Utbildning.
- Tingsten, H. (1969). *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda.* Stockholm: Norstedts & Söners förlag.
- Torbacke, J. (1993). *Carl Grimberg. Ett underbart öde?* Stockholm: Norstedts.
- Tornberg, U. (1997). *Språkdidaktik.* Malmö: Gleerups förlag.
- Trabasso, T., & Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. I: M. A. Just, & P. A. Carpenter. (Eds.), *Memory and Language.* 24(5), 595–611. San Diego-Toronto: Academic Press, INC.
- Tønnesen, F. E. (1994). Leseferdigheten i norsk grunnskole.. I: Hertzberg, F. et al. (Red.). *Ferdigheter i fare? Om lesing og skrivning i dagens samfunn* (s 129-143). Oslo: Ad notam Gyldendal AS.
- Urquart, A. H, & Weir, C. J. (1998). The theory of reading. I: Candlin, C. (Ed.), *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice* (s 37–107). (Applied Linguistics and Language Studies) London: Longman.
- Vachon, M. K., & Haney, R. E. (1991). A Procedure for Determining the Level of Abstraction of Science Reading Material. I: *Journal of Research in Science Teaching.* 28(4), 343–353.
- Wallace, C. (1988). *Learning to Read in a Multicultural Society. The Social Context of Second Language Literacy.* London: Prentice Hall.
- Van den Bos, K. P. Brand-Gruwel, S., & Aarnoutse, C. A. J. (1998). Textcomprehension strategy instruction with poor readers. I: *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal.* 10(6), 471–498.
- Wedman, I. (1988). *Prov och provkonstruktion.* Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Wellander, E. (1973). *Riktig svenska.* Fjärde upplagan. Stockholm: Esselte studium.



- Venezky, R. L. (1984). The history of reading research. I: D. P. Pearson. (Ed.), *Handbook of Reading Research* (s 3–38). New York & London: Longman.
- Venezky, R. L. (1992). Textbooks in school and society. I: P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York.
- Wennberg, G. (1990). *Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar. En studie med exempel.* (Acta Universitatis Upsaliensis. 33). Uppsala: Uppsala universitet.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht, Holland: Foris Publications.
- Verhoeven, L. (1992). Ethnic minority children learning to read. I: W. Fase et al. (Eds.), *Illiteracy in the European Community; research problems and research findings* (s 139–156). De Lier: Academisch Boeken Centrum ABC.
- Verhoeven, L., & Aarts, R. (1998). Attaining Functional Biliteracy in the Netherlands. I: A. Y. Durgunoglu, & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-cultural Perspectives* (s 111–133). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Verma, S. K. (1994). Teaching English as a second language in India. A Socio-Functional View. I: R. K. Agnihotri, & A. L. Khanna. (Eds.), *Second Language Acquisition. Socio-cultural and Linguistic Aspects of English in India* (s 92–104). New Delhi och London: Sage Publications India Pvt Ltd.
- Westlund, P. (1998). *Nationell uppföljning. Avgångsbetyg från grundskolan år 9 vårterminen 1998*. Göteborg: Stadskansliet.
- Westlund, P. (1999). *Nationell uppföljning. Avgångsbetyg från grundskolan år 9 vårterminen 1999*. Göteborg: Stadskansliet.
- Westman, K. G. (1911). *Odhners historia för folkskolan*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag.
- Westman, M. (1974). *Bruksprosa. En funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Lund: Liber läromedel.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, E. (Red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2.* (s 13–83). Utbildningsradion. Stockholm: Natur och Kultur.
- Viberg, Å. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, K. (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar-och minoritetsundervisning i Sverige* (s 110–147). Lund: Studentlitteratur.
- Wikström, I. (1991). *Att läsa för skolan och för livet*. Stockholm: Skriptor.



- Wikström, I. (1996). Samhällsorienterande ämnen är språk och kultur. I: Hultinger, E-S., & Wallentin, C. (Red.), *Den mångkulturella skolan* (s 128–156). Lund: Studentlitteratur.
- Williams, R. (1982). A Publisher's Attempts to Make Its Content-Field Textbooks More Readable: A Case Study in Social Studies. I: *Paper presented at the Annual Meeting of the United Kingdom Reading Association (19:th, Newcastle-upon-Tyne, England, July 19–23, 1982)*.
- Williams, R., & Dallas, D. (1984). Aspects of vocabulary in the readability of content area L2 educational textbooks: a case study. I: J. C. Alderson, & A. H. Urquart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (s 199–210). London and New York: Longman.
- Zander, U. (1998). Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes. I: Larsson, H. A. (Red.), *Historiedidaktiska utmaningar* (s 32–68). Jönköping: Jönköping University Press.
- Ågren, M. (1990). Den nationella utvärderingen i svenska i relation till läroplanen. I: Svingby, G. (Red.). *Bild Svenska Omvärldskunskap:SO*. (s 1–20); (Rapporter från institutionen för pedagogik nr 1990:23) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Åkerblom, H. (1992). *Läsinläring. Från teori till praktik. En introduktion*. Pedagogiska biblioteket. Första upplagan. Stockholm: Almqvist & Wiksell förlag.
- Öhman, C. (1995). *Historia för högstadiet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Öhman, C. (1996). Att skriva för tioåringar. Historia på grundskolan från en läroboksförfattares horisont. I: Ohlsson, B. (Red.), *Historia i Grundskolan. Aktuellt om historia 1996/4-5*. (s 11–13). Stockholm: AB Grafisk Press.

Internet:

Ethnologue, <http://www.sil.org/ethnologue> 9 mars 2000.

### **Förteckning över tabeller:**

- Tabell 1. Andel substantiv i procent av det totala antalet ord i "Gudar och mumier".
- Tabell 2. Andel substantiv i procent av det totala antalet ord i "Straffrätt".
- Tabell 3. Den procentuella ökningen av antalet ord i varje textversion.
- Tabell 4. Graden av explicit kausalitet i procent.
- Tabell 5. Tolkning av LIX-värden enligt Björnsons tabell 1968.
- Tabell 6. LIX-värden för "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt".
- Tabell 7. Antal elever per språk som finns representerat i undersökningen.
- Tabell 8. Första (F) respektive andraspråkläsares (A) resultat på läsförståelsetestet "Nilens gåva": Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.
- Tabell 9. "Nilens gåva". Medelvärdesskillnader (i poäng) mellan originalversion och bearbetade textversioner. Förstaspråkläsare (F) och andraspråkläsare (A).
- Tabell 10. "Nilens gåva". Medelvärdesskillnader (i poäng) mellan första (F)- och andraspråkläsare (A) på de fyra textversionerna.
- Tabell 11. Första (F) respektive andraspråkläsares (A) resultat på läsförståelsetestet "Svensk lag och rätt": Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.
- Tabell 12. "Svensk lag och rätt". Medelvärdesskillnader (i poäng) mellan originalversion och bearbetade textversioner. Förstaspråkläsare (F) och andraspråkläsare (A).
- Tabell 13. "Svensk lag och rätt". Medelvärdesskillnader mellan första (F) och andraspråkläsare (A) på de fyra textversionerna.
- Tabell 14. "Nilens gåva". Textkontrollerande frågor/textversion/första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.
- Tabell 15. "Svensk lag och rätt". Textkontrollerande frågor/textversion/första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.
- Tabell 16. "Nilens gåva". Kombinationsfrågor/textversion/första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.

- Tabell 17. "Svensk lag och rätt". Kombinationsfrågor/textversion/första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.
- Tabell 18. "Nilens gåva". Inferensfrågor/textversion/första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.
- Tabell 19. "Svensk lag och rätt". Inferensfrågor/textversion/första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.
- Tabell 20. "Nilens gåva". Ordförståelse. Första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.
- Tabell 21. "Svensk lag och rätt". Ordförståelse. Första (F)- och andraspråkläsare (A). Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.
- Tabell 22. Resultat Ordkedjor. Medelvärden, antal elever och standardavvikelser. Förstaspråkläsare (F) och andraspråkläsare (A).
- Tabell 23. Resultat Ordkedjor. Medelvärden. Förstaspråkläsare (F) och andraspråkläsare (A). Uppdelning efter kön.
- Tabell 24. Resultat Bokstavskedjor. Medelvärden, antal elever och standardavvikelser. Förstaspråkläsare (F) och andraspråkläsare (A).
- Tabell 25. Resultat Bokstavskedjor. Medelvärden. Förstaspråkläsare (F) och andraspråkläsare (A). Uppdelning efter kön.



### Förteckning över bilagor:

Bilaga 1	"Nilens gåva" – originalversionen .....	214
Bilaga 2	"Nilens gåva" – kausalitetsversionen .....	217
Bilaga 3	"Nilens gåva" – röstversionen .....	221
Bilaga 4	"Nilens gåva" – röst-kausalitetsversionen .....	225
Bilaga 5	"Svensk lag och rätt" – originalversionen .....	229
Bilaga 6	"Svensk lag och rätt" – kausalitetsversionen ....	233
Bilaga 7	"Svensk lag och rätt" – röstversionen .....	237
Bilaga 8	"Svensk lag och rätt" – röst-kausalitets- versionen .....	242
Bilaga 9	"Gudar och mumier". Antal substantiv av det totala antalet ord. "Straffrätt". Antal substantiv av det totala antalet ord .....	247
Bilaga 10	Ur <i>Läromedel Förskoleklassen Grundskolan</i> ...	248
Bilaga 11	Graden av explicit kausalitet .....	249
Bilaga 12	Frågor till "Nilens gåva" .....	250
Bilaga 13	Frågor till "Svensk lag och rätt" .....	255
Bilaga 14	Vokabulärtest till "Nilens gåva" .....	260
Bilaga 15	Vokabulärtest till "Svensk lag och rätt" .....	263
Bilaga 16	Fakta om de undersökta skolorna .....	266
Bilaga 17	Enkät .....	268
Bilaga 18	Antal år i Sverige .....	269
Bilaga 19	Tabellerna 1 – 8 .....	270
Bilaga 20	Tabellerna 1 – 8 .....	273
Bilaga 21	Tabellerna 1 – 9 .....	277
Bilaga 22	Tabellerna 1 – 10 .....	281
Bilaga 23	Tabellerna 1 – 5 .....	286

## Bilaga 1

### Originalversionen

#### Nilens gåva

Vid slutet av senaste istiden, för omkring 10 000 år sedan, blev klimatet i Nordafrika torrare och stora områden förvandlades till obebodliga öknar. I Nildalen fanns det däremot gott om vatten och vilt. Många jägare och samlare flyttade därför dit. Några tusen år senare var jordbruket infört i Egypten. De äldsta egyptiska bönderna bodde i små byar efter floden, eftersom Nilen var en utmärkt förbindelseled. Uppför floden kunde man segla med spända segel, nedför var det bara att glida fram.

Det regnade mycket sällan i Egypten och Nilen var en förutsättning för allt liv. Vid Nilens källor i Etiopien föll regnet däremot nästan varje dag under våren och försommaren. Under sommaren nådde vattenmassorna Egypten och Nilen svämmade över sina bräddar, i genomsnitt 6-8 meter. När floden lika regelbundet sjönk efter några månader, låg ett lager av bördigt slam kvar på åkrarna och bönderna kunde börja så.

Om översvämningen gav för lite vatten, följde torka och hungersnöd. Om det däremot kom för mycket, tog vattenmassorna med sig människor, kreatur och hus. För människorna betydde Nilens vatten liv eller död. Så här lyder en inskrift på en av pyramiderna:

"Den som ser Nilen börjar darra.  
Åkrarna ler och stränderna är  
översvämmade...  
Människornas ansikten ljusnar och gudarna jublar..."

De regelbundna översvämningarna gjorde att människorna tidigt började samarbeta för att skydda sig mot floden men också för att dra nytta av den. Tidigt byggde bönderna kanaler och dammar för att konstbevattna åkrarna och för att hindra vattnet från att översvämma byarna. Varje år tog floden med sig gränspålar som markerade böndernas åkrar. Det här medförde att mätningen måste göras om.

## Solårskalendern

För bönderna längs Nilen var det viktigt att i förväg kunna räkna ut när översvämningen skulle komma. Egyptierna använde sig av en solårskalender om 365 dagar. Tidigt upptäckte astronomerna i templen att också Nilens översvämningar kom var 365:e dag. Den egyptiska nyårsdagen inföll den dag då Nilen började stiga.

Det var första gången man räknade året efter solens gång. I Mesopotamien hade man använt en månkalender, där var och en av de tolv månaderna började när nymånen syntes på himlen, alltså var 29-30 dag. Månåret blev alltså ungefär 355 dagar, tio dagar kortare än solåret.

## Gudar och mumier

Egyptierna förberedde sig för ett liv efter döden. De tänkte sig att det nya livet i evigheten var mycket likt jordelivet, fast mycket bättre. Därför måste kroppen bevaras så väl som möjligt, eftersom den döde behövde den i nästa liv. Det bästa sättet var att mumifiera kroppen, något som har fascinerat även dagens forskare, eftersom man trots beskrivningar inte exakt vet hur egyptierna bar sig åt. Så här berättar Herodotos:

"Den dyraste och bästa metoden för balsamering tillgår på följande sätt. Först plockas hjärnan ut genom nashålorna med en krok. Ibland gjuter man in lösningar i hjärnan. Sedan öppnas bukhålan med en skarp kniv av etiopisk sten, de inre organen tas ut och kroppen spolats igenom med palmvin och gnids in med malda, vällyktade ämnen. Därpå konserverar de kroppen genom att låta den ligga sjuttio dagar i sodalösning. Längre än sjuttio dagar får liket inte ligga i sodalösning. När denna tid har gått, blir den döde tvättad och insvept i linnebindlar. De stryker ett slags gummilösning över, som man i Egypten använder i stället för lim. Så hämtas mumien av de anhöriga. De har under tiden tillverkat en mumiekista. I denna kista läggs mumien och förvaras stående i likkammaren."

Egyptierna mumifierade även katter som betraktades som heliga djur. Men de hade inte råd att mumifiera fattigare människor utan dessa begravdes i den torra sanden. Även så kunde många kroppar bevaras.



## Med båt till dödsriket

Religionen betydde mycket för egyptierna. Egyptierna trodde att den dödes ande färdades i båt över dödsfloden från de levandes till de dödas rike, som låg i väster. Med sig hade den döde en karta och dödsboken med lösenord och viktiga svar så att han skulle komma igenom dödsrikets portar. Dessa bevakades av eldsprutande ormar. Inför dödsguden Osiris måste han dömas. Hans hjärta vägdes i en vågskål och om hjärtat var tyngre än den andra vågskålen, där sanningens fjäder låg, då hade han levt ett ont liv och överlämnades till grymma monster. Men de goda människorna kom till ett behagligt och skönt nytt liv.

Den döde fick också med sig kläder och skor, möbler, mat och dryck för nästa liv. Ju rikare och mäktigare de döda var, desto mer fick de med sig i graven. Ett problem var gravplundrare som stal det som de döda behövde. Det här bidrog till att senare faraoner inte längre byggde pyramider utan högg in gravarna i bergen för att dölja dem.

På väggarna i gravarna och på kistorna finns välbevarade målningar, som berättar både om vardagslivet i Egypten för flera tusen år sedan och om hur egyptierna tänkte sig livets fortsättning efter döden. Bilderna hade en magisk innebörd och garanterade att den döde skulle få det som målningarna visade. Dessa målningar var aldrig avsedda att betraktas av levande människor.

## Bilaga 2

### Kausalitetsversionen

#### Nilens gåva

För omkring 10 000 år sedan förändrades klimatet i Nordafrika. Det blev torrare och stora områden förvandlades till obeboeliga öknar. Då kunde inte jägare och samlare vara kvar där längre. De flyttade därför till Nildalen, där det fanns gott om vatten och vilt. Några tusen år senare var jordbruket infört i Egypten. De äldsta egyptiska bönderna bodde i små byar efter floden, eftersom Nilen var en utmärkt förbindelseled. Uppför floden kunde man segla med spända segel, nedför var det bara att glida fram.

Bönderna behövde också Nilens vatten till åkrarna, eftersom det regnade så sällan i Egypten. Nilens vatten var därför en förutsättning för allt liv. Om det regnade lite i Egypten, regnade det desto mer i Etiopien. Där föll regnet nästan varje dag under våren och försommaren. Eftersom Nilen har sina källor i Etiopien samlades mycket vatten i floden. Under sommaren nådde vattenmassorna Egypten och Nilen svämmade över sina bräddar, så att vattennivån i genomsnitt steg 6-8 m. När floden lika regelbundet sjönk efter några månader, låg ett lager av slam kvar på åkrarna och bönderna kunde börja så. Slammet var bördigt och det var därför mycket bra att så i.

Om Nilen något år förde med sig mindre vatten än normalt, följde torka och hungersnöd. Om den däremot förde med sig mer vatten än normalt, tog vattenmassorna med sig människor, kreatur och hus. För människorna betydde Nilens vatten liv eller död. Så här lyder en inskrift på en av pyramiderna:

"Den som ser Nilen börjar darra av skräck,  
därför att stränderna blir översvämmade av vatten.  
Men då ler åkrarna och  
människornas ansikten ljusnar och  
gudarna jublar."

De regelbundna översvämningarna gjorde att människorna tidigt började samarbeta för att skydda sig mot floden men också för att dra nytta av den. Det ledde till att de tidigt byggde dammar och kanaler för att konstbevattna åkrarna och för att hindra vattnet från att översvämma byarna. Trots att dammarna och kanalerna var till stor

hjälp, så kunde de inte hindra Nilen från att varje år ta med sig de gränspålar som stod på åkrarna. Gränspålar hade bönderna satt upp för att markera hur stora åkrar de hade. När pålarna fördes bort, måste därför bönderna mäta upp åkrarna en gång till och sätta upp nya gränspålar.

### **Solårskalendern**

För bönderna längs Nilen var det viktigt att i förväg kunna räkna ut, när översvämningarna skulle komma, eftersom de var så beroende av vattnet. Tidigt upptäckte astronomerna i templet att Nilens översvämningar kom var 365:e dag. De konstruerade därför en kalender om 365 dagar. Den kallades solårskalender, eftersom den följde solens gång. Den egyptiska nyårsdagen inföll den dag då Nilen började stiga.

Det var första gången man räknade året efter solens gång. I Mesopotamien hade man använt en månårskalender, där var och en av de tolv månaderna började när nymånen syntes på himlen, alltså var 29-30:e dag. Månåret blev därför ungefär 355 dagar, tio dagar kortare än solåret.

### **Gudar och mumier**

Egyptierna förberedde sig för ett liv efter döden. Även om det nya livet i evigheten var mycket likt jordelivet, så var det mycket bättre. Därför måste kroppen bevaras så väl som möjligt, eftersom den döde behövde den i nästa liv. Det bästa sättet var att mumifiera kroppen. För att kunna förvandla ett lik till en mumie, måste man balsamera det. Trots beskrivningar vet man inte exakt hur egyptierna bar sig åt, när de mumifierade. Därför fortsätter forskarna ännu idag att fascineras av det. Om man vill läsa en gammal beskrivning av hur mumifieringen gick till, så skall man läsa Herodotos. Så här berättar han:

“Om man vill använda den dyraste och bästa metoden då tillgår det på följande sätt. Först plockas hjärnan ut genom neshålorna med en krok. Ibland måste man gjuta in olika lösningar i hjärnan, för att det skall gå lätt att plocka ut den. Sedan öppnas bukålan med en skarp kniv av etiopisk sten, de inre organen tas ut och kroppen spolas igenom med palmvin och gnids in med malda, välluktande ämnen. Därpå konserverar de kroppen. Då lägger man ner den i sodalösning



för att fukten skall dras ur den. Längre än sjuttio dagar får inte liket ligga i sodalösning. När denna tid har gått, tar man upp den döde för att tvätta honom och svepa in honom i linnebindlar. De stryker ett slags gummilösning över linnebindlarna för att de skall ligga fast. Gummilösning används i Egypten istället för lim. Så hämtas mumien av de anhöriga. De har under tiden tillverkat en mumiekista. I denna kista läggs mumien och förvaras stående i likkammaren.”

Egyptierna mumifierade inte bara människor utan också katter. Det berodde på att katterna betraktades som heliga djur. Eftersom det kostade så mycket att mumifiera, hade fattigare människor inte råd med det. De begravde därför sina döda släktingar i sanden, eftersom det var torrt där. Det här bidrog till att också många fattiga människors kroppar kunde bevaras.

### **Med båt till dödsriket**

Religionen betydde mycket för egyptierna. Egyptierna trodde att den dödes ande lämnade kroppen efter döden, för att fara till de dödas rike. Färden gick västerut med båt över dödsfloden. Med sig hade den döde en karta och dödsboken med lösenord och viktiga svar så att han skulle komma igenom dödsrikets portar. Det var annars inte lätt att komma in, eftersom eldsprutande ormar bevakade portarna. Inför dödsguden Osiris måste han dömas. Till sin hjälp hade han en våg med två vågskålar. I den ena vågskålen la han den dödes hjärta och i den andra placerade han sanningens fjäder. Hjärtat fick inte väga mer än sanningens fjäder. Om hjärtat ändå var tyngre, då hade den döde levt ett dåligt liv och överlämnades till grymma monster. Om den döde hade gjort det som var gott när han levde, fick han komma till ett behagligt och skönt nytt liv.

För att den döde inte skulle sakna något i det nya livet, fick han med sig möbler, kläder, skor, mat och dryck för nästa liv. Hur mycket den döde fick med sig, berodde på hur rik han hade varit. Allra mest fick faraonerna, därför att egyptierna betraktade faraonerna som gudar. Eftersom det fanns så många värdefulla föremål i gravarna, dröjde det inte länge förrän gravplundrare sökte sig dit och stal det som de döda behövde. Det här bidrog till att senare faraoner inte längre byggde pyramider utan högg in gravarna i bergen för att dölja dem.

Om man vill veta något om vardagslivet i Egypten för flera tusen år sedan, då skall man studera väggarna i gravarna och kistorna. På bilderna kan man också se hur egyptierna tänkte sig livets fortsättning efter döden. Bilderna hade en magisk innebörd och garanterade därför att den döde skulle få det som målningarna visade. Dessa målningar var aldrig avsedda att betraktas av levande människor.

## Bilaga 3

### Röstversionen

#### Nilens gåva

Visste du att klimatet i Nordafrika ändrade sig för 10 000 år sedan? Det blev torrare och stora områden blev öknar. Då kunde varken jägare eller samlare vara kvar där längre. De flyttade därför till Nildalen där det fanns gott om vatten och vilda djur. Det tog några tusen år innan egyptierna blev jordbrukare. De äldsta jordbrukarna ville bo i små byar nära Nilen.

"Vi måste bosätta oss nära Nilen", sa jordbrukarna till varandra.  
"Floden är en perfekt vattenväg och inte svår att segla uppför och nedför kan vi glida med strömmen."

Det regnade inte ofta i Egypten.

"Tack och lov att vi har Nilen. Vilken tur att floden också rinner genom Etiopien. Det regnar ju så mycket där", brukade jordbrukarna säga. "Vi skulle dö av törst och hunger om vi inte fick det vattnet!"

I Etiopien regnade det nästan varje dag under våren och försommaren. Under sommaren nådde vattnet Egypten. Det dånade fram med en väldig fart.

"Nilen svämmar över. Vattnet har redan stigit över sex meter!" ropade egyptierna.

Efter några månader sjönk vattnet igen, och då låg det ett lager av slam kvar på åkrarna. Slammet var rikt på näring och det var mycket bra att så i .

Ibland hände det att Nilen fick för lite vatten. Då torkade åkrarna ut och det blev mycket ont om mat. Det hände också att det kom för mycket vatten. Då gick larmet: "Floden har redan tagit med sig flera hus, djur och människor. Hjälp till att flytta våra barn och oxar till en säkrare plats!"

Nilens vatten betydde liv eller död för egyptierna. Så här har några av dem skrivit på en pyramid:

"Hör ni hur Nilen dånar och  
hur gudarna jublar?  
Ser ni hur människornas ansikten skiner upp?  
Har ni sett hur mycket vatten det är på stränderna  
Och hur åkrarna lyser?"



Egyptierna upptäckte snart att Nilen svämmade över varje år. De började förstå att de måste göra något åt de stora vattenmassorna. Annars skulle de varken kunna skydda sig mot vattnet eller använda sig av det. De funderade länge på hur de skulle göra, men till slut kom de på det.

"Låt oss tillsammans bygga kanaler och dammar", sa de till varandra. "Då kan vi spara vattnet och då får också de åkrar som ligger långt bort glädje av det. "

Egyptierna hade stor hjälp av dammarna och kanalerna. Det var faktiskt bara en sak som de inte kunde klara av, och det var att hindra Nilen från att ta med sig de gränspålar som stod på åkrarna. Gränspålarerna hade bönderna satt upp för att markera hur stora åkrar de hade. När gränspålarerna försvann måste jordbrukarna mäta upp sina åkrar igen och sätta upp nya gränspålar.

### **Solårskalendern**

Jordbrukarna vid Nilen ville gärna veta i förväg, när floden skulle svämma över. De använde en solårskalender som hade 365 dagar. Deras astronomer upptäckte ganska tidigt att översvämningarna kom var 365:e dag.

Det egyptiska året började på samma dag som vattnet i Nilen började stiga. Aldrig tidigare hade någon räknat året efter solens gång. Folket i Mesopotamien räknade året efter månens gång. Varje gång som nymånen visade sig på himlen, började en ny månad. Det hände var 29-30:e dag. Deras år blev alltså ungefär tio dagar kortare än solåret och hade bara 355 dagar.

### **Gudar och mumier**

Egyptierna trodde inte att livet var slut efter döden. De trodde att människan började ett nytt liv i evigheten. Där fick hon det bättre än på jorden. I det nya livet behövde människan sin kropp. Det var därför viktigt att bevara den så väl som möjligt. "Vi får inte låta de dödas kroppar ruttna bort! Det gäller att hitta på en bra metod som hindrar det", sa egyptierna.

Det gick en lång tid innan de till slut kom på en lösning. De började att mumifiera de döda kropparna. Vi vet inte exakt hur de gjorde, därför fortsätter forskarna ännu idag att intressera sig för det. En person som kan ge oss lite upplysningar om hur mumifieringen gick till är Herodotos. Han säger att det var dyrt att balsamera. Det fanns billiga alternativ, men de var inte så bra. Så här kunde det stå i en instruktion från den tiden säger Herodotos:

"Ni börjar med att plocka ut hjärnan. Då använder ni en krok som ni sticker in genom näshålorna. Ibland måste ni spruta in lösningar i hjärnan. Efter det öppnar ni bukhålan med en vass kniv som helst skall vara av etiopisk sten. Sedan tar ni ut de inre organen och spolar igenom kroppen med palmvin. Glöm för all del inte att gnida in den med örter som luktar gott. Ni kan själva mala dem. När ni har gjort det måste ni konservera kroppen. "

"Hur gör vi då?" frågade många egyptier.

"Ni låter helt enkelt kroppen ligga i sodalösning i sjuttio dagar. Efter det tar ni upp den döde och tvättar honom. Till sist lindar ni in honom i smala linneband och stryker över en gummilösning som vi använder istället för lim. Den döde skall ligga i en kista som ni själva kan tillverka. Kistan ställer ni sedan i en likkammare. Det går också bra att säga gravkammare."

Egyptierna mumifierade också katter. Varför gjorde de det? Jo, de ansåg att katterna var heliga djur.

Egyptierna mumifierade bara de rika människorna. De fattiga begravde de i sanden. Det var torrt och varmt där och risken var minimal att kropparna skulle ruttna bort. På så sätt gick det också att bevara många fattiga människors kroppar.

## **Med båt till dödsriket**

Religionen betydde mycket för egyptierna. Egyptierna trodde att den dödes ande fick åka båt över dödsfloden till de dödas rike som låg i väster. Den döde hade en karta och dödsboken med sig på resan. Det fanns magiska formler och viktiga svar i dödsboken som den döde måste kunna. Annars fick han inte gå in genom dörrarna till de dödas rike. Framför dem låg det ormar och vaktade. De kunde spruta eld om det var nödvändigt.

Det var dödsguden Osiris som skulle döma den döde. Han hade en våg med två vågskålar.

"Jag lägger ditt hjärta i den ena vågskålen. I den andra lägger jag sanningens fjäder", sa Osiris. "Om ditt hjärta väger mer än sanningens fjäder, då har du varit en ond människa. Då förtjänar du att jag skickar dig till hemska monster. Om vågskålarna väger lika mycket, har du varit en god människa och då skickar jag iväg dig till ett skönt och ljuvligt liv."

I det nya livet behövde den döde en mängd saker. Han fick med sig möbler, kläder, skor, mat och dricka i graven. De rika fick mycket mer med sig än de fattiga. Men, många rika fick inte så mycket glädje av sina fina saker. De fick besök av plundrare i sina gravar. Därför slutade de egyptiska faraonerna att bygga pyramider. De högg in sina gravar i berget så att ingen skulle se dem.

Du kanske skulle vilja veta hur människorna levde i det gamla Egypten? Det är inte svårt att få reda på det. Egyptierna har målat mycket både på väggarna i gravarna och på kistorna. På målningarna kan du se scener från livet på jorden för flera tusen år sedan och från livet efter döden. Egyptierna visste inte hur livet efter döden var. De målade så som de trodde att det skulle vara. Bilderna hade en magisk betydelse och egyptierna trodde att den döde skulle få det som fanns på målningarna. Det var bara de döda som fick titta på målningarna.



## Röst-kausalitetsversionen

### Nilens gåva

Visste du att klimatet i Nordafrika ändrade sig för 10 000 år sedan? Det blev torrare och stora områden blev öknar. Då kunde inte jägare och samlare vara kvar där längre. De flyttade därför till Nildalen, där det fanns gott om vatten och vilda djur. Det tog några tusen år innan egyptierna blev jordbrukare. De äldsta jordbrukarna ville bo i små byar nära Nilen.

"Vi måste bosätta oss nära Nilen, eftersom vi behöver en bra vattenväg. Nilen är inte svår att segla uppför och nedför är det bara att glida med strömmen!" sa jordbrukarna till varandra.

Jordbrukarna behövde också Nilens vatten till åkrarna eftersom det nästan aldrig regnade i Egypten.

"Tack och lov att vi har Nilen. Vilken tur att floden också rinner genom Etiopien. Det regnar ju så mycket där! Vi skulle dö av törst och hunger om vi inte fick det vattnet!" brukade jordbrukarna säga till varandra.

I Etiopien regnade det nästan varje dag under våren och försommaren. Därför hamnade det mycket vatten i Nilen. Under sommaren nådde vattnet Egypten. Det dånade fram med en väldig fart.

"Nilen svämmar över. Vattnet har redan stigit över sex meter!" ropade egyptierna.

Efter några månader sjönk vattnet igen och då låg det ett lager av slam kvar på åkrarna. Slammet var rikt på näring och därför var det mycket bra att så i.

Ibland hände det att Nilen fick för lite vatten. Det ledde till att åkrarna torkade ut och att det blev mycket ont om mat. Det hände också att det kom för mycket vatten. Då gick larmet: "Floden har redan tagit med sig flera hus, djur och människor. Hjälp till att flytta våra barn och oxar till en säkrare plats!"

Nilens vatten betydde liv eller död för människorna. Så här har några av dem skrivit på en pyramid:

"Hör ni hur Nilen dånar och  
hur gudarna jublar?  
Ser ni hur människornas ansikten skiner upp

och hur åkrarna lyser  
Därför att stränderna är överfulla med vatten?"

Egyptierna upptäckte snart att Nilen svämmade över varje år. De började förstå att de måste göra något åt de stora vattenmassorna. Annars skulle de varken kunna skydda sig mot vattnet eller använda sig av det. De började därför fundera på hur de skulle göra. Till slut kom de på det.

"Låt oss tillsammans bygga dammar och gräva kanaler", sa de till varandra. "Om vi gör det kan vi spara vattnet och då får också de åkrar som ligger långt bort glädje av det."

Egyptierna hade stor hjälp av dammarna och kanalerna. Det var faktiskt bara en sak som de inte kunde klara av, och det var att hindra Nilen från att ta med sig de gränspålar som stod på åkrarna. Gränspålarna hade bönderna satt upp för att markera hur stora åkrar de hade. När gränspålarna därför försvann, måste jordbrukarna mäta upp sina åkrar igen och sätta upp nya gränspålar.

## **Solårskalendern**

Jordbrukarna ville gärna veta i förväg, när Nilen skulle svämma över eftersom de var så beroende av vattnet. Deras astronomer upptäckte ganska tidigt att översvämningarna kom var 365:e dag. De tillverkade därför en almanacka som hade 365 dagar. Den följde solens rörelser och hette därför solårskalender.

Det nya året började på samma dag som Nilen började stiga. Aldrig tidigare hade någon räknat året efter solens gång. Folket i Mesopotamien räknade året efter månens gång. Varje gång som nymånen visade sig på himlen började en ny månad. Det hände var 29-30:e dag. Deras år blev därför tio dagar kortare än solåret och hade bara 355 dagar.

## **Gudar och mumier**

Egyptierna trodde inte att livet var slut efter döden. De trodde att människan började ett nytt liv i evigheten. Där fick hon det bättre än på jorden. I det nya livet behövde människan sin kropp. Det var därför viktigt att bevara den så väl som möjligt.

"Vi får inte låta de dödas kroppar ruttna bort. Det gäller därför att hitta på en metod som hindrar det." Det gick en lång tid innan de till slut kom på en lösning. De började att mumifiera de döda kropparna. När man mumifierar ett lik måste man balsamera det. Vi vet inte exakt hur egyptierna gjorde när de mumifierade, därför fortsätter forskarna ännu idag att intressera sig för det. Om man vill läsa en gammal beskrivning av hur mumifieringen gick till, så skall man läsa Herodotos. Han säger att det var dyrt att balsamera. Det fanns billiga alternativ, men de var inte så bra. Så här kunde det stå i en instruktion från den tiden säger Herodotos:

"Ni börjar med att plocka ut hjärnan. Då använder ni en krok som ni sticker in genom näshålorna. Ibland måste ni spruta in lösningar för att det skall gå lättare att plocka ut hjärnan. Efter det öppnar ni bukhålan med en vass kniv som helst skall vara av etiopisk sten. Sedan tar ni ut de inre organen och spolar igenom kroppen med palmvin. Glöm för all del inte att gnida in den med örter för att det skall lukta gott. Ni kan själva mala dem. När ni har gjort det måste ni konservera kroppen."

"Hur gör vi då?" frågade många egyptier.

"Ni låter helt enkelt kroppen ligga i sodalösning i sjuttio dagar för att fukten skall försvinna ur den. Efter det tar ni upp den döde så att ni kan tvätta honom. Till sist lindar ni in honom i smala linneband och stryker över en gummilösning som vi använder istället för lim. Annars sitter inte banden fast. Först då är mumien klar och ni kan lägga den i en kista som ni själva kan tillverka. Kistan ställer ni sedan i en likkammare. Det går också bra att säga gravkammare."

Egyptierna mumifierade inte bara människor utan också katter. Varför gjorde de det? Jo, det berodde på att de ansåg att katterna var heliga djur. Det blev dyrt att mumifiera. Därför hade inte alla råd med det. De fattiga fick nöja sig med att begrava sina döda släktingar i sanden. Där var det torrt och varmt och risken var därför ganska liten att kropparna skulle ruttna bort. Det här gjorde att det också gick att bevara många fattiga människors kroppar.



## Med båt till dödsriket

Religionen betydde mycket för egyptierna. Egyptierna trodde att den dödes ande lämnade kroppen efter döden för att fara till de dödas rike. Det låg i väster och för att komma dit måste anden åka båt över dödsfloden. Den döde hade en karta och dödsboken med sig på resan. I dödsboken fanns det magiska formler och viktiga svar som den döde måste kunna. Annars fick han inte gå in genom dörrarna till de dödas rike. Framför dem låg det stora ormar och vaktade som kunde spruta eld om det var nödvändigt. Det var dödsguden Osiris som skulle döma den döde. Han hade en våg med två vågskålar.

"Jag lägger ditt hjärta i den ena vågskålen. I den andra lägger jag sanningens fjäder", sa Osiris. "Om ditt hjärta väger mer än sanningens fjäder, då har du varit en ond människa. Då förtjänar du att jag skickar dig till hemska monster. Om vågskålarna väger lika mycket, har du varit en god människa, och då skickar jag iväg dig till ett skönt och ljuvligt liv."

I det nya livet behövde den döde en mängd saker. Han fick därför med sig möbler, kläder, mat och dricka i graven. De rika fick mycket mer med sig än de fattiga. Mest av alla fick faraonerna, därför att egyptierna betraktade dem som gudar. Men, många rika fick inte så mycket glädje av sina fina saker, eftersom det kom gravplundrare. Därför slutade de egyptiska faraonerna att bygga pyramider. Istället högg de in sina gravar i bergen, så att ingen skulle se dem.

Om du vill veta hur människorna levde i det gamla Egypten för flera tusen år sedan, så finns det gott om bilder att titta på. Egyptierna har målat mycket både på väggarna i gravarna och på kistorna. På målningarna kan du se scener från livet på jorden och från livet efter döden. Egyptierna visste inte hur livet efter döden var, därför fick de måla så som de trodde att det skulle bli. Bilderna hade en magisk betydelse, och egyptierna trodde därför att den döde skulle få det som figurerna visade, när han vaknade upp i sitt nya liv. Det var ingen annan än den döde som fick titta på målningarna.

## Bilaga 5

### Originalversionen

#### Svensk lag och rätt

För att vårt samhälle skall kunna fungera måste det finnas lagar. Lagarna finns samlade i Svensk författningssamling. De mest använda lagarna finns i Sveriges rikets lag. Det är en mer än tretusen sidor tjock bok som utkommer varje år. Boken kallas med ett enklare namn för Lagboken. Regeringen utarbetar förslag till nya lagar. När lagförslaget har blivit godkänt av kunniga jurister, bestäms den nya lagen av riksdagen. Lagarna kan indelas i civilrätt, offentlig rätt och straffrätt.

#### Civilrätt

Civilrätt innehåller lagar som reglerar förhållandet mellan privatpersoner och mellan privatpersoner och företag. De tillämpas t. ex i äktenskapsfrågor, vid arv, köp och försäljning.

#### Offentlig rätt

Offentlig rätt innehåller lagar som gäller förhållandet mellan privatpersoner och staten. Exempel på dessa lagar är Skollagen, Miljöskyddslagen, Lagen om vård av unga (LVU) och Socialtjänstlagen.

#### Straffrätt

Straffrätt innehåller lagar som gäller om någon begår ett brott. Brotten finns beskrivna i det kapitel i Lagboken som heter brottsbalken. Där står också vilka straff (böter, fängelse) eller påföljder (villkorlig dom, skyddstillsyn, vård) man kan få om man bryter mot dessa lagar. Alla är skyldiga att känna till lagen. Vi ska veta vad som är tillåtet och inte tillåtet.

Polisen övervakar att människor följer fastställda lagar och att ordningen upprätthålls. Polisen har tre huvuduppgifter: övervakningsfrågor, brottsutredningar och service. Den högsta

polismyndigheten är Rikspolisstyrelsen. Dess chef är rikspolischef. Sverige indelas i polisdistrikt med en polismästare som chef i varje distrikt.

Polisen griper en person som är misstänkt för ett brott. Den gripne har rätt att få hjälp av en försvarare, dvs en advokat (jurist). En åklagare (jurist) bestämmer om den gripne ska anhållas. Åklagaren inleder en förundersökning. Om det finns skäl beslutar tingsrätten att den gripne ska häktas. Den gripne hålls då inlåst i häkte. Åklagaren väcker sedan åtal, vilket inlämnas till tingsrätten. Tingsrätten kallar till huvudförhandling. Huvudförhandlingen är i de flesta fall offentlig, dvs. vem som helst har rätt att närvara.

Huvudförhandlingen i rätten leds av en ordförande, dvs domare (jurist). Till sin hjälp har domaren ett antal nämndemän, dvs politiskt valda personer som inte är jurister. Svenska domstolar har alltså inte en jury (förutom i tryckfrihetsmål).

Den som är anklagad för brottet kallas tilltalad. Till sin hjälp har denne person en försvarsadvokat. Brottsoffret kallas målsägare och har åklagaren till sin hjälp. Personer som kan bidra med information till rättegången inkallas som vittnen.

Huvudförhandlingen avslutas med att åklagaren och försvarsadvokaten håller slutanföranden, där de talar om sin åsikt i fallet. Efter detta avkunnas dom.

## **Viktiga ord och årtal**

### *Hovrätten och Högsta domstolen*

Om åklagaren eller den dömde är missnöjd med tingsrättens dom kan domen överklagas. De vänder sig då till hovrätten. Även hovrättens dom kan överklagas. Ärendet hamnar då i Högsta domstolen (HD). I normala fall tar HD bara upp mål av större principiell betydelse.

## **Jurist**

En jurist är en person som är utbildad på att kunna lagen.



### **Lyckta dörrar**

Domstolarna är oberoende. Ingen kan påverka hur en domstol ska döma i ett speciellt fall. De flesta rättegångar är offentliga, dvs vem som helst har rätt att närvara. De tillfällen då en rättegång pga känsliga frågor är stängd för allmänheten heter det att rättegången sker inom lyckta dörrar. Idag används vanligtvis uttrycket "stängda dörrar".

### **"Oskrivna lagar"**

Många av de regler som gäller i samhället finns inte nedskrivna i Svensk författningssamling. Det är "oskrivna lagar" som alla människor ändå bör följa för att samhället ska fungera. Exempel på detta är allemansrätten; att vi kan vistas på annans mark, plocka bär och svampar utan tillstånd.

### **Rättssäkerhet**

I Sverige råder rättssäkerhet, dvs ingen kan sättas i fängelse utan dom från en domstol. Domstolen måste kunna bevisa att den misstänkte brutit mot en lag. Den anklagade behöver inte bevisa att han eller hon är oskyldig. I Sverige är alla människor lika inför lagen. Det spelar ingen roll om man är svart eller vit, rik eller fattig. Alla behandlas i rättssammanhang på samma sätt.

### **Straffmyndig**

Straffmyndig är man från och med att man fyllt 15 år. Det innebär att man kan ställas inför domstol och dömas för brott.

### **SÄPO**

SÄPO är en förkortning för Säkerhetspolisen. Det är en egen myndighet under Rikspolisstyrelsen och den har i uppgift att förhindra och uppdaga brott mot rikets säkerhet samt att värna om det demokratiska statsskicket. Detta innebär att skydda landet för organisationer som hotar rikets inre säkerhet.

### Visste du att...

Brottsutvecklingen i Sverige de senaste 40 åren är skrämmande om man ser till antalet anmälda brott i förhållande till hur många av dessa brott som polisen verkligen klarar upp.

<b>År</b>	<b>Antal Anmälda brott</b>	<b>Antal upplarade brott i procent</b>
<b>1950</b>	161 778	50,5%
<b>1960</b>	276 314	38,2%
<b>1970</b>	563 138	32,4%
<b>1980</b>	760 911	28,0%
<b>1992</b>	1 051 770	23,4%

## Kausalitetsversionen

### Svensk lag och rätt

För att vårt samhälle ska kunna fungera måste det finnas lagar. Lagarna finns samlade i Svensk författningssamling. Eftersom inte alla lagar används lika ofta, finns det en särskild lagbok, Sveriges rikets lag, där de mest använda lagarna står. Det är en mer än tretusen sidor tjock bok som utkommer varje år. Boken kallas med ett enklare namn för Lagboken.

Regeringen utarbetar förslag till nya lagar. Eftersom det är ett ganska svårt arbete, får de hjälp av kunniga jurister. När lagförslagen är klara, bestämmer riksdagen om vi ska ha de nya lagarna eller inte. Lagarna kan indelas i civilrätt, offentlig rätt och straffrätt, därför att de handlar om olika saker.

### Civilrätt

Civilrätt innehåller lagar som reglerar förhållandet mellan privatpersoner och mellan privatpersoner och företag. Om man vill veta vilka lagar som tillämpas i t.ex. äktenskapsfrågor, vid arv, köp och försäljning, då ska man studera civilrätt.

### Offentlig rätt

Offentlig rätt innehåller lagar som gäller förhållandet mellan privatpersoner och staten. Ett exempel på en sådan lag är Skollagen. Om föräldrar tänker hindra sina barn från att gå till skolan, bör de läsa vad som står i Skollagen först. Andra lagar som hör till offentlig rätt är: Miljöskyddslagen, Lagen om vård av unga (LVU) och Socialtjänstlagen.

### Straffrätt

Straffrätt innehåller lagar som gäller om någon begår ett brott. Brotten finns beskrivna i det kapitel i Lagboken som heter brottsbalken. Där står också vilka straff eller påföljder (fängelse, villkorlig dom, skydds-tillsyn, vård, böter) man kan få om man bryter mot någon av dessa lagar.



Alla är skyldiga att känna till vad som står i lagarna. Vi ska veta vad som är tillåtet och inte tillåtet. Därför kan vi inte klara oss undan genom att säga att vi inget visste.

För att övervaka att människor följer fastställda lagar och att ordningen upprätthålls finns det poliser. Poliserna har tre huvuduppgifter: övervakningsfrågor, brottsutredningar och service. Den högsta polismyndigheten är Rikspolisstyrelsen. Dess chef är rikspolischef. Men, rikspolischefen kan inte kontrollera allt som händer i hela Sverige. Därför är vårt land indelat i polisdistrikt med en polismästare som chef i varje distrikt.

Om ett brott har begåtts, är det polisernas uppgift att gripa den skyldige. Den gripne har rätt att få hjälp av en försvarare, dvs en advokat (jurist). Eftersom poliserna inte har rätt att hålla kvar den gripne mer än några timmar på polisstationen, måste en åklagare kontaktas. Åklagaren inleder en förundersökning för att se om den gripne kan anhållas. Om den gripne anhålls, fortsätter åklagaren med sin förundersökning. Finns det skäl, ber åklagaren tingsrätten att den anhållne ska häktas. Den anhållne hålls då inlåst i häkte.

Får åklagaren fram tillräckligt med bevis väcker han sedan åtal, vilket inlämnas till tingsrätten. Det leder till att tingsrätten kallar till huvudförhandling. Huvudförhandlingen är i de flesta fall offentlig, dvs vem som helst har rätt att närvara.

Huvudförhandlingen i rätten leds av en ordförande, dvs domare (jurist). Till sin hjälp har domaren ett antal nämndemän. Dessa är inte jurister utan de är politiskt valda, för att de ska representera medborgarna. Svenska domstolar har alltså inte en jury (förutom i tryckfrihetsmål).

Den som är åtalad för brottet kallas tilltalad. Till sin hjälp har denne person en försvarsadvokat. Brottsoffret kallas målsägare och har åklagaren till sin hjälp. För att få så mycket information som möjligt om brottet, kallas personer in som vittnen till rättegången av åklagaren och försvarsadvokaten.

Huvudförhandlingen avslutas med att åklagaren och försvaradvokaten håller slutanföranden, där de talar om sin åsikt i fallet. Efter detta avkunnas dom.

## **Viktiga ord och årtal**

### *Hovrätten och Högsta domstolen*

Om åklagaren eller den dömde är missnöjd med tingsrättens dom kan domen överklagas. De vänder sig då till hovrätten. Även hovrättens dom kan överklagas, om åklagaren eller den dömde inte skulle vara nöjda med den. Ärendet hamnar då i Högsta domstolen (HD). Möjligheten att HD ska ändra på domen är inte stor, eftersom HD bara tar upp mål av större principiell betydelse.

### **Jurist**

En jurist är en person som är utbildad på att kunna lagen.

### **Lyckta dörrar**

Domstolarna är oberoende. Ingen kan därför påverka hur en domstol ska döma i ett speciellt fall. De flesta rättegångar är offentliga, så vem som helst har rätt att närvara. Vid vissa tillfällen kan rättegångarna vara stängda för allmänheten. Det beror på att det är känsliga frågor som ska behandlas. Det heter då att rättegången sker inom lyckta dörrar. Idag används vanligen uttrycket "stängda dörrar".

### **"Oskrivna lagar"**

Många av de regler som gäller i samhället finns inte nedskrivna i Svensk författningssamling. Det beror på att de är "oskrivna lagar" som alla människor ändå bör följa, för att samhället ska fungera. Exempel på detta är allemansrätten; att vi kan vistas på annans mark, plocka bär och svampar utan tillstånd.

## Rättssäkerhet

I Sverige råder rättssäkerhet. Ingen kan därför sättas i fängelse utan dom från en domstol. Domstolen måste kunna bevisa att den misstänkte brutit mot en lag. Den anklagade behöver därför inte själv bevisa att han eller hon är oskyldig. I Sverige är alla människor lika inför lagen. Det spelar därför ingen roll om man är svart eller vit, rik eller fattig, eftersom alla behandlas på samma sätt i rättssammanhang.

## Straffmyndig

Straffmyndig är man från och med att man fyllt 15 år. Det innebär att man kan ställas inför domstol och dömas om man har begått något brott.

## SÄPO

SÄPO är en förkortning för Säkerhetspolisen. Det är en egen myndighet under Rikspolisstyrelsen. Det beror på att Säkerhetspolisen har andra arbetsuppgifter än den vanliga polisen. SÄPO har i uppgift att förhindra och uppdaga brott mot rikets säkerhet samt att värna om det demokratiska statsskicket. Därför ska SÄPO skydda landet för organisationer som hotar rikets inre säkerhet.

## Visste du att...

Brottsutvecklingen i Sverige de senaste 40 åren är skrämmande, eftersom antalet anmälda brott, i förhållande till hur många som polisen klarar upp, ökar för varje år.

År	Antal anmälda brott	Antal uppklarade brott i procent
1950	161 778	50,5%
1960	276 314	38,2%
1970	563 138	32,4%
1980	760 911	28,0%
1992	1 051 770	23,4%



## Bilaga 7

### Röstversionen

#### Svensk lag och rätt

Du kanske någon gång har frågat dig själv varför vi har lagar. Svaret är väl ganska självklart. Vi vill att vårt samhälle ska fungera och därför måste det finnas lagar. Alla våra lagar kan du hitta i Svensk författningssamling. De mest använda lagarna finns i Sveriges rikets lag. Det är en tjock bok som har över tretusen sidor och den kommer ut varje år. Vi brukar kalla den för Lagboken. Det är enklare så.

Det är ministrarna i regeringen som arbetar fram förslag till nya lagar. De får hjälp av kunniga jurister att skriva ner sina förslag. När ministrarna är klara, lämnar de förslagen till riksdagen. Sedan är det medlemmarna i riksdagen som bestämmer, om vi ska ha lagarna eller inte. Vi brukar dela in lagarna i civilrätt, offentlig rätt och straffrätt.

#### Civilrätt

Civilrätt innehåller lagar som gäller mellan privatpersoner och mellan privatpersoner och företag. Bråkar pappa och hans syskon om arvet efter farmor? Ska någon av dina syskon flytta ihop med sin pojk- eller flickvän? Ska din familj köpa eller sälja sin bostad? Säg till dem att de ska läsa igenom vad som står i civilrätt.

#### Offentlig rätt

Offentlig rätt innehåller lagar som talar om vilka villkor som gäller mellan privatpersoner och samhället. Kan dina föräldrar hindra dig från att gå till skolan? I Skollagen får du veta svaret. Andra lagar som hör till offentlig rätt är: Socialtjänstlagen, Lagen om vård av unga (LVU) och Miljöskyddslagen, som handlar om miljön.

#### Straffrätt

Straffrätt innehåller lagar som gäller om du gör dig skyldig till ett brott. Brotten finns beskrivna i ett särskilt kapitel i Lagboken, som heter Brottsbalken. Där står också vilka straff eller påföljder (fängelse,

villkorlig dom, skyddstillsyn, vård, böter) du kan få, om du bryter mot lagarna. Straff och påföljd betyder samma sak.

Alla är skyldiga att känna till vad som står i lagarna. Vi ska veta vad som är tillåtet och inte tillåtet.

Poliser kontrollerar att vi följer lagarna. De ska också utreda brott, hålla ordning och ge människor service. Polisernas högsta chef är rikspolischefen som är chef för Rikspolisstyrelsen. Det finns också polisdistrikt i Sverige. En polismästare är chef för ett polisdistrikt.

Det sker många brott varje dag. På en polisstation har poliserna just fått in en rapport om ett rån. Så småningom griper de en misstänkt.

Den gripna är mycket upprörd och ropar:

"Jag vill ha en försvarsadvokat genast!"

Det har hon rätt att kräva. En åklagare börjar göra en förundersökning. Både försvarsadvokaten och åklagaren är jurister.

Åklagaren bestämmer sig för att anhålla den gripna.

"Nu gäller det!" tänker åklagaren. "Jag måste förhöra den anhållna, leta efter vittnen, läsa polisens tekniska undersökning noga och så vidare. Risken finns att den anhållna försöker göra det svårt för mig i mitt arbete. Jag måste be tingsrätten att häkta henne. Då låser vakter in henne i häktet."

Åklagaren åtalar den häktade. Åtalet lämnar han sedan in till tingsrätten. Tingsrätten kallar till huvudförhandling i rätten. Ett vanligare ord för det är möte. Mötet i rätten är för det mesta offentligt. Det betyder att vem som vill får komma dit och lyssna. Ordförande på mötet är en domare. Domaren är jurist. Bredvid domaren sitter några nämndemän.

"Det känns skönt att nämndemännen hjälper mig", tänker domaren.

"Dom är visserligen inte jurister. Men, dom är mycket kloka och våra politiker har valt dom. Och så är ju nämndemännen vanliga människor, och det är viktigt att också vanliga medborgare är med och hjälper domaren i hans arbete."

På TV kanske du har sett att det i vissa länder finns en jury. I Sverige har vi endast en jury, när det är frågor som gäller brott mot tryckfriheten.

I rätten kallar man den åtalade för tilltalad. En försvarsadvokat hjälper den tilltalade. Den som har råkat illa ut på grund av den tilltalade, kallar man för målsägare och han får hjälp av åklagaren. Åklagaren och försvarsadvokaten har kallat in vittnen till rättegången. De vill ha så mycket information som möjligt om brottet. Mötet i rätten slutar med att åklagaren och försvarsadvokaten håller slutanföranden. Ett

vanligare ord för anförande är tal. I talet säger de vad de tycker och tänker om brottet. Sedan avkunnar domaren domen. Det betyder att den åtalade får reda på sitt straff.

## **Viktiga ord och årtal**

### *Hovrätten och Högsta domstolen*

Åklagaren och den dömde kan överklaga tingsrättens dom.

"Jag är missnöjd med min dom, därför vill jag överklaga den skriver den dömde i ett brev till hovrätten."

Medlemmarna i hovrätten kan ändra på tingsrättens dom. Men, det gör inte medlemmarna den här gången. Den dömde ger inte upp. "Jag vet att jag inte har så stor chans, men jag försöker i alla fall," säger den dömde och skriver till Högsta domstolen. Högsta domstolen tar bara upp och diskuterar domar som har principiell betydelse. Det betyder att de kan vara ett mönster för hur domstolarna ska döma nästa gång, de får ett fall som liknar detta.

### **Jurist**

En jurist är en person som är utbildad på att kunna lagen.

### **Lyckta dörrar**

Domstolarna är oberoende. Det betyder att vi inte kan påverka dem, när de ska döma. Nästan alla rättegångar är offentliga. Det betyder att vi har rätt att sitta och lyssna på dem. Bara ibland får man inte komma in och lyssna. Det är när rätten tar upp känsliga frågor som t.ex. narkotikabrott. Då sker rättegången bakom lyckta dörrar. Idag säger de flesta "stängda dörrar".



## **”Oskrivna lagar”**

I vårt samhälle finns det många regler som inte står i Svensk författningssamling. Det är ”oskrivna lagar”. Det är ändå viktigt att vi följer dem, för att annars skulle det inte fungera så bra i samhället. En av de mest kända oskrivna lagarna är allemansrätten. I den står det bl a att vi får plocka bär och svampar på en annan persons mark utan att vi behöver fråga ägaren om lov först.

## **Rättssäkerhet**

I Sverige finns det rättssäkerhet. Det går inte att spärra in en person i fängelse utan att en domstol har dömt honom eller henne. Domstolen måste kunna bevisa, att den misstänkte har brutit mot en lag. Den misstänkte behöver inte själv kunna bevisa att han eller hon är oskyldig. I Sverige är alla människor lika inför lagen. Det spelar ingen roll om du är svart eller vit, rik eller fattig. Domstolen behandlar alla på samma sätt.

## **Straffmyndig**

Har du tänkt på att du är straffmyndig när du har fyllt 15 år? Det betyder att du kan få straff i domstolen.

## **SÄPO**

I Sverige har vi precis som i alla andra länder en säkerhetspolis (SÄPO). Det är en självständig organisation under Rikspolisstyrelsen. SÄPO ska avslöja och förhindra brott som kan skada Sverige. En annan viktig uppgift är att skydda vår demokrati. Det betyder att SÄPO bekämpar organisationer som kan vara farliga för säkerheten i vårt land.

### Visste du att..

De senaste 40 åren har polisen haft problem med att klara upp alla brott som människor anmäler. För varje år ökar polisens problem. Det är en skrämmande utveckling.

<b>År</b>	<b>Antal Anmälda brott</b>	<b>Antal uppklarade brott i procent</b>
<b>1950</b>	161 778	50,5%
<b>1960</b>	276 314	38,2%
<b>1970</b>	563 138	32,4%
<b>1980</b>	760 911	28,0%
<b>1992</b>	1 051 770	23,4%

## **Röst- kausalitetsversionen**

### **Svensk lag och rätt**

Du kanske någon gång har frågat dig själv varför vi har lagar. Svaret är väl ganska självklart. Vi vill att vårt samhälle ska fungera och därför måste det finnas lagar. Alla våra lagar kan du hitta i Svensk författningssamling. Nu använder man inte alla lika ofta, därför finns det en särskild lagbok, Sveriges rikets lag, där de mest använda lagarna står. Det är en tjock bok som har över tretusen sidor och den kommer ut varje år. Vi brukar kalla den för Lagboken. Det är enklare så.

Det är ministrarna i regeringen som arbetar fram förslag till nya lagar. De får hjälp av kunniga jurister med att skriva ner förslagen, eftersom det kan vara ganska svårt ibland. När ministrarna är klara, lämnar de förslagen till riksdagen. Sedan är det medlemmarna i riksdagen som bestämmer, om vi ska ha de nya lagarna eller inte. Vi brukar dela in lagarna i: civilrätt, offentlig rätt och straffrätt, därför att de handlar om olika saker.

### **Civilrätt**

Civilrätt innehåller lagar som gäller mellan privatpersoner och mellan privatpersoner och företag. Bråkar pappa och hans syskon om arvet efter farmor? Ska någon av dina syskon flytta ihop med sin pojk- eller flickvän? Ska din familj köpa eller sälja sin bostad? Säg till dem att de ska läsa igenom vad som står i civilrätt, för då får de svar på sina frågor.

### **Offentlig rätt**

Offentlig rätt innehåller lagar som talar om vilka villkor som gäller mellan privatpersoner och samhället. Ett exempel på en sådan lag är Skollagen. Här kan du få reda på, om dina föräldrar har rätt att hindra dig från att gå till skolan. Andra lagar som hör till offentlig rätt är: Miljöskyddslagen, som handlar om miljön, Lagen om vård av unga (LVU) och Socialtjänstlagen.



## **Straffrätt**

Straffrätt innehåller lagar som gäller om du gör dig skyldig till ett brott. Brotten finns beskrivna i ett särskilt kapitel i Lagboken, som heter Brottsbalken. Där står också vilka straff eller påföljder (fängelse, villkorlig dom, skyddstillsyn, vård, böter) du kan få, om du bryter mot lagarna. Straff och påföljd betyder samma sak. Alla är skyldiga att känna till vad som står i lagarna. Vi ska veta vad som är tillåtet och inte tillåtet. Du kan därför inte klara dig undan genom att säga att du inget visste.

Poliser kontrollerar så att vi följer lagarna. De ska också utreda brott, hålla ordning och ge människor service. Polisernas högste chef är rikspolischefen som är chef över Rikspolisstyrelsen. Men, rikspolischefen kan inte kontrollera allt som händer i hela Sverige. Därför är vårt land indelat i polisdistrikt. En polismästare är chef för ett polisdistrikt.

Om någon har gjort något brottsligt, är det polisernas uppgift att gripa den skyldige. Det sker många brott varje dag. På en polisstation har poliserna just fått in en rapport om ett rån. Så småningom griper de en misstänkt. Den gripna är mycket upprörd och ropar:

"Jag vill ha en försvarsadvokat genast!" Det har hon rätt att kräva.

Poliserna vet att de inte får lov att hålla kvar den gripna mer än några timmar på polisstationen. Därför kontaktar de en åklagare. Både åklagaren och försvarsadvokaten är jurister.

Åklagaren börjar göra en förundersökning för att se om han kan anhålla den gripna. Anhåller åklagaren den gripna, måste han fortsätta med sin förundersökning.

"Nu gäller det!" tänker åklagaren. "Jag måste förhöra den anhållna, leta efter vittnen, läsa polisens tekniska undersökning noga och så vidare. Risken finns att den anhållna försöker göra det svårt för mig i mitt arbete, därför måste jag be tingsrätten att häkta henne. Då blir hon inlåst i häkte.

Får åklagaren fram tillräckligt med bevis, kan han åtala den häktade. Åtalet lämnar han in till tingsrätten. Tingsrätten kallar då till huvudförhandling i rätten. Ett vanligare ord för huvudförhandling är möte. Mötet i rätten är för det mesta offentligt. Det betyder att vem som vill får komma dit och lyssna. Ordförande på mötet är en domare. Domaren är jurist. Bredvid domaren sitter några nämndemän.

"Det känns skönt att nämndemännen hjälper mig", tänker domaren.  
"Dom är visserligen inte jurister, men dom är mycket kloka. Och så är ju nämndemännen vanliga människor. "  
Det är just därför som våra politiker har valt dem. Politikerna tycker att det är viktigt att också vanliga medborgare hjälper domaren i hans arbete. På TV har du kanske sett att de i många länder har en jury. I Sverige har vi endast en jury, när det är frågor som gäller brott mot tryckfriheten.

I rätten kallar man den åtalade för tilltalad. En försvarsadvokat hjälper den tilltalade. Den som har råkat illa ut på grund av den tilltalade, kallar man för målsägare och han får hjälp av åklagaren. Åklagaren och försvarsadvokaten har kallat in vittnen till rättegången, för att få så mycket information som möjligt om brottet. Mötet i rätten slutar med att åklagaren och försvarsadvokaten håller slutanföranden. Ett vanligare ord för anförande är tal. I talet säger de vad de tycker och tänker om brottet. Sedan avkunnar domaren domen. Det betyder att den åtalade får reda på sitt straff.

## **Viktiga ord och årtal**

### *Hovrätten och Högsta domstolen*

Åklagaren och den dömde kan överklaga tingsrättens dom.  
"Jag är missnöjd med min dom, därför vill jag överklaga den," skriver den dömde i ett brev till hovrätten.  
Medlemmarna i hovrätten kan ändra på tingsrättens dom. Men, det gör inte medlemmarna den här gången. Den dömde går därför vidare. "Jag vet att jag inte har så stor chans, men jag försöker i alla fall," säger han och skriver till Högsta domstolen. Den dömde har helt rätt, eftersom Högsta domstolen bara tar upp och diskuterar domar som har principiell betydelse. Det betyder att de kan vara ett mönster för hur domstolarna ska döma nästa gång, de får ett fall som liknar detta.

### **Jurist**

En jurist är en person som är utbildad på att kunna lagen.

### **Lyckta dörrar**

Domstolarna är oberoende. Det betyder att vi inte kan påverka dem, när de ska döma. Men, vi har rätt att sitta och lyssna på rättegångar, eftersom de nästan alltid är offentliga. Bara ibland får man inte komma in och lyssna. Det beror på att rätten då tar upp känsliga frågor som t.ex. narkotikabrott. Det heter då att rättegången sker bakom lyckta dörrar. Idag säger de flesta ”stängda dörrar”.

### **”Oskrivna lagar”**

I vårt samhälle finns det många regler som inte står i Svensk författningssamling. Det beror på att de är s.k. oskrivna lagar. Det är ändå viktigt att vi följer dem, för att annars skulle det inte fungera så bra i samhället. En av de mest kända oskrivna lagarna är allemansrätten. I den står det bl.a. att vi får plocka bär och svampar på en annan persons mark utan att vi behöver fråga ägaren om lov först.

### **Rättssäkerhet**

I Sverige finns det rättssäkerhet. Det går därför inte att bara spärra in en person i fängelse, utan att en domstol har dömt honom eller henne. Domstolen måste kunna bevisa, att den misstänkte har brutit mot en lag. Den misstänkte behöver inte själv bevisa att han eller hon är oskyldig. I Sverige är alla människor lika inför lagen. Det spelar därför ingen roll om du är svart eller vit, rik eller fattig, eftersom domstolen behandlar alla på samma sätt.

### **Straffmyndig**

Har du tänkt på att du är straffmyndig när du har fyllt 15 år? Det betyder att du får straff om du har gjort något brottsligt.

### **SÄPO**

I Sverige har vi som i alla andra länder en säkerhetspolis (SÄPO). Det är en självständig organisation under Rikspolisstyrelsen. Det beror på att SÄPO har andra arbetsuppgifter än den vanliga polisen. SÄPO ska avslöja och förhindra brott som kan skada Sverige. En annan viktig



uppgift är att skydda vår demokrati. Därför bekämpar SÄPO organisationer som kan vara farliga för säkerheten i vårt land.

**Visste du att...**

De senaste 40 åren har polisen haft problem med att klara upp alla brott som människor anmäler. Det beror på att antalet brott ökar för varje år. Det är en skrämmande utveckling.

<b>År</b>	<b>Antal Anmälda brott</b>	<b>Antal uppklarade brott i procent</b>
<b>1950</b>	161 778	50,5%
<b>1960</b>	276 314	38,2%
<b>1970</b>	563 138	32,4%
<b>1980</b>	760 911	28,0%
<b>1992</b>	1 051 770	23,4%

## Bilaga 9

### ”Gudar och mumier”

*Antal substantiv av det totala antalet ord.*

Textversioner	Antal substantiv	Totala antalet ord
Original	62	233
Kausalitet	62	325
Röst	64	367
Röst-kausalitet	69	434

### ”Straffrätt”

*Antal substantiv av det totala antalet ord.*

Textversioner	Antal substantiv	Totala antalet ord
Original	89	281
Kausalitet	100	380
Röst	119	469
Röst-kausalitet	131	556

## Bilaga 10

I en läromedelskatalog från Ekelunds förlag, *Läromedel Förskoleklassen Grundskolan* (1999) står det bland annat följande om *PM Handboken i samhällslära*:

*“PM-handboken i samhällslära är ett nyskrivet basläromedel i de samhällsvetenskapliga ämnena historia, religionskunskap, samhällskunskap och geografi.*

*PM ger med sina 55 kapitel alla de nödvändiga baskunskaperna eleverna behöver.*

*PM ger på ett lättfattligt sätt grundläggande baskunskaper och skapar samtidigt överblick och sammanhang. Varje ämnesområde...utgörs av en sammanfattande text med bilder som ger det övergripande perspektivet. Varje ämnesområde avslutas med viktiga ord och årtal som ytterligare förstärker baskunskaperna...”* (1999, s 113)



## Bilaga 11

### *Graden av explicit kausalitet*

Text- version	"Nilens gåva"	"Svensk lag och rätt"
Original	$\frac{19}{110} = 0,17$	$\frac{10}{111} = 0,09$
Kausalitet	$\frac{58}{162} = 0,34$	$\frac{33}{144} = 0,22$
Röst- kausalitet	$\frac{51}{213} = 0,24$	$\frac{32}{207} = 0,15$

## Bilaga 12

**Instruktion:** Glöm inte att läsa igenom hela texten först och sedan svara på frågorna. Det är viktigt. Frågorna följer inte innehållet i texten.

Ringa in det rätta svaret. Endast **ett** är rätt.

### 1. Varifrån fick Egypten sitt vatten?

- a) Från Nilens källor i Mesopotamien
- b) Från Nilens källor i Medelhavet
- c) Från Nilens källor i Röda havet
- d) Från Nilens källor i Etiopien
- e) Från Nilens källor i Eritrea

### 2. Vem var Osiris?

- a) Ondskans gud
- b) Krigsguden
- c) Dödsguden
- d) Rättvisans gud
- e) Solguden

### 3. Varför lämnade jägarna och samlarna Nordafrika?

- a) De hade tröttnat på att bo där
- b) Deras barn blev sjuka av klimatet
- c) Det fanns inga arbeten där
- d) Det fanns inget att äta och dricka där
- e) De tyckte mycket om att segla och det var långt till en flod

### 4. Varför förvandlades inte Nildalen till en öken?

- a) Därför att det regnade så mycket i Nildalen
- b) Därför att där fanns gott om vilda djur
- c) Därför att jordbrukarna lät jorden vila vart sjunde år
- d) Därför att jordbrukarna odlade många olika växter
- e) Därför att Nilen rinner genom Nildalen

**5. Hur skiljer sig en månårskalender från en solårskalender?**

- a) Solårskalendern är tio dagar längre än månårskalendern
- b) Månaderna i solårskalendern är lika långa
- c) Solårskalendern är tio dagar kortare än månårskalendern
- d) Månårskalendern är tio dagar längre än solårskalendern
- e) Solårskalendern tillverkades före månårskalendern

**6. Varför tror du att det var viktigt att Nilen förde med sig (hade) lagom med vatten?**

- a) Annars kunde inte egyptierna använda sig av sin tideräkning
- b) Annars skulle vattenmassorna göra skador på land
- c) Annars skulle dödsfloden svämma över
- d) Annars skulle jorden bli för mjuk
- e) Annars skulle sjöfarten få svårigheter

**7. Varför var Nildalen ett bra jordbruksområde?**

- a) Det regnade mycket där så jorden hann aldrig torka ut
- b) Det fanns gott om gräs så djuren kunde beta
- c) Jorden gick bra att odla på grund av slammet från Nilen
- d) Det regnade lite så skörden mognade snabbt
- e) Jorden gick bra att odla därför att den var stenig

**8. Varför balsamerades de döda?**

- a) Annars skulle de döda hämnas
- b) Annars skulle de döda hamna i helvetet
- c) Annars skulle Osiris straffa de döda
- d) Annars skulle de dödas kroppar bli förstörda
- e) Annars skulle sanden ta slut



**9. Varför tror du att det var så dyrt att balsamera?**

- a) Det var bara magiker som kunde balsamera och de tog bra betalt
- b) När man balsamerade behövde man både många och ovanliga saker som kostade pengar
- c) Släktingarna måste åka lång väg för att balsamera de döda och det kostade pengar
- d) Släktingarna var tvungna att ta ledigt från sitt arbete och det kostade pengar
- e) Det var ett smutsigt och otrevligt jobb och därför kostade det mycket pengar

**10. Hur blev klimatet/vädret i Nordafrika för omkring 10 000 år sedan?**

- a) Det började regna mycket mer än det hade gjort förut
- b) Det började regna mycket mindre än det hade gjort förut
- c) Det började storma mycket mer än det hade gjort förut
- d) Det började hagla mycket mer än det hade gjort förut
- e) Det började komma dimma mycket oftare än det hade gjort förut

**11. Varför begravdes en del människor i sanden?**

- a) Deras släktingar hade inte gott om pengar
- b) Deras släktingar tyckte inte att de var värda bättre
- c) Det fanns inte tillräckligt med balsam till alla
- d) För att de inte skulle komma ihåg den döde så länge
- e) För att de hade varit dumma och onda människor

**12. Varför satte egyptierna upp gränspålar?**

- a) De skulle stoppa de stora vattenmassorna
- b) De skulle markera gränsen mot Etiopien
- c) De skulle markera hur stor varje jordbrukares åker var
- d) De skulle skydda dammarna och kanalerna
- e) De skulle vara som en mur runt varje bostadshus

**13. Varför tror du att egyptierna byggde så stora gravar?**

- a) Alla medlemmarna i den dödes familj måste få plats
- b) Alla den dödes saker måste få plats
- c) Alla slavar måste ha arbete
- d) Ju större grav den döde hade, ju långsammare ruttnade kroppen
- e) Ju större grav den döde hade, ju bättre dom fick han av Osiris

**14. Varför byggde faraonerna sina gravar inne i berget?**

- a) Det tog för stor plats att bygga pyramider
- b) Det var slöseri med tiden att bygga pyramider
- c) Det var svårt att hitta duktiga slavar som kunde bygga pyramider
- d) Det var svårare att upptäcka gravar i bergen
- e) Det var för att skydda gravarna mot sandstormar

**15. Vilken nytta hade egyptierna av dammarna och kanalerna?**

- a) De var bra att transportera varor på
- b) De tog vara på vattnet
- c) De skyddade gränspålarna
- d) De kunde framställa elektricitet
- e) De grävde upp marken för att göra vattnet djupare

**16. Varför tror du att egyptierna har målat bilder på kistor och väggarna i gravarna?**

- a) Bilderna skulle hjälpa den döde att svara på Osiris frågor
- b) Bilderna skulle varna den döde
- c) Bilderna gjorde så att den döde skulle få det som fanns avbildat på dem
- d) Bilderna skulle göra så att den döde längtade tillbaka till vardagslivet på jorden
- e) Bilderna ville ge den döde något vackert att titta på

**17. Hur kontrollerade Osiris hur den döde hade levt?**

- a) Osiris vägde den dödes hjärta och sanningens fjäder i två vågskålar
- b) Till sin hjälp hade Osiris dödsboken där det stod magiska formler och viktiga svar på frågor
- c) Osiris undersökte den dödes kläder och utseende noga
- d) Osiris undersökte den dödes båda hjärnor noga
- e) Osiris studerade målningar och tecken på väggarna i graven

**18. Varför behövde egyptierna en kalender?**

- a) De ville veta vilka dagar de måste hjälpa till vid pyramiderna
- b) De ville veta när det var nymåne
- c) De ville räkna åren och dagarna
- d) De ville veta när det stora regnet skulle komma
- e) De ville veta när Nilen skulle svämma över

*Lycka till!*



## Bilaga 13

*Namn:*

*Klass:*

*Kön:*

Vilket svar är rätt? Sätt **ett** kryss vid det svar som du tror är rätt. Endast **ett** svar är rätt.

*Lycka till!*

### **Fråga 1. Varför finns inte allemansrätten med i Svensk författningssamling?**

- a) Därför att det är självklart att alla skall känna till allemansrätten
- b) Därför att det finns viktigare lagar än allemansrätten som behöver stå i Svensk författningssamling
- c) Därför att allemansrätten är en oskriven lag
- d) Därför att allemansrätten skall alla kunna utantill
- e) Därför att juristerna inte har hunnit skriva in allemansrätten ännu

### **Fråga 2. Vad beror det på att inte 14-åringar behöver betala böter?**

- a) 14-åringarnas föräldrar betalar böterna
- b) 14-åringar är för unga för att betala böter
- c) De flesta 14-åringar tjänar inga egna pengar
- d) 14-åringar behöver inte betala böter eftersom de går i skolan
- e) 14-åringar behöver inte känna till lagarna

### **Fråga 3. Vilket av följande är rätt?**

- a) Rikspolischefen sitter med i tingsrätten
- b) Polismästaren sitter med i Högsta domstolen
- c) Polismästaren sitter med i hovrätten
- d) Polismästaren har mer makt än rikspolischefen
- e) Rikspolischefen har mer makt än polismästaren

**Fråga 4. Vad säger domaren, om en åtalad försvarar sig med att han inte kände till lagen?**

- a) Domaren säger, att han skall ta hänsyn till detta
- b) Domaren säger, att han inte får tro på vad en åtalad säger
- c) Domaren säger, att han inte tycker om när människor ljuger
- d) Domaren säger, att alla är skyldiga att känna till vad som står i lagarna
- e) Domaren säger, att det är för sent att komma med det nu

**Fråga 5. När kan den dömde överklaga en dom?**

- a) När den dömde har blivit gripen av polisen utan orsak
- b) När åklagaren inte har gjort någon förundersökning före rättegången
- c) När rättegången har varit bakom stängda dörrar
- d) När den dömde tycker att han/hon blivit orättvist behandlad av domstolen
- e) När den dömde är god vän med nämndemännen

**Fråga 6. Varför tror du att Lagboken kommer ut varje år?**

- a) För att det inte kostar så mycket att trycka Lagboken
- b) För att kungen kräver det
- c) För att vi inte skall glömma lagarna
- d) För att varje år utbildas nya jurister
- e) För att det kommer ut nya lagar varje år och gamla lagar ändras

**Fråga 7. Vem bestämmer vilka lagar vi skall ha?**

- a) Det är regeringen som bestämmer vilka lagar vi skall ha
- b) Det är kungen som bestämmer vilka lagar vi skall ha
- c) Det är juristerna som bestämmer vilka lagar vi skall ha
- d) Det är åklagarna som bestämmer vilka lagar vi skall ha
- e) Det är riksdagen som bestämmer vilka lagar vi skall ha

**Fråga 8. Varför tror du att vi har en säkerhetspolis?**

- a) Annars skulle ingen gripa brottslingar
- b) Annars skulle inte trafiken flyta på gatorna
- c) Annars skulle det vara svårt att få pass
- d) Annars skulle ingen hålla ordning på gator och torg
- e) Annars skulle viktig information kunna säljas fritt till andra länder

**Fråga 9. Varje år anmäls brott till polisen. Hur har det sett ut de senaste 40 åren ?**

- a) Antalet anmälda brott har ökat mycket
- b) Antalet anmälda brott har ökat lite
- c) Antalet anmälda brott har i stort sett varit detsamma
- d) Antalet anmälda brott har minskat något
- e) Antalet anmälda brott har minskat mycket

**Fråga 10. Man brukar dela in lagarna i olika områden. Till vilka områden hör följande tre mål?**

**Mål 1. En man och en kvinna vill skiljas. Vilket område tillhör det?**

- a) Oskriven rätt
- b) Straffrätt
- c) Regeringsrätt
- d) Civilrätt
- e) Offentlig rätt

**Fråga 11.**

**Mål 2**

**Ägarna av en fabrik är anklagade för att de har förgiftat en sjö genom farliga utsläpp. Vilket område tillhör det?**

- a) Oskriven rätt
- b) Civilrätt
- c) Straffrätt
- d) Regeringsrätten
- e) Offentlig rätt



**Fråga 12.**

**Mål 3**

**Fansen för ett fotbollslag har slagit sönder möbler i en restaurang. Vilket område tillhör det?**

- a) Civilrätt
- b) Straffrätt
- c) Regeringsrätten
- d) Oskriven rätt
- e) Offentlig rätt

**Fråga 13. Vilka dömer i rätten?**

- a) Nämndemännen och försvarsadvokaten dömer i rätten
- b) Åklagaren och den tilltalade dömer i rätten
- c) Domaren och polismästaren dömer i rätten
- d) Åklagaren och målsägaren dömer i rätten
- e) Domaren och nämndemännen dömer i rätten

**Fråga 14. Ibland sker rättegången bakom stängda dörrar. Vad kan det bero på?**

- a) Annars skulle den åtalade skämmas
- b) Annars skulle det komma så många människor att de inte skulle få plats
- c) Annars skulle det komma ut i tidningarna
- d) Annars skulle personer i publiken lägga sig i
- e) Annars skulle försvarsadvokaten och åklagaren inte våga komma

**Fråga 15. Varför häktas personer?**

- a) För att de inte skall hamna i fängelse
- b) För att den åtalade kräver det
- c) Åklagaren är rädd att den misstänkte skall försöka övertala domaren att lägga ned målet
- d) Åklagaren är rädd för att den misstänkte skall förstöra bevis
- e) Försvarsadvokaten och åklagaren har kommit överens om det

**Fråga 16. Varför tror du att åklagaren gör en förundersökning?**

- a) Han vill förstöra spår och bevis
- b) Han måste hinna före försvarsadvokaten
- c) Han måste göra det för att vittnena kräver det
- d) Han vill leta reda på spår och bevis
- e) Han måste göra det för att den åtalade kräver det

**Fråga 17. Hur har nämndemännen fått sitt arbete?**

- a) Politikerna har valt dem
- b) Kungen har valt dem
- c) Juristerna har valt dem
- d) Åklagaren har valt dem
- e) Domaren har valt dem

**Fråga 18. Varför kan inte en åtalad person köpa sig fri från straff?**

- a) Därför att domaren måste hjälpa målsägaren
- b) Därför att domaren inte får göra någon skillnad mellan rika och fattiga
- c) Därför att domaren måste skydda vittnena
- d) Därför att domaren inte vill få problem med försvarsadvokaten
- e) Därför att domaren är rädd för journalister

Tack för din medverkan!

*Monica*

## Bilaga 14

*Namn:*

*Klass:*

Vilket svar är rätt? Sätt **ett** kryss i en ruta. Endast **ett** svar är rätt.

### Vokabulärtest

1. I Nildalen fanns det gott om vatten och villebråd.

- a) vilda bär
- b) vildhonung
- c) djur
- d) grönsaker

2. Nilen var en utmärkt förbindelseled.

- a) mötesplats
- b) vattenväg
- c) badplats
- d) vattenreserv

3. När floden sjönk låg det ett lager av bördigt slam kvar på åkrarna.

- a) olja
- b) fukt
- c) lera
- d) slagg

4. Vattenmassorna tog med sig människor, kreatur och hus.

- a) träd
- b) krigare
- c) husdjur
- d) lerkrukor

5. Om det däremot kom för mycket vatten blev det översvämning.

- a) inte bara
- b) å andra sidan
- c) alltid
- d) ibland



6. Den egyptiska nyårsdagen inföll den dag då Nilen började stiga.

- a) slutade
- b) började
- c) avbröts
- d) ramlade

7. Ingen vet exakt hur egyptierna bar sig åt.

- a) lyfte
- b) gick
- c) skrev
- d) gjorde

8. Sedan öppnas bukhålan med en skarp kniv av etiopisk sten.

- a) halsen
- b) ryggen
- c) bröstkorgen
- d) magen

9. De anhöriga hämtar sedan kistan.

- a) arbetskamraterna
- b) grannarna
- c) dödgrävorna
- d) familjen

10. Nilen var en förutsättning för allt liv.

- a) villkor
- b) fördel
- c) fortsättning
- d) förbättring

11. Längre än sjuttio dagar fick inte liket ligga i sodalösning.

- a) fisken
- b) köttet
- c) kläderna
- d) den döde

12. Många jägare och samlare flyttade till Nildalen.

- a) personer som lever på att tigga
- b) personer som spår
- c) personer som inte har något arbete
- d) personer som lever på att samla mat

13. Stora områden i Nordafrika förvandlades till obeboeliga öknar.

- a) det gick bara att bo där ibland
- b) det gick bra att bo där
- c) det gick inte alls att bo där
- d) det fanns gott om vatten där

14. Bilderna hade en magisk innebörd.

- a) inverkan
- b) glöd
- c) trollformel
- d) betydelse

Lycka till!

## Bilaga 15

*Namn:*

*Klass:*

*Lycka till!*

### **Vokabulärtest**

Vad betyder det understrukna ordet? Sätt ett kryss för rätt alternativ:  
Endast **ett** svar är rätt.

1. Domstolarna är oberoende.

- a) självständiga
- b) ofria
- c) befallande
- d) besvärande

2. Civilrätt innehåller lagar som reglerar förhållandet mellan privatpersoner och mellan privatpersoner och företag.

- a) avslutar
- b) förstör
- c) avslöjar
- d) bestämmer

3. Lagarna tillämpas t.ex. vid äktenskapsfrågor, vid arv, köp och försäljning.

- a) används
- b) bestäms
- c) skrivs
- d) upptäcks

4. Åklagaren inleder en förundersökning.

- a) avslutar
- b) fortsätter
- c) avbryter
- d) påbörjar



5. Straffrätt innehåller lagar som gäller om någon begår ett brott.

- a) upptäcker ett brott
- b) tigger om ett brott
- c) ljuger om ett brott
- d) gör ett brott

6. SÄPO är en egen myndighet under Rikspolisstyrelsen.

- a) privat
- b) främmande
- c) personlig
- d) särskild

7. SÄPO har i uppgift att förhindra och uppdaga brott mot rikets säkerhet.

- a) förråda
- b) avslöja
- c) tysta ner
- d) stoppa

8. SÄPO skall värna om det demokratiska statsskicket.

- a) försvara
- b) förbjuda
- c) försvaga
- d) förstärka

9. Brottsutvecklingen i Sverige är skrämmande de senaste 40 åren om man ser till antalet anmälda brott i förhållande till hur många av dessa brott som polisen verkligen klarar upp.

- a) i motsats till
- b) som motsvarighet till
- c) jämfört med
- d) i likhet med

10. Poliserna släpper den gripne eftersom de inte har tillräckligt med bevis.

- a) så att
- b) utan att
- c) till dess att
- d) därför att

11. Svenska domstolar har alltså inte en jury förutom i tryckfrihetsmål.

- a) dessutom
- b) utan
- c) ens
- d) utom

12. Huvudförhandlingen avslutas med att åklagaren och försvarsadvokaten håller slutanföranden.

- a) ställningarna
- b) tal
- c) streck
- d) förhör

13. De talar om sin åsikt i fallet.

- a) mening
- b) kunskap
- c) åskådning
- d) erfarenhet

### Fakta om de undersökta skolorna

Hammarkullsskolan och Hjällboskolan ligger i Angered, som är en invandrantät förort till Göteborg. Angered hör till stadsdelnämnden Lärjedalen. Här bor 29% utländska medborgare (Blomgren, Durán, Malmryd & Birgersson, 1997)<sup>1, 2</sup> På dessa invandrantäta skolor i nordöstra Göteborg, går det inte många svenska elever. På Hammarkullsskolan har man sedan flera år musikklasser och det har lett till att svenska elever från andra delar av Göteborg börjat söka sig dit. Andelen ökar för varje år. En av de sjuor som testades på Hammarkullsskolan gick i musikklass.<sup>3</sup>

Brunnsboskolan, Ryaskolan, Svartedalsskolan och Toleredsskolan är belägna på Hisingen i Göteborg. Ryaskolan och Svartedalsskolan hör till stadsdelnämnden Biskopsgården. I likhet med Lärjedalen är Biskopsgården en invandrantät stadsdel med 24% utländska medborgare (Blomgren et al., 1997). Över hälften av eleverna på Svartedalsskolan har invandrarbakgrund. Andelen är ännu högre på Ryaskolan.<sup>4</sup> Svartedalsskolan är en kommunal självstyrande skola med brukarinflytande. Skolan har dock samma ekonomiska premisser som en vanlig kommunal skola. Den styrs av ett skolråd på 15 medlemmar som träffas en gång per månad. I rådet är brukarna i majoritet. Även lärarna är representerade i rådet. Rådet bestämmer om sådant som rör verksamheten. Alla representanter utses på en årsstämma.<sup>5</sup>

Toleredsskolan ligger i stadsdelsnämnd Lundby. Andelen utländska medborgare är 11 %. Brunnsboskolan ligger i stadsdelsnämnd Backa. Andelen utländska medborgare är 10% (Blomgren et al., 1997). Brunnsboskolan har i likhet med Hammarkullsskolan musikklasser. En av de sjuor som testades gick i musikklass.

Burås-, Nordhems, Nya Lunden- och Karl Johansskolan är centralt belägna skolor. Buråsskolan ligger i stadsdelsnämnd centrum. Nordhemsskolan ligger i Linnéstaden. Karl Johansskolan ligger i stadsdelen Majorna och Nya Lundensskolan i Örgryte. Andelen utländska medborgare i Centrum, Linné och Majorna är 6% och i Örgryte 5% (Blomgren et al., 1997).

<sup>1</sup> Andelen utländska medborgare anger inte alla invandrare som det bor i en stadsdel. Många av invandrarna har svenskt medborgarskap och då räknas de som svenskar i statistiken.

<sup>2</sup> Andelen utländska medborgare i Göteborg var 1995 11% (Blomgren et al., 1997).

<sup>3</sup> Personlig kommunikation, Carina Olsson, 16 oktober 1998. Olsson är lärare vid Hammarkullsskolan.

<sup>4</sup> Personlig kommunikation, Peter Källstad, 13 oktober 1998. Källstad är lärare i Ryaskolan.

<sup>5</sup> Personlig kommunikation, Ann Bergström, 14 oktober 1998. Bergström är lärare i Svartedalsskolan.



Högsboskolan hör till stadsdelsnämnden Högsbo. Andelen utländska medborgare är 6%. Påvelundsskolan hör till Älvsborgs stadsdelsnämnd och andelen utländska medborgare är 3% (Blomgren et al., 1997).

## Bilaga 17

Namn:

Klass:

Fyll i följande uppgifter. Du skall bara sätta kryss i **en** ruta.

**Är du pojke eller flicka**

(Sätt kryss i en ruta)

Pojke

Flicka

**Hur många år är du?**

Jag är                      år.

**Hur länge har du bott i Sverige?**

Jag har bott i Sverige i hela mitt liv

Jag har bott i Sverige i..... år.

**Vilket eller vilka språk lärde du dig tala först?**

Sätt kryss i en ruta

svenska

svenska och ett annat språk

annat språk än svenska  Vilket annat språk ?

**\*Vilket eller vilka språk talar du bäst?**

Sätt kryss i en ruta

svenska

svenska och ett annat språk

annat språk än svenska  Vilket annat språk?

Tack för din medverkan!

Bilaga 18

**Antal år i Sverige**

År	Antal elever
1	1
2	5
3	4
4	9
5	9
6	30
7	26
8	28
9	20
10	33
11	21
12	26
13	1



## Bilaga 19

*Bilagetabell 19:1 "Nilens gåva". Textkontrollerande frågor. Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan originalversion och bearbetade textversioner. Första (F)- och andraspråkläsare (A).*

Differenser	Grupp F	Grupp A
Kausalitet – Original	0,04	0,18
Röst – Original	0,18	0,38*
Röst- kausalitet – Original	0,10	0,79*

\* $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 19:2. "Svensk lag och rätt". Textkontrollerande frågor. Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan originalversion och bearbetade textversioner. Första (F)- och andraspråkläsare (A).*

Differenser	Grupp F	Grupp A
Kausalitet – Original	0,08	0,31*
Röst – Original	0,29*	0,51*
Röst- kausalitet – Original	0,17	0,78*

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 19:3. "Nilens gåva". Textkontrollerande frågor. Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan första (F)- och andraspråkläsare (A) på de fyra textversionerna.*

Textversioner	Differenser
Original	0,63*
Kausalitet	0,41*
Röst	0,43*
Röst-kausalitet	-0,06

\* $p \leq 0,05$ . Minustecknet anger ett lägre medelvärde för F-gruppen.

*Bilagetabell 19:4. "Svensk lag och rätt". Textkontrollerande frågor. Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan första (F)- och andraspråkläsare (A) på de fyra textversionerna.*

Textversioner	Differenser
Original	0,72*
Kausalitet	0,49*
Röst	0,50*
Röst-kausalitet	0,11

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 19:5. "Nilens gåva" – textkontrollerande frågor – förstaspråkläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst-kausalitet
1	0,94	0,97	0,90	0,94
2	0,98	0,94	0,96	0,94
12	0,71	0,70	0,80	0,78
16	0,55	0,50	0,61	0,56
17	0,83	0,85	0,93	0,89

*Bilagetabell 19:6. "Nilens gåva" – textkontrollerande frågor – andraspråkläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst-kausalitet
1	0,85	0,96	0,90	0,97
2	0,88	0,88	0,88	0,95
12	0,45	0,49	0,62	0,69
16	0,47	0,44	0,54	0,68
17	0,72	0,79	0,82	0,88

Som framgår av tabellerna 19:5 och 19:6 har elevgrupperna klarat frågorna 1 och 2 bäst. Här skulle de också endast leta rätt på ett respektive två ord. Nästan samtliga elever har svarat rätt oavsett vilken textversion de har haft. Vad gäller fråga 2 förtjänar den en kommentar. I R- och R-K- versionerna till "Nilens gåva", nämns inte ordet

källor i texten till skillnad från de två övriga versionerna. Det verkar dock inte ha påverkat rättsvarsandelen i negativ riktning.

Man kan se att rättsvarsandelen är lägre på frågorna 12, 16 och 17. Här höjs nämligen kraven lite då frågorna kräver att eleverna letar rätt på en hel mening.

*Bilagetabell 19:7. "Svensk lag och rätt" – textkontrollerande frågor– förstaspråkläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst- kausalitet
1	0,80	0,72	0,81	0,87
4	0,85	0,92	0,86	0,88
7	0,47	0,56	0,57	0,54
17	0,51	0,51	0,69	0,51

*Bilagetabell 19:8. "Svensk lag och rätt" – textkontrollerande frågor– andraspråkläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst- kausalitet
1	0,50	0,51	0,71	0,76
4	0,79	0,79	0,73	0,74
7	0,33	0,41	0,49	0,56
17	0,28	0,51	0,48	0,64

Av tabellerna 19:7 och 19:8 framgår att den lättaste textkontrollerande frågan av rättsvarsandelen att döma för såväl F- som A-gruppseleverna är nummer 4. Svårast av de fyra textkontrollerande frågorna för båda elevgrupperna är 7 och 17. De elever som läst de bearbetade textversionerna kan dock notera en ökning i rättsvarsandelen på dessa frågor.



Bilaga 20

*Bilagetabell 20:1. "Nilens gåva". Kombinationsfrågor. Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan originalversion och bearbetade textversioner. Första (F)- och andraspråkläsare (A).*

Differenser	Grupp F	Grupp A
Kausalitet – Original	0,20	0,48
Röst – Original	0,37	0,72*
Röst- kausalitet – Original	0,28	1,57*

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 20:2. "Svensk lag och rätt". Kombinationsfrågor. Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan originalversion och bearbetade textversioner. Första (F)- och andraspråkläsare (A).*

Differenser	Grupp F	Grupp A
Kausalitet – Original	0,11	0,16
Röst – Original	0,04	0,28*
Röst-kausalitet – Original	-0,12	0,42*

\*  $p \leq 0,05$ . Minustecknet anger ett högre medelvärde för jämförelsegruppen "Original".

*Bilagetabell 20:3. "Nilens gåva". Kombinationsfrågor. Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan första (F)-och andraspråkläsare (A) på de fyra textversionerna.*

Textversioner	Differenser
Original	1,75*
Kausalitet	1,47*
Röst	1,41*
Röst-kausalitet	0,46

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 20:4. "Svensk lag och rätt". Kombinationsfrågor. Medelvärdeskillnader ( i poäng) mellan första (F)- och andraspråkläsare (A) på de fyra textversionerna.*

Textversioner	Differenser
Original	0,54*
Kausalitet	0,49*
Röst	0,30*
Röst-kausalitet	0,00

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 20:5. "Nilens gåva". Kombinationsfrågor-förstaspråkläsare-procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst-kausalitet
3	0,78	0,85	0,88	0,80
4	0,56	0,68	0,64	0,66
5	0,85	0,78	0,68	0,67
7	0,75	0,79	0,82	0,84
8	0,85	0,80	0,89	0,84
10	0,87	0,93	0,91	0,86
11	0,83	0,91	0,89	0,86
14	0,89	0,79	0,85	0,82
15	0,52	0,54	0,70	0,74
18	0,80	0,81	0,82	0,89

*Bilagetabell 20:6. "Nilens gåva". Kombinationsfrågor – andraspråkläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst- kausalitet
3	0,60	0,70	0,81	0,88
4	0,35	0,50	0,40	0,59
5	0,62	0,62	0,56	0,59
7	0,58	0,63	0,59	0,68
8	0,60	0,69	0,77	0,83
10	0,76	0,80	0,82	0,81
11	0,75	0,77	0,75	0,89
14	0,59	0,68	0,69	0,80
15	0,44	0,41	0,60	0,64
18	0,66	0,63	0,67	0,80

Av tabellerna 20:5 och 20:6 kan man se att de svåraste kombinationsfrågorna till "Nilens gåva" för båda elevgrupperna är nummer 4 och 15. De som läst de bearbetade versionerna kan, med ett undantag, notera en ökning. Störst är den för de A-gruppselever som läst R-K-versionen.

Fråga 5 *Hur skiljer sig en månårskalender från en solårskalender?* behöver kommenteras ytterligare. I K-, R- och R-K-versionerna nämns inte själva ordet *månårskalender*, däremot redogörs för hur en sådan kalender fungerar. Av resultaten att döma har troligtvis de F-gruppselever som läst O-versionen gynnats av detta förhållande.

*Bilagetabell 20:7. "Svensk lag och rätt". Kombinationsfrågor – förstaspråkläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst- kausalitet
5	0,65	0,72	0,68	0,71
12	0,58	0,70	0,63	0,48
18	0,82	0,75	0,77	0,74



*Bilagetabell 20:8. "Svensk lag och rätt". Kombinationsfrågor–  
andraspråksläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga  
fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst- kausalitet
5	0,37	0,43	0,54	0,56
12	0,46	0,52	0,59	0,63
18	0,68	0,71	0,66	0,75

Om man ser till de enskilda frågorna är nummer 5 och 12 svårast för båda grupperna även om de är svårare för A-gruppen än för F-gruppen (tabellerna 20:7 och 20:8). Bearbetningarna leder till den största ökningen i rättsvarsandel för A-gruppseleverna.

## Bilaga 21

*Bilagetabell 21:1. "Nilens gåva". Inferensfrågor. Medelvårdesskillnader (i poäng) mellan originalversion och bearbetade textversioner. Första (F) - och andraspråkläsare (A).*

Differenser	Grupp F	Grupp A
Kausalitet – Original	0,00	-0,09
Röst – Original	0,01	0,10
Röst- kausalitet – Original	0,14	0,39*

\*  $p \leq 0,05$ . Minustecknet anger ett högre medelvärde för jämförelsegruppen "Original".

*Bilagetabell 21:2. "Svensk lag och rätt". Inferensfrågor. Medelvårdesskillnader (i poäng) mellan originalversion och bearbetade textversioner. Första (F)- och andraspråkläsare (A).*

Differenser	Grupp F	Grupp A
Kausalitet – Original	0,24	0,04
Röst – Original	0,36	0,24
Röst- kausalitet – Original	0,38	1,36*

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 21:3. "Nilens gåva". Inferensfrågor. Medelvårdesskillnader (i poäng) mellan första (F)- och andraspråkläsare (A) på de fyra textversionerna.*

Textversioner	Differenser
Original	0,41*
Kausalitet	0,50*
Röst	0,32*
Röst- kausalitet	0,16

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 21:4. "Svensk lag och rätt". Inferensfrågor. Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan första (F) – och andraspråkläsare (A) på de fyra textversionerna.*

Textversioner	Differenser
Original	1,49*
Kausalitet	1,69*
Röst	1,61*
Röst-kausalitet	0,51

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 21:5. "Nilens gåva". Inferensfrågor– första-språkläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst-kausalitet
6	0,67	0,53	0,70	0,68
9	0,67	0,67	0,64	0,78
13	0,66	0,79	0,66	0,67

*Bilagetabell 21:6. "Nilens gåva". Inferensfrågor– andraspråkläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst-kausalitet
6	0,45	0,41	0,47	0,57
9	0,50	0,50	0,50	0,75
13	0,64	0,59	0,72	0,67

Tabellerna 21:5 och 21:6 visar att F-gruppseleverna har en nästan lika stor rättsvarsandel på alla tre inferensfrågorna och att A-gruppseleverna har högst rättsvarsandel på fråga 13 och lägst på fråga 6.



*Bilagetabell 21:7. "Svensk lag och rätt". Inferensfrågor – första-språkläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst- kausalitet
2	0,66	0,75	0,69	0,72
3	0,73	0,72	0,86	0,77
6	0,85	0,89	0,88	0,92
8	0,69	0,63	0,55	0,64
9	0,94	0,93	0,96	0,93
10	0,88	0,94	0,94	0,90
11	0,67	0,61	0,56	0,57
13	0,80	0,79	0,83	0,81
14	0,48	0,63	0,73	0,60
15	0,43	0,43	0,45	0,57
16	0,80	0,85	0,86	0,89

*Bilagetabell 21:8. "Svensk lag och rätt". Inferensfrågor – andraspråkläsare. Procentuell andel rätt fråga för fråga fördelat på de fyra textversionerna.*

.Frågor	Original	Kausalitet	Röst	Röst- kausalitet
2	0,56	0,53	0,66	0,76
3	0,65	0,60	0,63	0,73
6	0,77	0,73	0,71	0,87
8	0,40	0,36	0,33	0,46
9	0,86	0,84	0,91	0,95
10	0,77	0,84	0,77	0,91
11	0,50	0,43	0,35	0,60
13	0,58	0,69	0,71	0,81
14	0,44	0,46	0,45	0,46
15	0,23	0,24	0,40	0,41
16	0,68	0,76	0,76	0,85

Av tabellerna 21:7 och 21:8 kan man se att fråga 15 (*Varför häktas personer?*) var den svåraste inferensfrågan för båda elevgrupperna av rättsvarsandelen att döma. Den är för övrigt den svåraste frågan av alla de 36 som ingår i de två läsförståelsetesten.

Sammanfattningsvis kan man konstatera :

de A-gruppselever som läser R-K-versionen ("Nilens gåva") får en högre rättsvarsandel på hela femton frågor jämfört med de A-gruppselever som läser någon av de andra textversionerna,

de A-gruppselever som läser R-K-versionen ("Svensk lag och rätt") får en högre rättsvarsandel på hela sexton frågor jämfört med de A-gruppselever som läser någon av de andra textversionerna.

För F-gruppseleverna är det inte samma dominans för en enskild textversion. De F-gruppselever som läser R-versionen ("Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt") får dock högre rättsvarsandel på fler frågor än de F-gruppselever som läser någon av de övriga textversionerna.

De A-gruppselever som läser O-versionen till såväl "Nilens gåva" som till "Svensk lag och rätt", får ett lägre resultat än F-gruppseleverna på samtliga frågor. Genom att läsa R-K-versionen, får A-gruppseleverna däremot nästan lika bra resultat, ibland till och med bättre än F-gruppseleverna på vissa frågor.

*Bilagetabell 21:9. Svarsfrekvensen på "Nilens gåva" och "Svensk lag och rätt".*

	"Nilens gåva"	"Svensk lag och rätt"
1	817	793
2	813	800
3	800	783
4	804	796
5	801	793
6	798	803
7	795	801
8	802	797
9	798	805
10	805	799
11	807	793
12	790	795
13	796	791
14	789	787
15	787	780
16	784	781
17	792	770
18	790	782

## Bilaga 22

*Bilagetabell 22:1. "Nilens gåva". Ordförståelse.  
Medelvärdesskillnader (i poäng) mellan  
originalversion och bearbetade textversioner.*

Differenser	Grupp F	Grupp A
Kausalitet- Original	0,61	0,14
Röst- Original	0,42	0,41
Röst- kausalitet- Original	0,57	0,80*

\*  $p \leq 0,05$ .

*Bilagetabell 22:2. "Svensk lag och rätt". Ordförståelse.  
Medelvärdesskillnader (i poäng) mellan  
originalversion och bearbetade textversioner.*

Differenser	Grupp F	Grupp A
Kausalitet - Original	-0,24	0,36
Röst- Original	-0,06	0,40
Röst-kausalitet - Original	-0,50	1,05*

\*  $p \leq 0,05$ . Minustecknet anger ett högre medelvärde för jämförelsegruppen "Original".

*Bilagetabell 22:3. Ordförståelse."Nilens gåva".  
Medelvärdesskillnader (i poäng) mellan  
förstaspråkläsare (F) och andraspråks-  
läsare (A).*

Textversioner	Differenser
Original	1,97*
Kausalitet	2,44*
Röst	1,98*
Röst-kausalitet	1,74*

\*  $p \leq 0,05$



*Bilagetabell 22:4. Ordförståelse. "Svensk lag och rätt". Medelvärdeskilnader (i poäng) mellan första-språkläsare (F) och andraspråkläsare (A).*

Textversioner	Differenser
Original	2,40*
Kausalitet	1,80*
Röst	1,94*
Röst-kausalitet	0,85*

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 22:5. "Nilens gåva". Ordförståelse. Procentuell andel rätt på varje ord. Samliga elever.*

Frågor	a	b	c	d
1. villebråd	0,22	0,03	<b>0,58</b>	0,17
2. förbindelseled	0,21	<b>0,68</b>	0,03	0,08
3. slam	0,02	0,07	<b>0,66</b>	0,25
4. kreatur	0,22	0,04	<b>0,62</b>	0,12
5. däremot	0,09	<b>0,73</b>	0,07	0,10
6. började	0,05	<b>0,87</b>	0,05	0,03
7. bar sig åt	0,02	0,04	0,04	<b>0,90</b>
8. bukhålan	0,09	0,07	0,22	<b>0,62</b>
9. anhöriga	0,06	0,02	0,08	<b>0,83</b>
10. förutsättning	<b>0,34</b>	0,43	0,11	0,12
11. liket	0,02	0,03	0,01	<b>0,94</b>
12. samlare	0,10	0,04	0,10	<b>0,76</b>
13. obeboeliga	0,04	0,05	<b>0,88</b>	0,03
14. innebörd	0,25	0,03	0,07	<b>0,65</b>

Det fetstilta anger det korrekta svaret.

Om man ser till de enskilda orden som ingår i ordförståelsetestet till "Nilens gåva", så framgår av tabell 22:5 att de svåraste av rättsvarsandelen att döma var *förutsättning*, som ingår i meningen *Nilen var en förutsättning för allt liv*. Andra svåra ord var *villebråd*, (I Nildalen fanns det gott om vatten och *villebråd*.); *bukhålan*, (Sedan öppnas *bukhålan* med en vass kniv av etiopisk sten.); *kreatur*, (Vattenmassorna tog med sig människor, *kreatur* och hus.) och *förbindelseled*. De lättaste orden var *liket* och *bar sig åt*. Att så många elever inte kan betydelsen av *villebråd* och *kreatur* kan troligtvis förklaras med att samtliga elever som ingår i denna undersökning är storstadsbarn.

Bilagetabell 22:6. ”Svensk lag och rätt”. Ordförståelse. Procentuell andel rätt ord för ord. Samtliga elever.

Frågor	a	b	c	d
1. oberoende	<b>0,71</b>	0,13	0,10	0,07
2. reglerar	0,12	0,04	0,10	<b>0,73</b>
3. tillämpas	<b>0,73</b>	0,13	0,09	0,05
4. inleder	0,03	0,10	0,03	<b>0,85</b>
5. begår ett brott	0,04	0,01	0,02	<b>0,93</b>
6. egen	0,46	0,00	0,24	<b>0,29</b>
7. uppdaga	0,08	<b>0,34</b>	0,15	0,43
8. värna om	<b>0,63</b>	0,09	0,04	0,25
9. i förhållande till	0,11	0,15	<b>0,52</b>	0,21
10. eftersom	0,03	0,02	0,05	<b>0,89</b>
11. förutom	0,13	0,20	0,04	<b>0,63</b>
12. slutanförenden	0,20	<b>0,51</b>	0,06	0,23
13. åsikt	<b>0,74</b>	0,07	0,10	0,10

Det fetstilta anger det korrekta svaret.

Tabell 22:6 visar att de svåraste orden av rättsvarsandelen att döma på ordförståelsetestet till ”Svensk lag och rätt” är *egen*, (SÄPO är en egen myndighet under Rikspolisstyrelsen.), *uppdaga*, (SÄPO har i uppgift att förhindra och uppdaga brott mot rikets säkerhet.) och *slutanförenden* (Huvudförhandlingen avslutas med att åklagaren och försvarsadvokaten håller slutanförenden). De lättaste orden är (i det här fallet kollokationen <sup>6</sup>) *begår ett brott*, (Straffrätt innehåller lagar som gäller om någon begår ett brott), och *eftersom* (Poliserna släpper den gripne eftersom de inte har tillräckligt med bevis).

<sup>6</sup> En kollokation består av två komponenter (obestämda artiklar och liknande räknas inte). En kollokation brukar definieras som en grupp av ord med en viss betydelse som brukar uppträda tillsammans. Vilka ord som kan kombineras med varandra bestäms av de selektionsregler som finns i språket (Svensén, 1987, s 92f).

*Bilagetabell 22:7. "Nilens gåva". Ordförståelse. Första (F)- och andraspråkläsare (A). Skola 1.  
Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.*

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	8	11,13	1,81	14	8,14	3,30
Kausalitet	11	10,73	3,20	11	9,55	1,92
Röst	10	10,70	3,23	11	8,36	2,25
Röst-kausalitet	6	11,67	1,51	11	8,09	2,63

*Bilagetabell 22:8. "Nilens gåva". Ordförståelse. Första (F)- och andraspråkläsare (A). Skola 2–12.  
Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.*

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	106	10,37	3,21	100	8,49	2,71
Kausalitet	89	11,07	2,35	77	8,45	3,08
Röst	87	10,85	2,60	94	8,91	2,66
Röst-kausalitet	81	10,94	2,15	91	9,39	2,65

*Bilagetabell 22:9. "Nilens gåva". Läsförståelse. Första (F)- och andraspråkläsare (A). Skola 1.  
Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.*

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	8	14,13	2,03	14	10,21	5,26
Kausalitet	11	12,55	3,64	12	11,00	3,91
Röst	10	13,70	3,83	12	9,58	4,76
Röst-kausalitet	7	12,57	5,83	11	13,00	3,66



*Bilagetabell 22:10. "Nilens gåva". Läsförståelse. Första (F)- och andraspråkläsare (A). Skola 2-12.  
Antal elever, medelvärden och standardavvikelser.*

Textversion	F-grupp			A-grupp		
	N	M	s	N	M	s
Original	109	13,12	3,95	102	10,95	3,64
Kausalitet	94	13,22	4,36	80	11,15	4,21
Röst	89	13,65	3,69	99	11,85	4,38
Röst-kausalitet	84	13,40	4,11	91	13,62	3,47

## Bilaga 23

*Bilagetabell 23:1. Ordkedjor. Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan förstaspråkläsare (F) och andraspråkläsare (A) på ordkedjor.*

Textversioner	Differenser
Original	2,28
Kausalitet	4,30*
Röst	3,28
Röst-kausalitet	2,58

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 23:2. Ordkedjor respektive bokstavskedjor. Medelvärdeskillnader (i poäng) mellan förstaspråkläsare och andraspråkläsare. Uppdelning efter kön.*

Textversioner	Ordkedjor		Bokstavskedjor	
	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor
Original	0,55	4,61	1,83	2,64
Kausalitet	5,06*	4,11	3,00	0,62
Röst	0,53	5,04*	0,34	1,88
Röst-kausalitet	1,33	4,38	0,90	3,29*

\*  $p \leq 0,05$

*Bilagetabell 23:3. Korrelation mellan poäng på ordkedjetest och läsförståelsetest för första- (F) respektive andraspråkläsare (A).*

Text	F-grupp	A-grupp
"Nilens gåva"	0,33*	0,40*
"Svensk lag och rätt"	0,31*	0,32*

\*  $p \leq 0,05$

Tabell 23:4. Korrelation mellan poäng på ordkedjetest och läsförståelsetest, "Svensk lag och rätt", fördelat på de olika textversionerna för första (F) respektive andraspråkläsare (A).

Textversion	F-grupp	A-grupp
Original	0,30*	0,31*
Kausalitet	0,18	0,41*
Röst	0,40*	0,38*
Röst-kausalitet	0,35*	0,24*

\*  $p \leq 0,05$

Tabell 23:5. Korrelation mellan poäng på ordkedjetest och läsförståelsetest, "Nilens gåva", fördelat på de olika textversionerna för första (F) respektive andraspråkläsare (A).

Textversion	F-grupp	A-grupp
Original	0,44*	0,45*
Kausalitet	0,24*	0,41*
Röst	0,36*	0,42*
Röst-kausalitet	0,29*	0,38*

\*  $p \leq 0,05$



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.
8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.
42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Elevantalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagar erfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.
59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.

(cont.)



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielevs lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.
78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskolläro-utbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.
94. *Ingrid Pramling*: Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer's betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektorer's tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.
111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp 200.

(cont.)



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp 247.
129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp 298

(cont.)



*Digitaltryck & Bunden  
Vasastadens Bokbinderi AB  
2000*





GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp 226.
140. *Airi Rovi- Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna - rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbetet. Gbg 1999. Pp 269.
145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp 287.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,  
Sweden.

ISBN 91-7346-387-6