

LUNDS UNIVERSITET
Språk- och litteraturcentrum
Nordiska språk
Marina Hansson

EXAMENSARBETE
Språkkonsultprogrammet
SVEG63
HT 2018

”Man väljer ett svarsalternativ som man inte tagit så många gånger”

En studie över hur ordförståelse och kontext påverkar gymnasieelevers läsförståelse



LUNDS
UNIVERSITET

Handledare: Anna W Gustafsson

Abstract

As inhabitants of one of the most literate countries in the world, the Swedes encounter a variety of different texts throughout their days and lives. When many of these texts contain difficult words, one begins to wonder whether a glossary or similar would benefit the readers, or if the given context is enough for the readers to understand the text.

For this essay, I created an experiment in the shape of a reading comprehension test. The informants were students from the second and third year in a Swedish high school, and my purpose was to examine whether there was any difference in performance between a group that had access to a glossary while performing the test, and a group that did not have access to any other resources than the context when performing the test.

The results did not show a significant difference between the two groups, but might instead have indicated that the group *without* the glossary in general performed better than the group *with* the glossary.

Because of the design and method of this experiment, it is hard to draw any conclusions about what these results say regarding how different groups of people would perform when reading a real text from an authority or organization. The placement, disposition and style of the glossary might have played a bigger part than expected, and there are many more exciting areas within this field to be examined. Until then, I support the recommendation from *Myndigheternas skrivregler* (2014:21), that glossaries should be used when a text contains difficult words and words that the targeted reader is not familiar with.

Innehåll

1 Inledning.....	4
2 Teori och bakgrund	5
2.1 Läsförståelse.....	5
2.2 Ordförståelse.....	7
2.3 Hur ordförståelse och läsförståelse hänger ihop.....	8
3 Metod och material.....	9
3.1 Val av informanter.....	9
3.2 Utformning av läsförståelseuppgifterna	9
3.3 Kriterier för vad som utgör ett svårt ord.....	10
3.4 Ordlistan	11
3.5 Semistrukturerade gruppintervjuer	11
4 Resultat.....	13
4.1 Resultat från läsförståelseuppgifterna.....	13
4.1.1 Övergripande resultat	14
4.1.2 Resultat för enskilda frågor	14
4.2 Resultat från gruppintervjuerna.....	18
5 Diskussion och analys.....	21
5.1 Analys av svaren från läsförståelseuppgiften	21
5.1.1 Analys av ordlistan och användningen av den	21
5.1.2 Analys av kontexten	22
5.1.3 Analys av de svåra orden i läsförståelsen	23
5.1.4 Analys av provsituationen	24
5.1.5 Analys av upplägg och utformning.....	24
5.2 Analys av intervjusvaren	25
5.3 Metodkritik.....	26
5.4 Framtida forskning	28
6 Slutord	30
Källförteckning.....	32
Bilaga 1: Läsförståelseuppgift, facit och ordlista	33
Bilaga 2: Intervjufrågor.....	40

1 Inledning

Den svenska befolkningen är en väldigt läskunnig sådan. Vi medborgare läser dagligen mängder av texter inom vitt skilda genrer både för arbete, skola, vardagsliv och fritidssysselsättningar. Vissa texter är ganska lätta, men många av de texter som vi läser är formella och relativt svåra. Vi är nog många som mer än en gång fastnat på ett ord och inte varit riktigt säkra på vad det betyder, antingen bara i sig självt eller i sammanhanget som det uppträder i. Frågan är hur vi löser ett sådant problem. Slår vi upp ordet för att vara säkra på att vi förstår innehållet i texten, eller räcker det att vi förstår den omgivande informationen för att vi i alla fall ska få en uppfattning om vad det svåra ordet i fråga kan betyda?

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur förhållandet mellan ordförståelse och läsförståelse för elever på andra och tredje året på gymnasiet ser ut. Jag vill ta reda på i vilken grad läsförståelse är avhängig ordförståelsen, och om det är tillräckligt med den omgivande kontexten för att man som läsare ska kunna förstå ordens innebörd. Exempelvis menar Josephson att ju mer kontext som ges kring ett ord, desto större möjlighet att räkna ut dess innehåll och förstå det (Josephson 1982:171).

En typ av text som kan upplevas som svår är myndighetstexter. När man talar om just myndighetstexter rekommenderar *Myndigheternas skrivregler* (2014:21) att man förklarar facktermer som kan vara obekanta för mottagaren första gången de används i en text. De menar också att det kan behövas särskilda ordlistor som förklarar de svåra orden. Trots detta är det inte så vanligt att stöta på ordlistor när man till exempel surfar på myndigheters webbplatser.

Elever på andra och tredje året på gymnasiet är en grupp av befolkningen som snart kommer att ta del av olika sorters myndighetstexter och andra typer av ”svårare texter”. I och med detta tyckte jag att det skulle vara intressant att se hur just denna grupp presterar på ett läsförståelsetest där de antingen får ha hjälp av en ordlista, eller bara får förlita sig på kontexten när de inte förstår ett specifikt ord. Hypotesen som jag kommer att jobba utifrån är att elever som har tillgång till en ordlista som förklarar de svåra orden i en text kommer att göra bättre ifrån sig på en läsförståelseuppgift än vad elever som inte har tillgång till en ordlista kommer att göra. Utifrån denna hypotes kommer jag att jobba med följande frågeställningar:

- Drar eleverna nytta av att ha tillgång till en ordlista över de svåra orden i en text?
- Räcker det med den omgivande kontexten för att eleverna ska kunna besvara frågor kopplade till de svåra orden i en text?
- Hur stor nytta skulle det innebära för företag, myndigheter och olika organisationer som skriver texter med många svåra ord att bifoga ordlistor som förklarar ordens betydelser?

2 Teori och bakgrund

I det följande kapitlet presenteras teori, bakgrund och tidigare forskning som finns rörande läsförståelse och ordförståelse, samt hur dessa två hänger ihop.

2.1 Läsförståelse

Ordet *läsförståelse* definieras i *Svensk ordbok* som graden av förståelse av vad man läser, särskilt i pedagogiska sammanhang (Svensk ordbok 2009:1865). Ytterligare en definition ger Skolverket (2016), där de skriver att läsförståelse är en förmåga att kunna tolka och hantera information, samt att skapa och omskapa mening i olika texter. Enligt denna definition innebär läsförståelse också en interaktion, det vill säga ett samspel mellan läsaren och texten (Skolverket 2016:18). Förutom detta innebär läsförståelse också en god avkodningsförmåga (Skolverket 2016:10). Vidare menar Paris m.fl. (2005 i Skolverket 2016) att själva definitionen av läsförståelse är oklar. Således kan oklarheter och konflikter mellan olika teorier, riktlinjer och praktiker uppstå när man ska bedöma just läsförståelse (Skolverket 2016:13).

Även Bråten (2008:13–14) ger en definition för vad läsförståelse innebär, och denna lyder:

Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den.

Enligt Bråten rymmer läsförståelse ytterligare två aspekter, nämligen det att leta upp och utvinna den innebörd eller mening som författaren lagt in i texten och som nu kan sägas existera i texten. Det är viktigt att läsaren tar till sig den mening som författaren och texten förmedlar, men samtidigt är det inte tillräckligt. Läsaren måste också vara med och *skapa* meningen i sitt eget huvud, och alltså inte bara ta emot den. Genuin läsförståelse innebär alltså att läsaren tillvaratar och känner sig bunden av textens innehåll, samtidigt som läsaren också går utöver innehållet och tillför något nytt till texten – man konstruerar ny mening baserat på gamla kunskaper (Bråten 2008:14–15).

Bråten beskriver även hur två läsare aldrig kan förstå en text på exakt samma sätt, eftersom den enskilde läsarens individualitet alltid i någon mån får läsförståelsesituationen att bli unik (Bråten 2008:15). Även den kontext som läsaren befinner sig i spelar roll för hur en läsare förstår en text. Kontexten handlar bland annat om läsuppgiften, alltså själva syftet man har när man läser en viss text. Ibland läser man på eget initiativ, för nöjes skull eller för att fördriva tiden, medan man i andra sammanhang läser inom ramen för syftet läxläsning, förberedelse inför ett prov eller en annan större läsuppgift. Även inom just kontexten ”skola” finns det många

andra faktorer såsom hur den faktiska klassrumsmiljön och den övriga skolmiljön ser ut. Dessutom är förhållanden som hemmiljö, närmiljö och samhället som helhet också viktiga för läsförståelsen och har betydelse för hur läsaren samspelar med texten (Bråten 2008:16).

Bråten delar upp läsförståelse i olika komponenter. Dessa är ordavkodning, språk, kognitiva förmågor, förkunskaper, kunskaper om skriftspråk, förståelsestrategier och läsmotivation (Bråten 2008:47). I min studie tittar jag mest på den faktiska ordförståelsen, och därför är det främst faktorn ordavkodning som jag kommer att beskriva nedan, både utifrån Skolverkets och Bråtens definitioner.

Skolverket menar att ordavkodning innebär att ord läses korrekt och att läsaren även identifierat ordets betydelse. Automatiserad ordförståelse ska i sin tur innebära att läsningen blir flytande, men Skolverket menar samtidigt att läsflyt inte garanterar att läsförståelse infinner sig (Skolverket 2016:18).

Inom området för ordavkodning presenterar Bråten tidigare forskning som bedömt ordavkodning som den mest betydande faktorn när det kommer till läsförståelse. Enligt denna syn står och faller läsförståelsen med färdigheterna i ordavkodningen. Detta perspektiv kallas för *bottom-up-perspektiv* eller *nerifrånperspektiv* eftersom den mest grundläggande processen, alltså själva ordavkodningen, får större betydelse för läsförståelsen än vad någon av de andra komponenterna får. Motsatsen till detta synsätt kallas istället *top-down-perspektiv* eller *uppifrånperspektiv*. Utifrån den här synen är det istället främst läsarens kunskap om textens innehåll och struktur som är vad som avgör hur väl läsförståelsen fungerar. Kunskaper om innehållet gör att läsaren kan dra slutsatser som gör det lättare för läsaren att förstå huvudtankarna i texten, och kunskap om texttypens vanliga upplägg och struktur gör att läsaren vet vad hen kan förvänta sig att hitta i de olika delarna i texten. Bråten hänvisar slutligen till forskare som kommer fram till att det finns ett tredje synsätt på läsförståelse som kombinerar nerifrån- och uppifrånperspektiven (Duke, Pressley & Hilden 2004 i Bråten 2008:48), och Bråten själv menar att detta är en syn som han delar. Han säger att ordförståelse otvivelaktigt spelar en viktig roll för läsförståelsen, men lika viktiga är komponenter på en högre nivå, alltså inte minst läsarens förkunskaper om textens innehåll, samt att det är troligt att faktorer på toppen (kunskaper som innehåll och struktur) och faktorer på botten (avkodning av ord) inverkar på varandra när läsaren ska förstå en text (Bråten 2008:47–48).

Avslutningsvis menar Bråten att läsaren måste kunna avkoda eller identifiera de olika orden utan alltför mycket ansträngning för att god läsförståelse ska uppnås. Det hänger samman med att människans förmåga att hålla medveten uppmärksamhet är begränsad, och att både ordavkodning och förståelse ställer krav på den. Ju mer medveten uppmärksamhet som krävs

för att avkoda orden, desto mindre blir det över för att förstå innehållet i texten. På så sätt kan en elev som anstränger sig för att identifiera ett ord i slutet av en mening lätt glömma bort innehållet i resten av den aktuella och de tidigare meningarna (Bråten 2008:49). Denna del om ordavkodning leder också in på temat *ordförståelse*.

2.2 Ordförståelse

Att förstå ett ord innebär ett komplext samspel av att olika förmågor. Man måste kunna avkoda vad som står, ta till sig det lexikaliska innehållet och även förstå grammatiska och pragmatiska aspekter av ordet. Det finns också en skillnad mellan *receptiv* ordförståelse, vilket innebär att man känner igen ordets form, betydelse och användningsområden, och *produktiv* ordförståelse, vilket innebär att man kan använda sig av ordet korrekt när det kommer till uttal och böjning i tal och skrift (Gustafsson & Håkansson 2017:19).

Josephson (1982) undersöker hur väl en grupp informanter förstår 153 ord som är hämtade från då aktuella ekonomiska, sociala och politiska sammanhang. Där diskuterar han vad det är som gör ett ord svårt utifrån frekvens, uttryckssida, innehållssida och kontext. Han sammanfattar det som att det som gör ett ord svårt kan vara att ordet är ovanligt, att det inte finns några vanliga ord som ligger nära det svåra ordet varken till uttryck eller innehåll samt att uttryckssidan antingen påminner om ett vanligare ord med en helt annan betydelse eller också påminner uttryckssidan inte om någonting annat alls. Andra faktorer kan vara att ordet har ett rikt innehåll, att det står i en ovanlig kontext där det får ett ovanligt stort intentionsdjup, samt att ordet också bör tillhöra ett ämnesområde som läsaren inte har egen erfarenhet av, till exempel storpolitik eller samhällsekonomi (Josephson 1982:172–173).

Josephson kommer i samma verk fram till att ett ord blir lättare att förstå när det står i en kontext. På samma gång beskriver Josephson också situationer när kontexten faktiskt kan göra det svårare att förstå ordet än när ordet står isolerat. Det kan till exempel inträffa om ordet sätts in i en kontext som kräver ett ökat intentionsdjup (Josephson 1982:148). Han menar också att kontexten inte är det enda som påverkar förståelsen av ett ord. Ett ords frekvens, innehållssida och uttryckssida kan vara så pass avgörande att det inte spelar någon roll hur kontexten ser ut. Detsamma gäller också om ordet är mycket svårt eller mycket lätt, och därför kan man inte förvänta sig att en varierad kontext alltid kommer att ge en varierad ordförståelse (Josephson 1982:148–149).

Josephson menar slutligen också att informationen i kontexten måste ha relevans för ordet i fråga som man vill testa förståelsen av. Det kan exempelvis vara så att en läsare redan känner till att ordet *cynisk* är ett negativt omdöme, men inte mer än så. En kontext som då upplyser om

ordets värdeladdning gör det därför inte lättare att förstå ordet jämfört med om det inte funnits någon kontext som sa något om just ordets värdeladdning (Josephson 1982:149). Han menar också att mottagaren inte alltid förmår tillgodogöra sig kontextens information och använda sig av den vid tolkningen av det svåra ordet i fråga (Josephson 1982:171).

2.3 Hur ordförståelse och läsförståelse hänger ihop

När det kommer till forskning om läsförståelse och ordförståelse är den mesta forskningen gjord på andraspråkstalare av ett visst språk (Gustafsson & Håkansson 2017:21). Där är det känt att storleken på ordförrådet har betydelse för till vilken grad läsaren kan tillgodogöra sig innehållet i texten (Read 2000 i Gustafsson & Håkansson 2017:21). Nation (2013:205–206) menar exempelvis att en läsare måste förstå någonstans mellan 95 % och 98 % av orden för att kunna tillgodogöra sig en text, och det finns forskare som hävdar att även om en läsare förstår 95 % av orden i en text är det ofta de återstående 5 % som innehåller mest information (Enström 2004:173 i Gustafsson & Håkansson 2017:21).

Förutom storleken på ordförrådet är det även kunskapen om närliggande ord samt vilka ord som brukar uppkomma tillsammans (exempelvis i fraser), som är avgörande och centrala för läsförståelse. Gustafsson & Håkansson sammanfattar med att poängtera att det är välkänt att man lär sig ord genom just läsning (Gustafsson & Håkansson 2017:21).

3 Metod och material

I det följande kapitlet presenteras den metod och det material som jag använt i studien. Först diskuterar jag hur valet av informanter gick till, sedan hur läsförståelseuppgifterna är utformade och slutligen hur jag genomförde semistrukturerade gruppintervjuer med några av eleverna.

3.1 Val av informanter

I min studie ville jag testa läsförståelsen hos gymnasieungdomar som går andra eller tredje året på gymnasiet, alltså elever som är cirka 16–18 år gamla. Eleverna måste, förutom att vara över 16 år gamla, ha svenska som modersmål/förstaspråk/starkaste språk. För att vara säker på att dessa två kriterier uppfylldes fick eleverna fylla i sin ålder och sitt modersmål på läsförståelseuppgiften som de fick utdelad. I de fall som ett av eller båda kriterierna inte uppfylldes använde jag inte dessa data.

Just termen *modersmål* valde jag att använda för att beteckna det språk som en person först lär sig. Det hade varit önskvärt att faktiskt använda sig av begreppet *förstaspråk*, men eftersom detta är ett ord som jag misstänker att färre av eleverna känner till eller använder tror jag att antalet svar blev högre och mer korrekt i och med att det inte var lika stor risk för missförstånd. För att stärka denna hypotes kan det nämnas att ordet *modersmål* ger 156 träffar på Språkrådets hemsida, medan *förstaspråk* ger 12 träffar (Språkrådet 2018). Även termen *starkaste språk* valde jag att inte använda, också här för att undvika förvirring bland eleverna.

Jag hittade mina informanter på en gymnasieskola i södra Sverige. Jag besökte fyra klasser som enligt klasslistorna skulle ha cirka 30 elever i varje, men två av klasserna hade bara runt tio respektive tjugo elever närvarande för dagen. Totalt delade jag ut 84 läsförståelseuppgifter och fick in 79 stycken som jag kunde analysera (se 4 Resultat). Jag lät eleverna från den första och fjärde klassen som jag besökte genomföra läsförståelseuppgiften *utan* ordlista, och jag lät eleverna från den andra och tredje klassen genomföra läsförståelseuppgiften *med* ordlistan.

3.2 Utformning av läsförståelseuppgifterna

Till läsförståelseuppgifterna använde jag abstracts från doktorsavhandlingar inom forskningsområdena för humaniora och samhällsvetenskap. Jag valde att röra mig inom ämnen som inte skulle kräva alltför specifik fackkunskap eller kunskap om fackterminologi eftersom detta hade satt högre krav på studenternas förkunskap än vad som är rimligt att anta att de har i 16–18-årsåldern. Jag ville att texterna skulle handla om så pass allmänna ämnen att alla elever

skulle ha ungefär lika stora möjligheter att förstå (eller missförstå) orden oberoende av specialintressen och övrig kunskap om specifik fackterminologi eller liknande.

Varje text var mellan 130 och 230 ord lång. Till varje text utformade jag sedan 2–3 frågor utifrån några av de svåra orden (se 3.3 *Kriterier för vad som utgör ett svårt ord*) med tre eller fyra svarsalternativ, och eleverna ombads att välja det, och bara det, alternativ som de ansåg bäst besvarade varje fråga. Totalt formulerade jag tio frågor och alla dessa var med på läsförståelseuppgiften när eleverna genomförde den. Däremot valde jag sedan att stryka Fråga 9 och därför räknade jag inte med svaren från den frågan i resultatet (se 4 *Resultat*).

När jag utformade frågorna letade jag först upp de ord i texterna som enligt mina kriterier klassades som svåra ord. Därefter skrev jag frågor som skulle kunna gå att svara på antingen genom att läsaren visste och förstod vad ordet betydde, eller genom att läsaren använde sig av den omkringliggande kontexten för att få tillräckligt med information.

3.3 Kriterier för vad som utgör ett svårt ord

För att bestämma vad som är ett svårt ord utgick jag från några olika, redan fastställda, definitioner och grundantaganden. Först använde jag mig av de ord som testats i högskoleprovet, eftersom dessa ord blivit granskade av språkvetare och ansetts vara värda att testa. Jag använde mig också av ord från *Språkklyftan*, en studie från 1976 av Frick & Malmström som undersöker hur väl testgruppen förstår 700 ord. Utöver detta utgick jag också från Olle Josephsons diskussion om vad som gör ett ord svårt (Josephson 1982:172–173), se även ovan 2.2 *Ordförståelse*, och gjorde utifrån dessa kriterier egna bedömningar av om orden som jag valde att testa levde upp till kriterierna för ”svåra ord”.

Mina kriterier för vad det är som utgör ett svårt ord kan tyckas baserade på relativt gammal litteratur (*Språkklyftan* från 1976 och *Svåra ord* från 1982). Jag menar dock att Josephsons grund för urvalet är så pass tidlös att det fungerar även för en studie som genomförs 2018. Också genom att jämföra ord som finns med i Frick & Malmström (1976) med de ord som under de senaste åren testats på högskoleprovet, samt hur väl provdeltagarna kunde dem (Gustafsson & Håkansson), var sannolikheten hög att jag skulle uppmärksamma ifall ett ord som tidigare klassificerats som svårt nu har blivit ”enklare”. Jag skulle då ha valt att inte testa det ordet i denna studie.

3.4 Ordlistan

Syftet med studien är att ta reda på om det är någon skillnad mellan två grupper av elever som utför en läsförståelseuppgift, där den ena gruppen får tillgång till en ordlista som förklarar de svåra orden, medan den andra gruppen inte får använda några hjälpmedel över huvud taget. Ordlistan som utformades för läsförståelseuppgiften (se bilaga 1) tar upp alla ord som lever upp till kriterierna för vad som är ett svårt ord, oavsett om ordet i fråga är utgångspunkten till en av läsförståelsefrågorna eller inte. Detta gjordes för att det inte skulle bli alltför tydligt vilka ord i texten som har en fråga kopplad till sig.

I ordlistan står orden sorterade i bokstavsordning och alltså inte i den ordning som de dyker upp i texten. Huruvida detta är den optimala utformningen kan diskuteras; om orden står i bokstavsordning är det lättare för läsaren att hitta ett visst ord när hen kommer på att hen behöver det ordet, oavsett var i texten hen råkar befinna sig, men om orden står uppställda i den ordning som kommer i texten kan det vara lättare för läsaren att orientera sig med hänvisning till vilken del i texten hen just då läser. Ordlistan fanns på ett separat papper, och alltså inte som exempelvis en infogad ruta eller liknande på samma papper som själva läsförståelseuppgiften, varken vid själva texten eller vid frågorna. För en mer utförlig diskussion om ordlistans utformning och de för- och nackdelar som denna utformning för med sig, se 5.3 *Metodkritik*.

3.5 Semistrukturerade gruppintervjuer

Efter att jag genomfört den kvantitativa delen av undersökningen anordnade jag två typer av mindre gruppintervjuer. I den ena gruppen ingick elever som hade genomfört läsförståelseuppgiften *utan* tillgång till ordlistan eller några andra hjälpmedel (hädanefter **Grupp 1**), och i den andra gruppen ingick elever som hade genomfört läsförståelseuppgiften *med* tillgång till ordlistan (hädanefter **Grupp 2**). Varje intervjugrupp bestod av mellan två och fyra elever. Totalt höll jag i fyra intervjuer, alltså lika många som antalet klasser som jag besökte. Två av intervjuerna var med elever från Grupp 1, och två av intervjuerna var med elever från Grupp 2.

Jag lät intervjuerna vara semistrukturerade på så sätt att jag hade förberett några frågor som jag ville ha svar på, och som jag inledde intervjun med, men jag gav ändå eleverna möjlighet att fritt kunna tala om ämnet utan att jag styrde alltför mycket. Frågorna var anpassade efter den specifika grupp som jag intervjuade (se bilaga 2), så att eleverna fick olika frågor baserat på om de tillhörde Grupp 1 eller Grupp 2.

Enligt Kvale är så kallade fokusgruppintervjuer till för att ”få fram in en rik samling synpunkter på det som är i fokus för gruppen” (Kvale 2014:191), och detta var även målet för mina intervjuer. Den stora skillnaden mellan mina intervjuer och den typ av fokusintervjuer som Kvale beskriver, är att mina bestod av 2–4 deltagare, medan definitionen för en fokusgruppintervju är att gruppen består av 6–10 personer. Därför har jag valt att inte använda den termen, även om det finns många likheter.

Att använda gruppintervjuer innebär både för- och nackdelar. Enligt Kvale lämpar sig denna typ av intervjuform för explorativa studier på ett nytt område, eftersom den kollektiva interaktionen kan få de intervjuade att komma med mer spontana expressiva och emotionella uppfattningar än vad man får fram under en individuell intervju. En nackdel med den här typen av intervjuform är att gruppinteraktionen kan minska intervjuarens kontroll av förloppet för intervjun, och att intervjuanteckningar med mera kan bli kaotiska (Kvale 2014:191–192).

Andra fördelar med en semistrukturerad gruppintervju är att jag på ett snabbt sätt kan samla in mycket data från eleverna, jämfört med om jag skulle hålla i enskilda intervjuer. Ytterligare en fördel är att eleverna eventuellt känner sig säkrare i en grupp än om de suttit i en intervjusituation helt ensam med mig som intervjuare. En annan fördel med gruppintervjuer jämfört med individuella intervjuer är att eleverna pratar mer med varandra och mindre med den som intervjuar, och blir på så sätt mindre upptagna av och påverkas mindre av själva intervjusituationen (Friðriksson i Boyd & Eriksson 2015:67). Nackdelen är att eleverna kan påverka varandra, att gruppsyck uppstår, och att allas egentliga åsikter därför inte kommer fram.

Se 5.3 *Metodkritik* för en mer djupgående diskussion om hur intervjuerna hade kunnat läggas upp för att öka chanserna för att få fler och ärligare svar från eleverna.

4 Resultat

Nedan presenteras resultaten från läsförståelseuppgifterna, både den totala poängsättningen på hela uppgiften samt för de enskilda frågorna. Därpå följer en redogörelse för svaren från de semistrukturerade intervjuerna med några av eleverna från Grupp 1 och Grupp 2.

4.1 Resultat från läsförståelseuppgifterna

Av de 84 utdelade läsförståelseuppgifterna fick jag in 79 svar som kunde analyseras. De svar som inte kunde analyseras var svar från elever som inte hade svenska som modersmål ($n=3$), svarshäften som bara var delvis ifyllda ($n=1$) eller svarshäften där eleven bara skrivit ålder och modersmål men sedan inte svarat på frågorna ($n=1$). Ett antal elever valde att inte svara på uppgiften över huvud taget, även efter att jag delat ut uppgiften, och dessa har jag gett status *icke utdelad* till, och således inte räknat med bland de utdelade läsförståelseuppgifterna. Detsamma gäller för de elever som redan innan jag hann dela ut uppgiften meddelade att de inte ville delta. Några av eleverna hade låtit bli att fylla i en enskild fråga, men jag valde att ändå räkna med de övriga svaren i resultatet, och jag satte den obesvarade frågan som *fel*. För ytterligare diskussion om detta, se 5.3 *Metodkritik*.

46 av svaren var från elever som inte fått tillgång till ordlistan eller några andra hjälpmedel (Grupp 1), och 33 av svaren var från elever som hade fått använda sig av ordlistan när de gjorde uppgiften (Grupp 2).

För Grupp 1 ingick 24 elever som var 17 år samt 19 elever som var 18 år. Det fanns också tre elever som var 16 år gamla. I Grupp 2 ingick bara elever som var 18 år gamla, alltså totalt 33 stycken. Dock har jag inte valt att använda ålder som en variabel i denna studie, utan har låtit alla elever ingå i gruppen 16–18 år. Detta, samt vilken typ av påverkan som åldern kan ha gjort i den här studien, diskuteras mer i 5.3 *Metodkritik*.

Jag efterfrågade inte explicit vilka program eller klasser som eleverna tillhörde, men jag fick ändå reda på detta av klassföreståndarna vid ett par tillfällen. Informationen gav mig en viss fingervisning om att det kan ha funnits skillnader i resultatet som är kopplat till program och klass, men eftersom denna information inte var något som jag frågade alla elever om har jag valt att inte analysera det vidare. Se 5.4 *Framtida forskning* för en diskussion om hur denna variabel skulle kunna inkluderas.

Som behandlats i 3.2 *Utformning av läsförståelseuppgifterna* innehöll läsförståelseuppgiften tio frågor när eleverna genomförde den, men jag har valt att inte räkna med eller analysera svaren på Fråga 9 eftersom det senare kom fram att frågan var svårbesvarad, och eftersom

definitionen i ordlistan inte stämde överens med det svarsalternativ som skulle vara det rätta. Därför finns inte Fråga 9 med i någon av tabellerna eller figurerna som presenteras nedan, och det totala antalet rätta svar som varje enskild elev kunde få på läsförståelseuppgiften är alltså nio rätt.

4.1.1 Övergripande resultat

En övergripande analys av resultaten visar att eleverna i Grupp 1, alltså de *utan* ordlista, klarade läsförståelseuppgiften marginellt bättre än vad eleverna i Grupp 2, alltså de *med* ordlista, gjorde. Det genomsnittliga poängantalet för eleverna i Grupp 1 var 6,11 av 9 möjliga (totalt 281 rätta svar fördelat på 46 elever) medan det motsvarande värdet för eleverna i Grupp 2 var 5,97 av 9 möjliga (totalt 197 rätta svar fördelat på 33 elever). Skillnaden i antalet uppnådda rätta svar ligger alltså på 0,14 poäng, med en fördel för de elever som *inte* hade tillgång till ordlistan. Om man ser till andelen rätta svar som varje grupp fått jämfört med den möjliga maxpoängen fick eleverna i Grupp 1 totalt 67,9 % rätta svar, medan eleverna i Grupp 2 totalt fick 66,3 % rätta svar. Grupp 1 fick alltså 1,6 procentenheter fler rätta svar än Grupp 2. Se tabellen nedan.

	Grupp 1	Grupp 2
Antal elever	46	33
Totalt antal möjliga rätt	$46 \times 9 = 414$	$33 \times 9 = 297$
Totalt antal rätta svar	281	197
Genomsnittlig poäng	$281/46 \approx 6,11$	$197/33 \approx 5,97$
Andel totala rätta svar	$281/414 \approx 67,9 \%$	$197/297 \approx 66,3 \%$

Tabell 1. Uppställning över data från Grupp 1 och Grupp 2.

4.1.2 Resultat för enskilda frågor

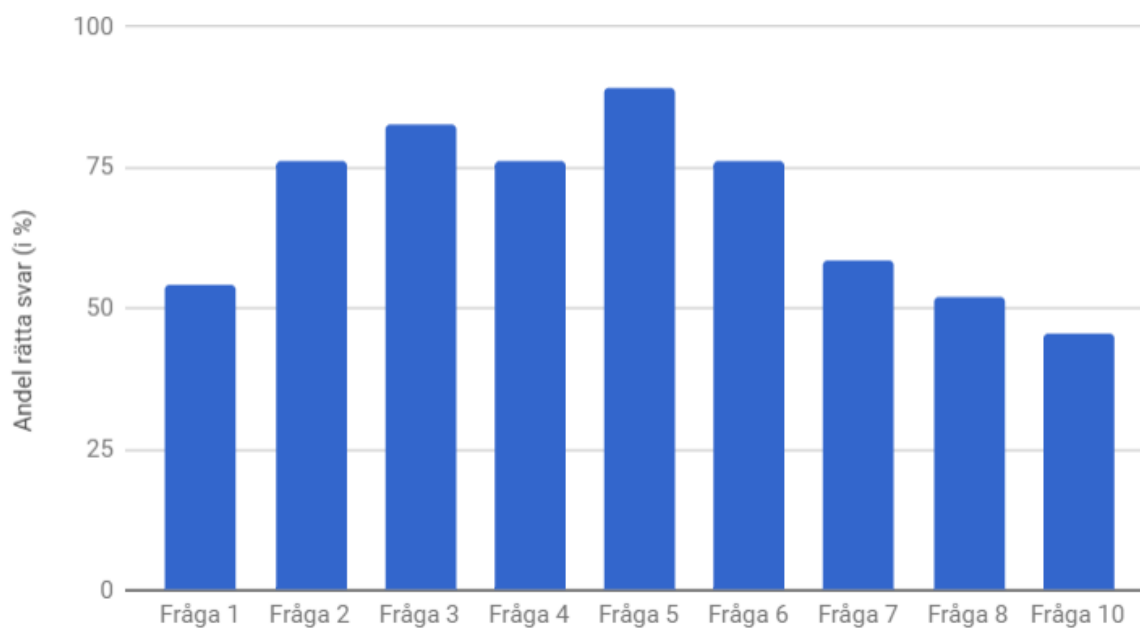
Förutom det övergripande resultatet analyserade jag även svaren för varje enskild fråga på läsförståelseuppgiften. Detta gjorde jag för att kunna se vilka mönster och möjliga likheter eller skillnader som uppträdde för varje enskild fråga, och alltså inte bara för den totala poängen på hela läsförståelsen för de två olika grupperna.

I Grupp 1 ingick 46 elever. Antalet rätta svar ut som följer:

Fråga #	Antal elever som svarade rätt	Andel (i %)
Fråga 1	25	54,3 %
Fråga 2	35	76,1 %
Fråga 3	38	82,6 %
Fråga 4	35	76,1 %
Fråga 5	41	89,1 %
Fråga 6	35	76,1 %
Fråga 7	27	58,7 %
Fråga 8	24	52,2 %
Fråga 10	21	45,7 %

Tabell 2. Uppställning över antalet elever i Grupp 1 som svarat rätt på varje enskild fråga. Grön färg markerar de tre frågor där eleverna gjorde bäst ifrån sig, och röd färg markerar de tre frågor där eleverna gjorde sämst ifrån sig.

Grupp 1 - Andel elever som svarat rätt för varje enskild fråga



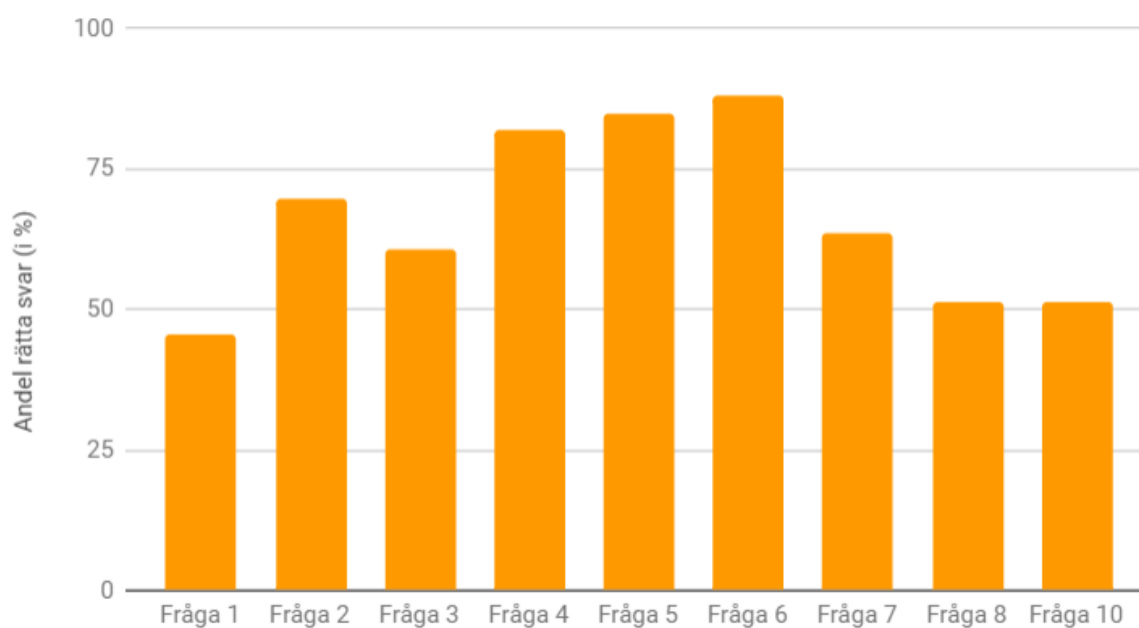
Figur 1. Uppställning av hur stor andel av eleverna i Grupp 1 som svarade rätt på varje enskild fråga.

I Grupp 2 ingick 33 elever. Antalet rätta svar ut som följer:

Fråga #	Antal elever som svarade rätt	Andel (i %)
Fråga 1	15	44,5 %
Fråga 2	23	69,7 %
Fråga 3	20	60,6 %
Fråga 4	27	81,8 %
Fråga 5	28	84,8 %
Fråga 6	29	87,9 %
Fråga 7	21	63,6 %
Fråga 8	17	51,5 %
Fråga 10	17	51,5 %

Tabell 3. Uppställning över antalet elever i Grupp 2 som svarat rätt på varje enskild fråga. Grön färg markerar de tre frågor där eleverna gjorde bäst ifrån sig, och röd färg markerar de tre frågor där eleverna gjorde sämst ifrån sig.

Grupp 2 - Andel elever som svarat rätt för varje enskild fråga



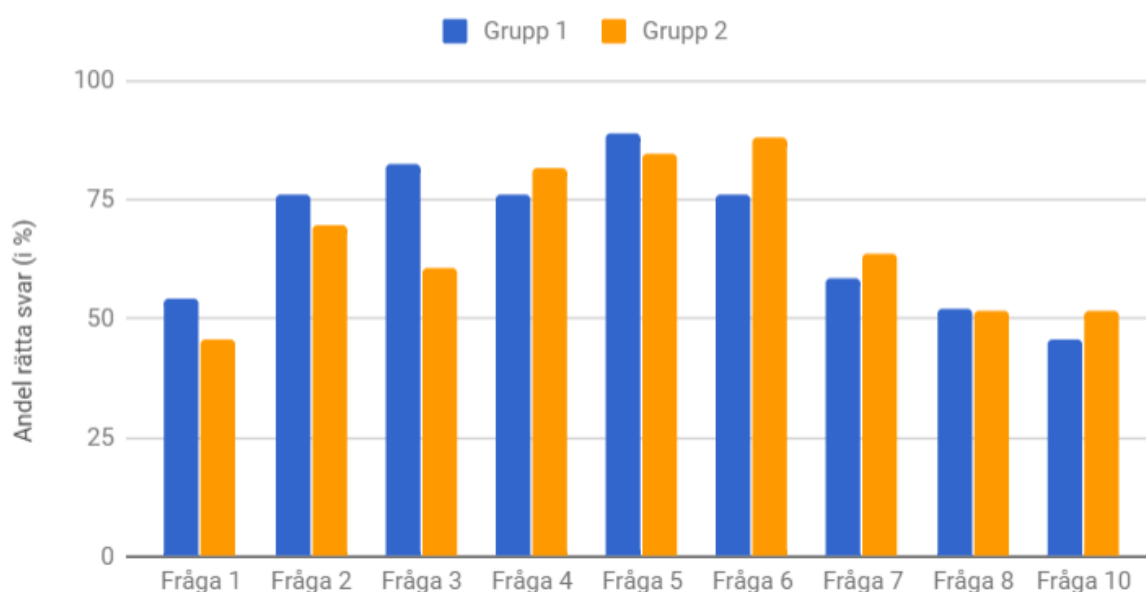
Figur 2. Uppställning av hur stor andel av eleverna i Grupp 2 som svarade rätt på varje enskild fråga.

Som framgår av Tabell 2 samt Figur 1 är det Fråga 5, 3 och 4 som är de tre frågor som har flest antal totala rätta svar bland eleverna i Grupp 1 (markerat med grönt). För Grupp 2 är det Fråga 6, 5 och 4 som är de tre frågor som flest antal elever svarat rätt på (också markerat med grönt), vilket framgår i Tabell 3 samt Figur 2. Fråga 4 och 5 finns alltså med bland dessa ”topp-3-frågor” för båda grupperna.

De frågor som eleverna i Grupp 1 gjorde sämst ifrån sig på var Fråga 10, 8 och 1 (markerat med rött). De frågor som Grupp 2 gjorde sämst ifrån sig på var Fråga 1, 8 och 10 (också markerat med rött). Här är det alltså samma tre frågor som verkar ha vållat problem för alla elever, oavsett om de hade tillgång till ordlistan eller inte.

Grupp 1 gjorde generellt bättre ifrån sig än Grupp 2 på Fråga 1, 2, 3, 5 och 8 medan Grupp 2 gjorde bättre ifrån sig än Grupp 1 på Fråga 4, 6, 7 och 10. Se Figur 3 nedan.

Grupp 1 och Grupp 2 - Andel elever som svarat rätt för varje enskild fråga



Figur 3. Procentuell jämförelse mellan andelen rätta svar för varje enskild fråga för Grupp 1 och Grupp 2.

Skillnaderna mellan de båda grupperna är trots allt inte särskilt stora, men det finns två frågor där den ena gruppen gör märkbart bättre ifrån sig än den andra. Det gäller dels Fråga 3, där Grupp 1 gör bättre ifrån sig än Grupp 2, och dels Fråga 6 där Grupp 2 gör bättre ifrån sig än Grupp 1. De två frågorna tillsammans med sina svarsalternativ presenteras nedan¹.

¹ | Fråga 3 har ett *ut* fallit bort, även i den versionen av läsförståelsen som delades ut till eleverna, därav "[sic]!":et i texten i Bild 1.

Fråga 3: Hur såg bilden av Sverige [sic!] under den här tiden?

- Sverige hade kommit långt i arbetet för jämställdhet, men detta uppmärksammades inte
- Man uppmärksammade att Sverige hade kommit långt i arbetet för jämställdhet
- Man uppmärksammade att Sverige inte kommit långt i arbetet för jämställdhet

Bild 1. Fråga 3 och dess svarsalternativ så som de presenterades i läsförståelseuppgiften.

Fråga 6: Vad var en viktig faktor för att festivalen skulle kunna bli till?

- Att alla de inblandade höll sig till sina respektive arbetsuppgifter
- Att de lokala företagen backade när det krävdes av politikerna
- Att alla inblandade arbetade med stor energi

Bild 2. Fråga 6 och dess svarsalternativ så som de presenterades i läsförståelseuppgiften.

Fråga 3 var kopplad till frasen *Xs förlovade land*, och hela meningen där man kunde hitta ordet och informationen som eftersöks i frågan lyder: ”I den svenska debatten framhölls Sverige som ett jämställdhetens *förlovade land*, på samma gång som det ansågs viktigt att sätta gränser för femininiteten och moderniteten för att värna om och bevara svenskheten.” (min markering).

Fråga 6 var kopplad till ordet *oförtrut*, och hela meningen där man kunde hitta ordet och informationen som eftersöks i frågan lyder: ”Och utan det *oförtrutna* engagemanget från ungdomar, föräldrar, artister, branschfolk, festivalfunktionärer, politiker, musikälskare i alla åldrar, föreningar och lokala företag hade det aldrig blivit någon musikfest och Hultsfred hade aldrig utvecklats till en av de viktigaste platserna i svenskt musikliv på en mängd områden.” (min markering).

4.2 Resultat från gruppintervjuerna

De semistrukturerade gruppintervjuerna hölls i direkt anslutning till läsförståelseuppgiften (se 3.5 *Semistrukturerade gruppintervjuer*).

Svaren på intervjufrågorna skiljde sig över lag mycket åt, inte bara mellan Grupp 1 och Grupp 2, men även på så sätt att två elever från samma grupp, men som blev intervjuade vid två olika tillfällen, kunde ha väldigt olika svar på intervjufrågorna. Exempelvis fanns det två

elever som båda var från Grupp 2, men som intervjuades vid två olika dagar, och som hade många svar som skiljde sig markant åt på intervjufrågorna. Trots detta har jag försökt att sammanställa svaren för att på vis kunna förmedla vad de två grupperna hade att säga under intervjuerna i generella drag. Detta redogörs för nedan.

Grupp 1 menade i stort att läsförståelsen var ganska svår. Detta får utgöra någon form av medelvärde, eftersom det fanns vissa elever som tyckte att den var svår och andra elever som inte tyckte att den var särskilt svår. Eleverna sa att det var många svåra ord som gjorde det besvärligt att försöka läsa mellan raderna, och de menade att man var tvungen att läsa vartenda ord för att kunna svara på frågorna. Däremot fanns det elever som sa att det var lätt att följa själva texterna och andra som menade att det som gjorde uppgiften lätt var att det inte var så långa texter, och för att språket var lätt. Eleverna i just denna delgrupp sa också att det var lätt att hitta svaret och att det inte fanns något som gömde sig. När det gällde frågorna till texterna menade några av eleverna att det ofta fanns två svarsalternativ som likande varandra.

Grupp 2 menade generellt också att läsförståelsen var ganska svår. Detta baserar jag på att några av eleverna menade att den var ganska lätt, medan några andra elever som intervjuades vid ett senare tillfälle verkade tycka att uppgiften var svår. På frågan om vad det var som gjorde uppgiften svår svarade en elev att hen upplevde att texten och frågorna inte hängde samman, och att det kändes som att de (i det här fallet *jag*, eftersom jag varit den som konstruerat frågorna till texterna) ville lura eleverna och hänvisade då till svarsalternativen till frågorna. Andra svar var att orden var svåra och att man blev beroende av att man skulle kunna ett visst ord för att kunna svara på frågorna. En annan elev menade att själva helheten av texterna uppfattades som svår.

Flera av eleverna från Grupp 2 som jag intervjuade menade också att de inte använde ordlistan, antingen inte över huvud taget eller endast för att slå upp ett enda ord. I en av delgrupperna var det bara en av de tre intervjuade eleverna som svarade att hen använt ordlistan över huvud taget. En av eleverna sa också att hen helt glömde bort att hen hade tillgång till ordlistan.

På frågan om hur eleverna brukar göra om de stöter på ett ord som de inte förstår svarade många att de brukar kolla sammanhanget eller läsa om texten, men att de däremot inte brukar slå upp enskilda ord. Några elever sa också att de, om de verkligen känner att de behöver förstå ett specifikt ord, brukar fråga sina föräldrar. När frågan kom upp om hur eleverna gjorde när de inte kunde svara på en fråga under läsförståelseuppgiften, sa några av eleverna att de chansade, och en elev svarade att hen valde det svarsalternativ som hen inte tagit på ett tag.

Det fanns också elever som skilde på att inte förstå ett ord när de bara läser en text, och på när de måste svara på en fråga som har med ordet att göra. Eleven menade då att hen inte brukar kolla upp ordet om det finns med i en text som hen bara ska läsa, men att om hen ska svara på en fråga så brukar hen googla ordet.

På frågan om ifall fanns ord i texten som de upplevde som svåra svarade eleverna att det fanns svåra ord, men eleverna hade ofta svårt för att komma ihåg vilka exakta ord det var. De menade också att de inte var vana vid orden samt att orden upplevdes som formella.

5 Diskussion och analys

Nedan följer diskussion och analys utifrån resultaten från studien. Därpå följer metodkritik och tankar om vad som man skulle kunna undersöka inom detta fält i framtida forskning.

5.1 Analys av svaren från läsförståelseuppgiften

Enligt resultaten från denna studie verkar det inte göra någon större skillnad ifall en elev hade tillgång till en ordlista eller inte när den genomförde läsförståelseuppgiften. Detta skulle kunna indikera att det är förhållandevis tillräckligt med den omgivande kontexten för att eleven ska förstå vilket svarsalternativ som frågan syftar på. Detta gäller även när frågan, liksom i denna studie, är kopplad till ett svårt ord (se 3.3 *Kriterier för vad som utgör ett svårt ord*).

Nedan följer analyser från de olika delarna av studien, och vilken påverkan de kan ha haft för resultatet. Dock finns det flera aspekter som kan påverka och göra att grupperna inte är helt jämförbara, och som därmed gör resultatet mindre tillförlitligt (se 5.3 *Metodkritik* för ytterligare diskussion om detta).

5.1.1 Analys av ordlistan och användningen av den

Gällande användningen av ordlistan är det inget som garanterar att de elever som hade tillgång till den faktiskt använde den. Dels gav gruppintervjuerna indikationer på att så kunde vara fallet (se 5.2 *Analys av intervjusvaren*), men även faktorer såsom överskattning av den egna ordförståelsen, lättja (det tar längre tid och det kan upplevas som omständligt att behöva slå upp ett ord) och missförstånd (vissa av eleverna i Grupp 2 som blev intervjuade verkade inte ha förstått eller vetat om att de hade tillgång till en ordlista) kan vara avgörande när det kommer till om eleverna använde ordlistan över huvud taget. Vissa av eleverna kan också ha besuttit all den nödvändiga ordkunskapen som krävdes för att varken behöva ordlista eller kontext för att förstå vad orden betydde, och dessa elever kunde därmed svara rätt på läsförståelseuppgifterna ändå.

Vad som talar för att en ordlista skulle hjälpa är att det ger mer tankeverksamhet över åt att kunna förstå resten av texten (Bråten 2008:49), men det är inte säkert att detta är lika relevant när frågorna har en tydlig koppling till ett visst ord. Samtidigt kan det också vara rimligt att anta att det kan ta fokus från texten om man hela tiden måste vända sig bort från den för att kolla upp andra ord. Å andra sidan är inte eleverna tvingade att använda sig av ordlistan bara för att de har tillgång till den. Oavsett anledning kvarstår det att resultaten mellan grupperna är lika, och det är svårt att peka ut en enda faktor för vad det är som gör att så blir fallet.

En möjlig förklaring till att eleverna i Grupp 1 generellt svarade bättre än eleverna i Grupp 2 är att eleverna i Grupp 1 kunde behålla fokus på texten utan att ha blivit explicit medvetna om att det kunde finnas svåra ord i texten och att det fanns en plats dit de kunde vända sig och slå upp ord som de inte förstod. Det kan alltså ha varit så att blotta närvaron av ordlistan dels gjorde att eleverna i Grupp 2 från början visste att det skulle komma att finnas svåra ord, vilket i sin tur kan ha påverkat elevernas inställning till texten. Dels kan tillgången till ordlistan också ha gjort att eleverna fokuserade mindre på texten i tron om att de skulle kunna hitta svaren till frågorna direkt i ordlistan, och därmed kan eleverna ha blivit mindre uppmärksamma på kontexten och inte dragit lika mycket nytta av den som eleverna i Grupp 1 gjorde.

5.1.2 Analys av kontexten

Värt att diskutera är att vissa av frågorna inte nödvändigtvis hade gått att besvara för alla elever, bara med hjälp av den omgivande kontexten. På grund av elevernas olika förkunskaper kan den givna kontexten vara mer eller mindre hjälpsam när de sedan skulle svara på läsförståelsefrågorna. Precis som Josephson (1982:149) skriver, kan den kontext som ges vara hjälpsam till viss del, men faktiskt vara otillräcklig för att svara på en specifik fråga (jämför exemplet med *cynisk*, se 2.2 *Ordförståelse*). Utan en vidare analys av eleverna och deras förkunskaper går det alltså inte att veta säkert huruvida kontexten var till hjälp eller inte.

Som diskuterats ovan i 4.1.2 *Resultat för enskilda frågor* är Fråga 3 en fråga – och även den enda – där eleverna *med* ordlista gjorde relativt mycket bättre ifrån sig än eleverna *utan* ordlista. Detta skulle kunna indikera att det just för den frågan inte var tillräckligt med kontext för att kunna besvara frågan, och att det i och med detta generellt kan ha funnits skillnader rörande i vilken utsträckning kontexten var tillräcklig för de olika frågorna.

Det finns också tydliga likheter mellan de båda grupperna i vilka frågor som hade ett högt antal totala rätta svar (Fråga 4 och 5) jämfört med frågor som hade ett lågt antal rätta svar (Fråga 1, 8 och 10). Hade kontexten varit till lika stor hjälp för alla frågor genom hela texten hade det varit rimligt att anta att antalet rätta svar hade varit mer jämnt fördelat över alla de nio frågorna, kanske speciellt för Grupp 1.

Under förutsättning att kontexten inte verkar ha varit lika användbar för alla nio frågor, samtidigt som Grupp 2 generellt inte har gjort bättre ifrån sig än vad Grupp 1 gjorde, kan man dra slutsatsen att kontexten ändå fyller en viktig funktion för läsförståelsen. För eleverna som deltog i den här studien kan också sägas att bara kontexten verkar vara tillräcklig för att förstå lika mycket av en text som de elever som hade tillgång till ordlistan gjorde (under förutsättning att ordlistan användes).

Det verkar också som att eleverna drar mer nytta av kontexten när de inte har några hjälpmedel till hands jämfört med när de faktiskt kunde använda sig av ordlistan, kanske för att de då bara fokuserar på texten och inte blir störda av något annat, även om det ”störande momentet”, som i ordlistans fall, skulle kunna vara till hjälp.

5.1.3 Analys av de svåra orden i läsförståelsen

Ytterligare en aspekt att ta hänsyn till är att ord som jag valt att ha med, och som därmed fallit in under kategorin ”svårt ord”, i själva verket kan vara ord som många av eleverna redan kände till, trots att mycket talar för att eleverna inte skulle vara särskilt välbekanta med dem. Om så är fallet har det sannolikt inte spelat någon roll ifall kontexten var till hjälp för att förstå ordet eller ifall ordlistan kom till nytta.

Som presenterades ovan i 4.1.1. *Övergripande resultat* är skillnaderna mellan de två grupperna inte särskilt markant, förutom för Fråga 3 och Fråga 6. Viktigt att ha i åtanke för Fråga 3 är att ett ord (verbpartikeln *ut*) hade fallit bort i själva frågetexten, även i den version av läsförståelsen som delades ut till eleverna. Detta kan självklart ha påverkat elevernas prestation på frågan, om det är så att de exempelvis missförstod den. Dock finns misstaget med på alla de utdelade läsförståelseuppgifterna, och inte bara för en av grupperna, och därmed borde alla elever ha haft samma grundförutsättningar att förstå (eller missförstå) frågan, även om de därefter hade olika förutsättningar för att kunna besvara den, beroende på om de hade tillgång till ordlistan eller inte.

För just Fråga 3 är det hela frasen *Xs förlovade land* som måste man förstå för att kunna besvara frågan (se ovan). Här verkar det alltså som att eleverna i Grupp 1 gjorde bättre ifrån sig än vad eleverna i Grupp 2 gjorde, och att det har varit ofördelaktigt att ha ordlistan till hands. Vidare kan man diskutera om det är användningen av ordlistan som gjort att eleverna i Grupp 2 i större utsträckning svarat fel på Fråga 3, eller om de inte använde den alls.

För Fråga 6 å andra sidan är det eleverna i Grupp 2 som gör bättre ifrån sig än eleverna i Grupp 1. Ordet som man måste förstå är *oförtruten*, och det verkar som att man har dragit nytta av att ha ordlistan till hands när man svarade på frågan. Dock kan man här, precis som för Fråga 3, diskutera om det är användningen av ordlistan som har fått eleverna att prestera bättre, eller om det beror på något annat. Exempelvis är *Xs förlovade land* ett helt, fast uttryck medan *oförtruten* bara är ett ord. Förutsättningarna för att förstå ett enskilt ord jämfört med ett idiomatiskt uttryck kan vara så pass olika att de egentligen inte är jämförbara i studie av detta slag, när det har att göra med kontext och ordförståelse.

5.1.4 Analys av provsituationen

Det är också värt att diskutera att läsuppgiften för denna studie på många sätt är lik en skoluppgift, i det att den utförs på skolan, i ett klassrum, under vanlig lektionstid, med lärare närvarande. Läsförståelseuppgiftens upplägg ser också ut så som en läsförståelseuppgift hade kunnat se ut i en vanlig skolkontext med en introducerande text som förklarar uppgiften, följt av själva texten som eleverna ska läsa, och slutligen frågor som eleverna ska besvara. Den här typen av läsförståelseuppgifter kommer i de allra flesta fall inte att förekomma i de situationer där eleverna senare i livet kommer att stöta på ”svåra texter”. Läsmålen kommer att skilja sig åt väsentligt, och därför kan det vara svårt att dra några definitiva slutsatser om vad detta resultat säger om andra sorters texter och lässituationer.

Ytterligare något att ta i beaktande är att det på framsidan av läsförståelseuppgiften står ”Syftet med experimentet är att undersöka läsförståelsen hos *tredjeårselever* på gymnasiet.” (min markering), och att ordet *andraårselever* inte finns med, även om de också ingår i gruppen som jag ville undersöka. Det är möjligt att detta kan ha påverkat de elever som inte blev omnämnda genom att de exempelvis inte ansträngde sig på samma sätt som om de hade känt att de faktiskt tillhörde målgruppen. Det är dock möjligt att de inte reflekterade över det, och detta baserar jag på att det inte var någon av eleverna som gjorde mig uppmärksam på att jag inte skrivit med *andraårselever*.

5.1.5 Analys av upplägg och utformning

I och med att jag använde mig av flervalfrågor måste jag också vara beredd på att slumpen kan spela en roll i resultatet, något som inte kan hända i samma utsträckning om eleverna själva hade behövt formulera egna svar för varje fråga. Beroende på om det fanns tre eller fyra svarsalternativ till den specifika frågan fanns det alltid mellan 25 % och 33 % chans att eleverna gissade rätt utan att de faktiskt visste vad ordet betydde eller vad som efterfrågades i frågan.

Åldersspannet på eleverna sträcker sig mellan 16 och 18 år, vilket var väntat. Dock är det bara en väldigt liten minoritet (3 av 79 elever) som är 16 år. De resterande är 17 eller 18 år. Alla eleverna har i denna studie dock placerats i samma grupp, och jag jämför alltså inte resultaten mellan exempelvis andraårseleverna och tredjeårseleverna. Se 5.3 *Metodkritik* för ytterligare diskussion om hur jag hade kunnat göra annorlunda vad gäller indelning av informanter i olika grupper.

5.2 Analys av intervjusvaren

Även om svaren är spridda inom en och samma grupp, alltså exempelvis för alla elever som ingår i Grupp 1, så framgår det också att svaren ofta är lika varandra inom samma delgrupp, alltså för de specifika studenter från samma grupp som intervjuades tillsammans vid samma tillfälle. Här är det just metoden ”gruppintervju” som kan vara värd att diskutera. Att intervjua eleverna i grupper kan mycket väl ha påverkat elevernas svar och i vilken riktning diskussionerna gick. Om exempelvis en elev började med att ta ordet tidigt under intervjun kan det mycket väl ha varit så att de övriga eleverna i gruppen följde i samma spår under diskussionen även om de egentligen hade andra tankar och åsikter. På samma sätt kan det vara så att eleverna har känt en ovilja att inför sina klasskamrater erkänna att man tyckte att en text var svår eller att man hade svårt för vissa ord, vilket hade kunnat leda till att eleverna säger att de inte använde ordlistan i lika stor utsträckning som de kanske egentligen gjorde.

Gemensamt för många av eleverna från Grupp 2 är att de svarade att de antingen inte använde ordlistan alls, att de bara använde den för att kolla upp något enskilda ord, eller att de knappt var medvetna om att de hade en ordlista att tillgå. Som diskuterat ovan kan det finnas flera olika orsaker till att eleverna inte använde ordlistan, men oavsett orsak ger det anledning att tro att det resultat som framkommit här kanske inte är riktigt så representativt som man hade kunnat önska, eftersom de två grupperna i många fall svarat på läsförståelseuppgifterna under samma förutsättningar. Samtidigt är det svårt att dra alltför definitiva slutsatser utifrån vad de intervjuade eleverna svarade, detta dels eftersom de är relativt få sett till hur många som faktiskt svarade på läsförståelseuppgiften. Risken finns därför att jag råkat få elever som haft en och samma typ av strategi för att lösa uppgiften, även om flera andra strategier finns representerade bland eleverna. Dels kan intervjusituationen ha fått eleverna att svara på ett visst sätt. På så vis är det möjligt att svaren jag fått inte representerar vad hela gruppen, eller ens delgruppen, tycker. Detta baserar jag på att det faktum att det ändå verkar finnas stora skillnader åsiktsmässigt inom en och samma grupp (alltså inom exempelvis hela Grupp 1).

Ordlistans utformning och hur den var placerad kan vara två av de viktigaste faktorerna för i vilken utsträckning eleverna faktiskt använde ordlistan. I och med att några av eleverna menade att de inte ens tänkte på att de hade en ordlista till hands kan det vara värt att diskutera hur man hade kunnat ändra upplägget för att öka antalet som faktiskt använde sig av ordlistan (se mer under 5.3 *Metodkritik*). Till exempel sa en elev att hen antagligen hade använt ordlistan mer om den var med på samma sida som själva läsförståelsen, antingen vid texten eller vid frågorna. Ett svar som detta indikerar att denna studie kanske i själva verket inte mäter hur det

ser ut mellan två grupper av elever där den ena får använda sig av en ordlista, utan kanske snarare elevernas förmåga att slå i ordböcker och ordlistor, eller deras tendens att göra just detta.

Några av eleverna uppfattade att det bland svarsalternativen till frågorna ofta fanns två alternativ som var lika varandra. Detta i kombination med att några av eleverna kände det som att de blev lurade i frågorna, som att den som gjort läsförståelsen var ute efter att sätta dit dem, skulle kunna indikera att eleverna har valt andra svarsalternativ än vad de först kände var rätt, just eftersom de trodde att texterna försökte förvirra dem.

På frågan om hur eleverna brukar göra när de inte förstår ett specifikt ord svarade, som ovan nämnt (*4.2 Resultat från gruppintervjuerna*), flera av eleverna att de inte brukar slå upp ord, att de frågar föräldrar eller, som i en provsituation som denna, bara väljer att svarsalternativ som de inte har tagit på ett tag. Här kan man diskutera om det snarare är så att eleverna inte är vana vid att jobba med ordlistor och lexikon, och att detta därför har påverkar det slutgiltiga resultatet.

Generellt kan också sägas att det hade varit till fördel att anordna fler intervjuer så att fler elever hade kunnat komma till tals. Det verkar som att elevernas svar till viss del kan förklara varför vissa av resultaten ser ut som de gör, men det är svårt att dra slutsatser när antalet elever som ställde upp för intervju var så litet.

5.3 Metodkritik

Det är möjligt att svaren och resultaten i studien har påverkats av den metod som användes i studien, och därför kommer jag i detta delkapitel diskutera min metod och vad som hade kunnat göras annorlunda i de olika delarna.

Jag valde exempelvis att inte titta på vilka klasser eller program som eleverna tillhörde, och detta kan i sin tur ha inburit att till exempel alla elever som går studieförberedande program hamnade i samma grupp, medan alla elever som läser yrkesförberedande program hamnade i den andra gruppen. På samma sätt har jag inte separerat de olika åldersgrupperna (elever från årkurs 2 och elever från årkurs 3). Ålder har sannolikt också påverkat dels hur många ord man kan, och dels vad gäller elevernas lässtrategier och deras vana vid att jobba med läsförståelser, och således även om och hur eleverna använde sig av ordlistan.

Förutom åldersfaktorn finns det också fler variabler som jag hade kunnat ta hänsyn till vid min analys för att få fram ett mer rättvisande resultat. Det mest uppenbara inom detta hade varit att se om det fanns skillnader mellan kön, men även andra variabler som social eller ekonomisk bakgrund eller föräldrarnas utbildning hade också varit intressant att kartlägga.

Ordlistans utformning och placering har med största sannolikhet också påverkat resultatet. Genom att låta ordlistan vara på ett separat papper och inte vara integrerad i texten är det möjligt att jag i själva verket inte har mätt hur stor skillnaden var mellan elever som inte kunde ordet utan var tvungna att förlita sig på kontexten, jämfört med elever som kunde orden (i det här fallet genom en ordlistas hjälp), eftersom det finns en risk att eleverna som hade tillgång till ordlistan inte använde den ändå. Risken är också att jag snarare har mätt elevers förmåga att slå i lexikon, deras förmåga att utnyttja ordlistor eller hur benägna de är att använda en ordlista när de stöter på ett ord som de inte förstår.

Att ordlistan finns på ett separat papper kan också ha gjort situationen än mer olik en autentisk myndighetstext, eftersom en sådan brukar ha ordlistan i direkt anslutning till texten i de fall där ordlistor används. Som nämnt i *5.1.5 Analys av provsituationen* liknar uppgiften och dess upplägg i den här studien på många sätt den sortens prov som elever vanligtvis stöter på i skolan. Därmed kan exempelvis läsmålen mellan dessa två situationen skilja sig åt markant. Allt detta, tillsammans med den övriga utformningen som diskuteras i *5.1.5 Analys av provsituationen*, kan ha gjort hela situationen så pass olik från hur det egentligen ser ut när man läser en myndighetstext att det inte alls går att dra några slutsatser om en ordlistas eventuella fördelar, eller hur det kommer att se ut när eleverna i framtiden stöter på myndighetstexter, både sådana som har och sådana som inte har med ordlistor.

Efter att analysen var genomförd insåg jag att det kan ha funnits frågor i läsförståelseuppgiften som faktiskt inte hade gått att svara på utan att man kände till ordet antingen genom att sedan tidigare veta vad ordet betydde, eller genom att slå upp det i ordlistan. För dessa frågor verkar det alltså inte ha varit möjligt att kunna svara bara med hjälp av den omgivande kontexten, och dessa frågor har i så fall därför inte rättvist kunnat mäta hur bra Grupp 1 gjorde ifrån sig jämfört med Grupp 2. På samma sätt är det också möjligt att vissa av de ord som jag valde att testa, trots mina kriterier (se *3.3 Kriterier för vad som utgör ett svårt ord*), faktiskt inte var svåra för eleverna. Att testa orden här har då kanske egentligen inte hjälpt mig att uppnå ett resultat som svarar på mina frågeställningar.

För gruppintervjuerna som jag höll med eleverna finns det också flera faktorer som kan diskuteras, främst själva upplägget. Det är möjligt att formatet med semistrukturerade gruppintervjuer inte var optimalt för att få ut tillräckligt med data. Det kan också vara så att datan som jag fick fram till viss del kan ha varit missvisande, eftersom det fanns risk att eleverna har påverkat varandra (se *5.2 Analys av intervju svaren*). Även om fokusgruppsintervjun som beskrivs av Kvale (2014:191) för med sig många fördelar som är passande för denna typ av studie hade det kanske varit att föredra att använda sig av individuella intervjuer istället, även

om dessa hade varit betydligt mer tidskrävande och kanske ändå inte hade resulterat i mer data än vad jag lyckades få tag i nu.

Som presenteras i *4 Resultat* valde jag att räkna enstaka obesvarade frågor från i övrigt helt ifyllda svarsblad som *fel*. Detta inträffade vid fem tillfällen. Två gånger var det Fråga 1 som inte hade besvarats, en gång var det Fråga 8 som inte hade besvarats, och två gånger var det Fråga 10 som inte hade besvarats. Om man utgår från att eleven inte svarat för att den inte kunde, och inte heller ville gissa, blir det ingen skillnad mot om eleven hade tagit fel svarsalternativ, mer än att det nu inte fanns någon chans alls, inte ens en slumpmässig, att få rätt. Å andra sidan kan icke-svaret också bero på att eleven missade frågan helt. Det är omöjligt att säga om eleven i så fall kunde svaret på frågan eller inte. Att då markera frågan på samma sätt som om eleven faktiskt svarat fel kan därför ge ett missvisande resultat. Dock uppstod denna situation så pass sällan att det inte bör ha en signifikant betydelse för det övergripande resultatet. Det andra alternativet hade varit att räkna det som bortfall och därmed stryka elevens hela övriga deltagande, även för de frågor som eleven svarat på.

Det finns också en del brister i intervjusvaren i form av för lite data. Det beror främst på att jag först i efterhand efter att jag redan genomfört intervjun kommit på frågor och följdfrågor som jag hade velat ställa till eleverna. En av dem är ”Varför svarade du inte på alla frågor?”, en fråga som är väldigt relevant för att kunna analysera och klassificera de svarsblad där det saknas svar på en fråga (se *4.1 Resultat från läsförståelseuppgifterna*). Å andra sidan förutsätter en sådan fråga att jag redan från början visste att eleverna inte skulle svara på alla frågor, en situation som jag inte var beredd på. En lösning på detta hade varit att inkludera en stängd fråga i form av ”Svarade du på alla frågor?”, och sedan utefter svaret på denna fråga följa upp med passande följdfrågor. Som nämnt i *5.2 Analys av intervjusvaren* hade det också varit önskvärt att få in mer intervjudata från elever.

5.4 Framtida forskning

Eftersom det finns indikationer på att ordlistans placering kan ha varit avgörande för huruvida eleverna använde sig av den över huvud taget, känns det motiverat att genomföra ytterligare studier där man har ordlistan infogad i texten som själva läsförståelseuppgiften och frågorna finns på, alltså på samma sida, och jämföra detta med en grupp som inte hade tillgång till ordlistan alls. Ett annat alternativ hade varit att jämföra resultat från samma typ av grupper som jag använt mig av i denna studie, men att även komplettera med en grupp där informanterna har fått tillgång till ordlistan infogad på samma sida som läsförståelsen och frågorna.

Även om jag inte explicit frågade efter vilket program som eleverna gick på fick jag ändå en uppfattning om att de kan finnas skillnader i resultatet mellan de olika klasserna som tillhörde samma grupp (Grupp 1 eller Grupp 2) som fick göra läsförståelseuppgiften. Därför misstänker jag att det finns anledning att tro att vissa av skillnaderna kan ha att göra med att de olika eleverna läser olika program, även om det inte finns data i det här fallet som kan bekräfta att så är fallet. Skillnaden i program, skola och klass kan också spegla elevernas intresse för exempelvis svenska i största allmänhet, men också elevernas erfarenhet, kunnande och vana när det handlar om läsförståelseuppgifter. Därför vore det intressant att se ifall en kartläggning av elevernas bakgrund och vilka program de läser hade kunnat påverka resultatet i en sådan här typ av studie. Det hade också kunnat göra att bilden över huruvida en ordlista hade varit till nytta eller inte hade blivit mer rättvis, eftersom eleverna som testats hade varit mer homogena inom sina respektive grupper. Därför hade det också varit mindre risk att andra faktorer än just närvaron eller avsaknaden av en ordlista – och då även förutsatt att man använder den – påverkade resultatet av studien. Vidare hade det också varit intressant att undersöka ännu fler grupper, för att kartlägga skillnader mellan exempelvis ålder, kön, utbildningsnivå, yrke och så vidare.

En liknande studie som denna som jag genomfört hade också kunnat användas för att svara på i vilken utsträckning och för vilka ord som eleverna väljer att använda ordlistor när de läser texter med svåra ord. Detta är ett intressant område i sig, och det skulle dessutom kunna komplettera de svar som man får fram om man genomför fler studier där man är ute efter att mäta skillnaderna i prestation på ett läsförståelsetest där den ena gruppen får tillgång till en ordlista och den andra gruppen inte får det. Dessa två studier i kombination, och med fler variabler som kön, ålder och utbildning hade säkert kunnat få fram många intressanta resultat, och är därför något som hade varit spännande att fortsätta undersöka i framtiden.

6 Slutord

Syftet med denna uppsats var att ta reda på hur förhållandet mellan ordförståelse och läsförståelse för elever som går andra och tredje året på gymnasiet ser ut, där jag ville ta reda på hur avhängig läsförståelsen är ordförståelsen. Mina frågeställningar var:

- Drar eleverna nytta av att ha tillgång till en ordlista över de svåra orden i en text?
- Räcker det med den omgivande kontexten för att eleverna ska kunna besvara frågor kopplade till de svåra orden i en text?
- Hur stor nytta skulle det innebära för företag, myndigheter och olika organisationer som skriver texter med många svåra ord att bifoga ordlistor som förklarar ordens betydelser med exempelvis synonymer eller korta förklaringar och exempel?

Sammanfattningsvis kan sägas att eleverna i den här studien i mångt och mycket inte verkar ha gjort bättre ifrån sig om det hade en ordlista att tillgå under tiden de genomförde läsförståelseuppgiften jämfört med om de bara hade kontexten som hjälp. Att resultatet ser ut som det gör kan bero på en mängd faktorer, bland annat att lässituationen under studien inte ser ut som den vanligtvis brukar när man stöter på och ska läsa myndighetstexter. Det finns också indikationer på att eleverna som hade tillgång till ordlistan faktiskt inte använde den ändå, bland annat på grund av dess placering och utformning. Därför är det svårt att komma med ett svar som är allmängiltigt, men för de förutsättningar som fanns under just den här typen av studier kan sägas att elever inte drar nytta av att ha en ordlista över de svåra orden.

Det är också svårt att dra några alltför definitiva slutsatser om hurvida det räcker med den omgivande kontexten för att kunna besvara frågorna som är kopplade till de svåra orden. Det går exempelvis inte att vara säker på att eleverna inte kände till orden sedan tidigare om man inte jämför med hur bra de hade gjort ifrån sig på ett isolerat ordförståelsetest. Olika sorts kontext kan också vara till olika stor nytta för olika elever. Dock gör eleverna utan ordlistan generellt lika bra eller bättre ifrån sig än eleverna med ordlistan, vilket bland annat skulle kunna visa på att eleverna drar mer nytta av kontexten när det inte finns några andra hjälpmedel.

Nyttan som det skulle innebära för företag och myndigheter att använda sig av ordlistor är svår att definiera, mycket på grund av att den lässituation som uppstår när man genomför en studie på det här sättet skiljer sig markant från hur exempelvis läsmål ser ut när eleverna, men också den övriga befolkningen, stöter på autentiska myndighetstexter. Just på grund av detta är det svårt att komma med en rekommendation över ordlistornas vara eller icke-vara i myndighetstexter med många svåra ord. Vad man däremot kan säga är att det inte finns något som tyder på att elever skulle ha svårare för att avläsa informationen i en text om de samtidigt

har tillgång till och använder en ordlista. Detta går också hand i hand med vad Bråten säger när han menar att för mycket ansträngning för att förstå just ett specifikt ord kan göra att läsaren lätt glömmer innehållet i den övriga meningen, eller de föregående meningarna (Bråten 2013:49). Därför anser jag att *Myndigheternas skrivreglers* rekommendationer om att använda sig av ordlistor när en text innehåller svåra ord eller fackterminologi (Språkrådet 2014:21) är något som fortsatt borde efterföljas.

Källförteckning

- Att läsa och förstå: läsförståelse av vad och för vad?.* (2016). Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3694>
- Boyd, Sally & Ericsson, Stina (red.) (2015). *Sociolingvistik i praktiken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bråten, Ivar (red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Frick, Nils & Malmström, Sten (1983). *Språkklyftan: hur 700 ord förstås och missförstås*. 4., revid. uppl. Stockholm: Tiden
- Gustafsson, Anna W. & Håkansson, David (2017). *Ord på prov: en studie av ordförståelse i högskoleprovet*. Lund: Lunds universitet
- Josephson, Olle (1982). *Svåra ord: en undersökning av förståelsen av 153 ord från ekonomiska, sociala och politiska sammanhang*. Diss. Stockholm: Univ.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Myndigheternas skrivregler*. 8., [omarb.] uppl. (2014). Stockholm: Språkrådet.
- Nation, Ian S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Second Edition. New York: Cambridge University Press
- Språkrådet, 2018: Sökning på webbplatsen <https://www.sprakochfolkminnen.se/om-oss/om-webbplatsen/sok.html?query=modersm%C3%A5l&submitButton.x=0&submitButton.y=0#query/modersm%C3%A5l> (2018-11-12)
- Svensk ordbok: utgiven av Svenska Akademien*. 1. uppl. (2009). Stockholm: Norstedt [distributör]

Bilaga 1: Läsförståelseuppgift, facit och ordlista

Deltagande i studie om läsförståelse

Hej och tack för att du vill vara med i detta experiment! Syftet med experimentet är att undersöka läsförståelsen hos tredjeårselever på gymnasiet.

Ditt deltagande är helt anonymt, och du får avbryta deltagandet när som helst.

Hur gammal är du?

_____ år gammal

Vad är ditt modersmål?

- Svenska
- Annat

Nedan följer några texter. Läs varje text och svara sedan på frågorna genom att välja det alternativ som du tycker stämmer bäst. Kryssa bara i ett alternativ per fråga.

Moderna kvinnor: Modernitet, femininitet och svenskhet i svensk veckopress 1921–1933

De moderna kvinnorna med korta kjolar och ännu kortare hår som jazzade sig igenom 1920-talets nöjesliv är en bild som reproduceras i populärkulturen än idag. Men de moderna kvinnorna sågs i sin samtid inte endast som nöjeslystna kommersiella produkter, utan användes som en arena för att diskutera frågor om nationalitet, rasbiologi, genus, kropp och det moderna samhällets utmaningar. De moderna kvinnorna ifrågasatte nämligen traditionella genusstrukturer, genom att idrotta, köra bilar, ställa nya krav på äktenskapet eller helt enkelt välja bort giftermål till förmån för ett självförsörjande singelliv. Samtidigt politiserades och granskades deras kroppar, korta kjolar och livsstil. Under 1920-talets första år i Sverige hade kvinnor uppnått rösträtt och juridisk likställighet i äktenskapet och nya lagar gav dem större utrymme på arbetsmarknaden. Hur skulle ett modernt framtida samhälle se ut där kvinnor uppförde sig, såg ut som, och ställde samma krav på frihet som män? Det är hur denna fråga debatterades i veckopressen som undersöks i denna bok.

De moderna kvinnorna var ett globalt fenomen under 1920- och 1930-talen, men tog sig olika uttryck i olika länder. I den svenska debatten framhölls Sverige som ett jämställdhetens förlovade land, på samma gång som det ansågs viktigt att sätta gränser för femininiteten och moderniteten för att värna om och bevara svenskheten. Det är tongångar som känns igen än idag, när nationalistiska vindar, som vill begränsa kvinnors utrymme, sveper över Sverige.

Fråga 1: Hur ser man i dag på kvinnorna från 1920-talet?

- På motsatt sätt från hur de faktiskt var under 1920-talet
- På samma sätt som de faktiskt var under 1920-talet
- Bilden har inte levt kvar över huvud taget

Fråga 2: På vilket sätt ändrades kvinnors levnadsförhållanden i början av 1920-talet?

- Det infördes lagar som gjorde att kvinnor nu hade samma rättigheter som män i äktenskapet
- Kvinnor hade nu fått samma sociala status som män i äktenskapet
- Kvinnor hade nu fått fler rättigheter i äktenskapet än vad männen hade

Fråga 3: Hur såg bilden av Sverige under den här tiden?

- Sverige hade kommit långt i arbetet för jämställdhet, men detta uppmärksammades inte
- Man uppmärksammade att Sverige hade kommit långt i arbetet för jämställdhet
- Man uppmärksammade att Sverige inte kommit långt i arbetet för jämställdhet

Rock'n'roll i Hultsfred: ungdomar, festival och lokal gemenskap

För drygt 30 år sedan samlades några uttråkade ungdomar i Hultsfred, Småland och bildade rockföreningen Rockparty. Föreningen byggde upp en omfattande konsertverksamhet och en stark musikscen på den lilla orten. 1986 startade Hultsfredsfestivalen, vilken utvecklades till ett av Sveriges starkaste varumärken. En festival som i decennier drog till sig inhemska och utländska artister och tusentals besökare varje sommar. I Sverige kom Hultsfred att bli synonymt med ordet festival. I denna avhandling får vi följa Rockpartys verksamhet och festivalens utveckling. Här skildras det fascinerade, symbiotiska förhållandet mellan den annorlunda värld som festivalen innebar och det trygga lokalsamhällets föreningsverksamhet. Platsen och dess människor var avgörande för festivalens tillblivelse. Genom vilda idéer, konflikter och heta diskussioner uppstod en alldeles särskild sorts kreativitet. Och utan det oförtrutna engagemanget från ungdomar, föräldrar, artister, branschfolk, festivalfunktionärer, politiker, musikälskare i alla åldrar, föreningar och lokala företag hade det aldrig blivit någon musikfest och Hultsfred hade aldrig utvecklats till en av de viktigaste platserna i svenskt musikliv på en mängd områden. Genom den föreningsdrivna lokala musikscenen och festivalen etablerades så småningom allt från musikbranschutbildningar till Svenskt Rockarkiv.

Fråga 4: Vilka var det om spelade på Hultsfred?

- Etablerade artister från andra länder än Sverige
- Artister från Sverige och andra länder som alltid brukar komma
- Artister från Sverige och andra länder

Fråga 5: Hur var relationen mellan festivalen och byn?

- Deras respektive verksamheter blev lidande på grund av den andras verksamhet
- De påverkade inte varandra nämnvärt
- De drog nytta av varandra

Fråga 6: Vad var en viktig faktor för att festivalen skulle kunna bli till?

- Att alla de inblandade höll sig till sina respektive arbetsuppgifter
- Att de lokala företagen backade när det krävdes av politikerna
- Att alla inblandade arbetade med stor energi

Musikens politiska ekonomi: lagstiftningen, ljudmedierna och försvaret av den levande musiken, 1925–2000

Under 1900-talet förändrades musiklivets villkor i grunden. Bruket av nya elektroniska ljudmedier innebar att musik kunde framföras utan musikers faktiska närvaro. En av konsekvenserna var att "levande musik" myntades som begrepp. Såväl fackföreningar som progaktivister och kulturpolitiker ville försvara den levande musiken mot dess förmenta motsats, "mekanisk musik". Det var dock inte alltid självklart var gränsen skulle dras mellan människa och maskin, eller mellan konst och teknik.

"Musikens politiska ekonomi" tar ett brett historiskt grepp om musiklivets reglering under 1900-talet. Här förenas estetik och ekonomi, politiska ideologier och tekniska medier. Boken berör allt från stumfilmens försvinnande till idén om musiken som upplevelseindustri. Den visar hur det fascistiska Italien gav stöd åt skivbolagens intressen och förklarar varför Musikerförbundet ville införa en särskild diskoteksavgift. Den skildrar förhistorien till vår tids konflikter om musikens digitalisering.

Fråga 7: Vad var förhållandet mellan "levande musik" och "mekanisk musik"?

- De påstås vara motsatser
- De var identiska
- De var motsatser
- De påstås vara identiska

Fråga 8: Vad diskuterar man från ett historiskt perspektiv i avhandlingen?

- Om vilka partier som styrde landet under de olika perioderna
- Om hur flödet av ny musik i Sverige såg ut
- Om lagarna och ordningen kring musiken

Postgång på växlande villkor: det svenska postväsendets organisation under stormaktstiden

Det svenska postväsendet grundades 1636 genom en kunglig förordning om postbud. Under det följande århundradet byggdes postnätet ut över riket och alla större städer fick postkontor. Från början sköttes verksamheten av staten, men under stormaktstiden förändrades organisationen flera gånger och lades vid ett par tillfällen ut på entreprenad. I doktorsavhandlingen Postgång på växlande villkor undersöker historikern Magnus Linnarsson hur det svenska postväsendet var organiserat under 1600-talet. Med inspiration från modern organisationsteori analyserar han verksamheten med en uttalad ambition att belysa strukturerna och den dåtida ledningens strävanden. Undersökningen är koncentrerad till postväsendets olika organisationsformer och med hjälp av ett brett källmaterial kartläggs de olika överväganden och beslut som låg bakom postens olika organisationsmodeller.

Resultaten visar hur administrationsformerna avlöste varandra och vilka argument som gavs för olika alternativ. Både privata och statliga organisationsformer var alternativ för den svenska statsledningen under 1600-talet och båda användes för att organisera posten. I ett vidare perspektiv visar undersökningen hur den svenska staten fungerade under stormaktstiden (1611–1721) och hur den staten organiserade vad vi i dag skulle kalla för offentliga verksamheter. Tidigare såg man posten som ett typiskt statligt ämbetsverk, men här tecknar Linnarsson en mångfacetterad bild av postväsendet och de statliga myndigheterna under stormaktstiden. Avhandlingen fördjupar därför kunskaperna i ett förut relativt utforskat fält inom svensk historievetenskap.

Fråga 9: Vad hände med postverksamheten under stormaktstiden?

- Det var hela tiden staten som skötte verksamheten
- Periodvis betalade staten andra instanser för att utföra verksamheten
- Periodvis var det privata aktörer som tog över verksamheten helt utan att staten var inblandad
- Periodvis lades hela verksamheten ner

Fråga 10: Vad kan man säga om Linnarsson beskrivning av postväsendet i avhandlingen?

- Den ger ett partiskt perspektiv av postväsendet
- Den ger ett varierat perspektiv av postväsendet
- Den ger ett komplicerat perspektiv av postväsendet
- Den ger ett ensidigt perspektiv av postväsendet

Facit till läsförståelseuppgiften²

Fråga 1: På samma sätt som de faktiskt var under 1920-talet

Fråga 2: Det infördes lagar som gjorde att kvinnor nu hade samma rättigheter som män i äktenskapet

Fråga 3: Man uppmärksammade att Sverige hade kommit långt i arbetet för jämställdhet

Fråga 4: Artister från Sverige och andra länder

Fråga 5: De drog nytta av varandra

Fråga 6: Att alla inblandade arbetade med stor energi

Fråga 7: De påstås vara motsatser

Fråga 8: Om lagarna och ordningen kring musiken

(Fråga 9: STRUKEN)

Fråga 10: Den ger ett varierat perspektiv av postväsendet

² Denna delades inte ut till eleverna, utan skapades bara som en bilaga till uppsatsen.

Ordlista

ambition: strävan, anspråk, framåtanda

decennium: årtionde

det förlovade landet: (bildligt) det utlovade och rika landet

entreprenad: åtagande att mot viss ersättning utföra större arbetsuppgift

etablera: inrätta, upprätta, få till stånd

fascism: diktatorisk och nationalistisk rörelse, antidemokratisk lära

fenomen: iakttagbar företeelse eller händelse

framhålla: fästa uppmärksamheten på, påpeka

förment: förmodad, inbillad

förordning: underordnad lag som beslutas av regeringen

ideologi: system av uppfattningar och värderingar

inhemsk: tillhörande det egna landet, inländsk

juridisk: rättslig

kartlägga: undersöka, beskriva

kommersiell: affärsmässig, inriktad på att tjäna vinstintressen

likställighet: överensstämmelse

mynta: skapa nytt uttryckssätt

mångfacetterad: rikt varierad, nyanserad

oförtruten: outröttlig, ihärdig

omfattande: med stort omfång, vidsträckt

perspektiv: synvinkel, överblick

politisera: göra politisk

reglering: ge regler för, ordna

reproducera: på nytt frambringa, kopiera, fortplanta

symbios: samliv mellan organismer av olika slag till nytta för båda

synonym: liktydig

tillblivelse: uppkomst, det att komma att existera

tongång: sätt att kommunicera eller argumentera

värna: försvara, skydda

ämbetsverk: myndighet som har ansvar för ett visst område inom den statliga
förvaltningen

Bilaga 2: Intervjufrågor

Intervjufrågor

Grupp 1

Var det en svår uppgift? På vilket sätt? Vad gjorde den svår?

Var det lätt att följa texterna?

Var det svåra ord i texten? Vilka ord var svåra?

Hur gjorde du (för att försöka komma förbi) om det var ord som du inte förstod?

Hade det varit lättare om du fick tillgång till en ordlista? Hade en ordlista hjälpt?

Hade du använt en ordlista om det fanns?

Brukar du slå upp eller googla ord?

Grupp 2

Var det en svår uppgift? På vilket sätt?

Använde du ordlistan? När?

Hur brukar du göra om det är ord som inte förstår?

Var det svåra ord i texterna? Vilka?

Tror du att du hade använt ordlistan mer om den varit inne i texten?