

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Svenska är väl *ett* ämne?
En jämförelse av innehåll och språk
i två gymnasieläromedel i svenska.

Catrin Larsson

Specialarbete, 15 poäng
Svenska för lärare LSV410
Vt 2008
Handledare: Ingrid Sahlin

1. Inledning

Det finns *en* gymnasieskola i Sverige sägs det. Men är det verkligen så? Som blivande lärare möter man ständigt en stor mängd läromedel och jag har uppmärksammat att det finns en uppdelning bland läromedlen på så sätt att det finns anpassade läromedel. Det innebär att en del läromedel riktar sig till elever vid gymnasiets yrkesinriktade program medan andra är riktade till elever vid de teoretiska programmen. Fenomenet fängade mitt intresse och jag började fundera över varför denna åtskillnad finns, eftersom det är obligatoriskt för *samtliga* gymnasieelever att läsa kurserna svenska A och B. Om det inte finns olika kurser i svenska för de olika typerna av gymnasieprogram, varför finns det då olika läromedel?

Som blivande svensklärare anser jag att det är befogat att undersöka vad som skiljer de olika läromedel åt och vad som förenar dem. En intressant diskussionsfråga är således om den här uppdelningen är befogad eller om den endast skapar klyftor mellan de olika programmen. Det är även av intresse att undersöka vad läromedlen förmedlar i förhållande till vad som står i kursplanen för svenska. Ytterligare en anledning till ämnesvalet är att den tidigare forskningen inte har tagit fasta på just det här perspektivet. Resultatet kan även tänkas ha viss relevans för lärare vid valet av läromedel. De hypoteser som presenteras i uppsatsen utgår från mina egna - och förmodligen många andras - förutfattade meningar.

Det föll sig naturligt att undersöka det omtalade fenomenet och uppdelningen i läromedel för svenska. För att kunna göra en bredare analys har jag begränsat mig till två läromedel. De undersökta läromedlen är två relativt nyutkomna böcker, närmare bestämt från 2003 (*Källan språkbok*, andra utgåvan) respektive från 2004 (*Bra Svenska A*).

I valet av faktorer att undersöka har jag precis som Sylvia Danielsson, i sin avhandling från 1975, inriktat min undersökning på ”sådana språkliga faktorer, som jag utifrån min kännedom om texterna har bedömt som intressanta och givande för en jämförelse”. (Danielsson, 1975:3).

2. Syfte

Uppsatsens syfte är att göra dels en kvalitativ undersökning, dels en kvantitativ undersökning av två läromedel, varav ett vänder sig till gymnasiets yrkesinriktade program och ett till de teoretiska programmen. Mitt huvudsyfte är att ställa dessa två läromedel i svenska mot varandra och jämföra dem. Jag vill ta reda på vad som skiljer dem åt och vad som förenar dem med avseende på deras helhetsuttryck samt språkliga faktorer. Närmare bestämt vill jag:

- göra en kvalitativ undersökning genom en helhetsundersökning av läromedlen vad gäller typografi & layout, illustrationer, studieteknisk apparat och innehåll.
- göra en kvantitativ undersökning av meningskomplexiteten.
- göra en kvantitativ undersökning av författarrösten.

3. Tidigare forskning

Den tidigare forskning kring läromedel som har varit inspirationskälla till uppsatsen är sådan som rör texternas helhetsperspektiv, författarröst och meningskomplexitet. Förekomsten av författarrösten i läromedlen har tidigare undersökts genom bl.a. beräkningar av substantiv, adjektiv och pronomen. Meningskomplexiteten har mätts medelst LIX samt beräkningar av huvud- och bisatser.

Min utgångspunkt har varit två artiklar av Björn Melander, nämligen "Läsebokssvenska, bruksprosa och begreppslighet" (Melander, 1999) och "Läroboksspråk - En flintskallig primadonna", (Melander, 2003). I Melanders två artiklar redogörs också för annan tidigare forskning t.ex. Sylvia Danielssons avhandling *Läroboksspråk* (Danielsson, 1975). Ovan nämnda är en avhandling som har spelat stor roll för mitt val av syfte och frågeställningar. Danielsson har undersökt språket i en rad olika läromedel dels i olika ämnen, dels från olika decennier för högstadiet och för den på 70-talet, nya gymnasieskolan. Vad hon främst har undersökt är läsbarheten i de olika läromedlen. Hon har därvid använt sig av liknande metoder som jag vid beräkning av substantiv och adjektiv och hon har även beräknat LIX.

Utöver forskningsöversikterna är Melanders två artiklar av intresse för uppsatsen p.g.a. de kritiska reflektioner som Melander gör beträffande värdet av LIX och vissa andra rent kvantitativa syntaktiska undersökningar. Det råder sedan länge delade meningar om värdet och tillförlitligheten av LIX som mått på texternas läsbarhet, och Melander sammanfattar denna kritik på följande sätt: ”Sammantaget kan man säga att de undersökningar av läsbarhet hos lärobokstexter som genomförts inte har givit upphov till några påfallande dramatiska resultat.” (Melander, 1999:34) Melander menar vidare:

Vill man få ett mer utförligt svar på frågan om huruvida våra läroböcker är begripliga eller ej måste man därför – vilket flera av de ovan berörda författarna också påpekar – lämna de generellt inriktade och på ytSpråkliga faktorer grundade metoderna och studera djupare textuella egenskaper. (1999:34)

Det är dock vanligt förekommande vid läromedelsanalyser att genomföra en LIX-undersökning. LIX är alltså ett sätt att mäta hur lättillgänglig eller svårtillgänglig en text är. Undersökningsmetoden är framtagen av C.H. Björnsson i slutet av 60-talet (Melander 2003:141) och genomförs på följande vis: Medelvärdet av ord per mening räknas ut och därefter adderas summan med procentantalet långa ord, vilket är ord som har fler än sex bokstäver. Om slutsumman av ovanstående hamnar under eller kring 30 anses texten vara lättläst och om summan hamnar runt eller över 40 anses texten vara svårläst.

I den här undersökningen förekommer LIX enbart som ytterligare en jämförelseenhet för att få ett så stort antal jämförelseperspektiv som möjligt.

Margareta Westmans avhandling (*Bruksprosa*, 1974) ingår i ett större projekt med namnet ”Skrivsyntax”. Westmans del i detta projekt svarar för ”en parallell kartläggning av bruksprosa, sådan den skrivs i verkliga situationer i samhället [...]”. Westman har ur ett språkligt perspektiv undersökt broschyrtexter, tidningstexter och lärobokstexter. Dessa språkliga resultat har kunnat användas som jämförelseenhet för den här uppsatsens kvantitativa undersökningsresultat.

Carin Sandqvists artikel ”Från 50-tal till 80-tal om form och innehåll i historieläroböcker” (Sandqvist, 1999) är både en kvalitativ och en kvantitativ undersökning. Sandqvist undersöker fyra olika läromedel i

historia, två från 50-talet och två från 80-talet för att ta reda på vad som har hänt med bl.a. språket och layouten. Hennes hypotes är att den språkliga förändring som har skett har lett till en förenkling av språket och hon tror att den förändringen är speciellt tydlig i läromedel. Hon undersöker de delar i läromedlen som behandlar Napoleon och Franska revolutionen. Jag har inspirerats av Sandqvists urvalsmetod på så sätt att jag har begränsat undersökningsmaterialet som berör den språkliga analysen till de kapitel i mina undersökta läromedel som berör samma del av svenskan. Och den del av svenskämnet som jag har valt att undersöka närmare är de kapitel som behandlar skrivprocessen. Sandqvist intresserar sig därvid inte bara för rent språkliga variabler utan även för sådant som bilder, bildtexter, meningslängder och innehåll.

Ulla Ekvalls artikel "Läsmål och läsförståelse" (Ekvall, 1990) har varit av intresse för undersökningen. I denna redogör hon för hur det är för eleverna att tillgodogöra sig innehållet i läromedlen, och hon menar att läromedel har en stor inverkan och påverkan på elevernas "framtida inställning till facklitteratur och kunskapsinhämtande överhuvudtaget" (Ekvall, 1990:165). Ekvall behandlar även texterna ur ett språkligt perspektiv så som meningslängdens och bisatsens betydelse för textens läsbarhet. Ekvall menar att: "Korta meningar är som regel syntaktiskt enkla. [...] Meningarna har t.ex. få bisatser och korta fundament" (1990:175). Citatet ovan är den främsta anledningen till mitt val av undersökningsperspektiv i den språkliga undersökningen av meningskomplexitet, närmare bestämt, att korta meningar är enkla och att de ofta inte innehåller några bisatser.

Annan tidigare forskning som jag stödjer mig på är Lars Melin och Sven Langes bok *Att analysera text* (2000) som har använts som jämförelseresultat vid beräkning av bl.a. LIX. Vidare har boken *Lärobok om läroböcker* (1991), som är utarbetad på uppdrag av läromedelsförfattarnas förening, varit utgångspunkt för frågeställningarna till helhetsanalysen.

Beträffande undersökningen av författarröst har jag i första hand inspirerats av två artiklar ur Svenska språknämndens skrift *Textvård* från 2006, nämligen Monica Reichenbergs "Röst och kausalitet i läroböcker" (2006) och Martin Ransgarts "Läsvärda läroböcker kräver helhetsgrepp" (2006).

Reichenberg (2006) intresserar sig alltså främst för förekomsten av författarröst i läromedel samt ger tre ”förbättringsförslag” som ska göra läromedlen mer lättlästa. Dessa tre förslag går ut på att byta ut mindre vardagliga ord, att göra författaren synlig och att förbättra textbindningen. Det är i första hand det som Reichenberg säger om kausalitet och röst som jag har tagit fasta på i min undersökning av författarröst. Reichenberg menar att ”[d]et som utmärker en text med röst är att författaren inte distanserar sig från läsaren utan i stället försöker vända sig direkt till denne. Syftet är förstås att få läsaren engagerad, att motivera denne att läsa texten.” Enligt Reichenberg saknar emellertid många av dagens läromedel såväl tydlig kausalitet som författarröst. De läromedel som hon har undersökt vill hon istället karaktärisera på följande sätt:

Även språket är koncentrerat och det visar sig i många satsförkortningar, passiv form, svagare textbindning och fler substantiv etc. (Substantiven är de mest informationstunga orden, och därför kan man räkna med att många substantiv tyder på en informationstät text.) För goda läsare kanske det inte gör så stor skillnad att läsa texter med läsförsvårande drag, men för svaga läsare kan det vara en extra belastning som gör det svårare att ta sig igenom dem (Liberg 2001; Melin 2004; Reichenberg 2005a, 2005b). (Reichenberg, 2006:47)

En annan likartad karaktäristik av språket i läromedlen gör även Melander när han säger:

Sammanfattningsvis kan man säga att de ovan redovisade studierna samtliga pekar i samma riktning: läroboksspråk framstår från kvantitativt stilistiska utgångspunkter som ett relativt koncentrerat och faktamättat språk. I fråga om ordklassfördelningar präglas det huvudsakligen av en opersonlig och ’nominal’ stil (många substantiv och adjektiv samt få verb och adverb), inte helt olikt det språk som brukar anses vara utmärkande för vetenskaplig prosa. (Melander, 1999:26)

Även Ransgart (2006) behandlar författarrösten i en läromedelstext och han presenterar tre motiv för vad man brukar ta fasta på vid undersökningar av läromedel och två av dessa är relevanta för min uppsats. Ransgart har i sin tur inspirerats av Ekall (1995) och Reichenberg (2000).

Närhet kan man skapa genom att förse texten med en synlig och personlig berättarröst som vänder sig direkt till läsaren, med frågor, uppmaningar och utrop, som direkt tilltalar läsaren i form av pronomenet du ('som du säkert vet') och som använder vi där både författaren och läsaren inkluderas. Ett annat sätt är att låta texten präglas av ett vardagligt språk. (Ransgart 2006:67)

Gemensamt för den tidigare forskning som jag har tagit del av är att det rör sig om analyser och undersökningar som främst är inriktade på att jämföra läromedel antingen i olika ämnen eller för olika årskurser. Men mig veterligen finns det inte någon undersökning av olika läromedel som behandlar samma ämne och är avsedda för samma årskurs men som riktar sig till de två olika typerna av gymnasieprogram nämligen de teoretiska och de yrkesinriktade. Detta lade grunden till mitt ämnesval, eftersom det faktiskt enligt kursplanen är samma svenskurs som *alla* elever läser, oavsett gymnasieprogram.

3.1 Material

Jag har alltså undersökt två läromedel i svenska för gymnasiet och dessa presenteras nedan. Det intressanta är som nämnts ovan att det rör sig om två läromedel i svenska för gymnasiet, varav det ena riktar sig till elever på de yrkesinriktade programmen, det andra till elever på de teoretiska programmen.

De undersökta läromedlen är följande *Källan språkbok* (2003) och *Bra svenska A* (2004). *Källan språkbok* är riktad till de teoretiska programmen och *Bra Svenska A* är riktad till yrkesprogrammen. De kapitel som har analyserats i fråga om meningskomplexitet och författarröst är kapitel 3 i *Källan språkbok* respektive kapitlen 2 och 3 i *Bra Svenska A*. Valet av undersökningsmaterial har baserats på att dessa böcker har ett liknande innehåll samt på att de är utgivna ungefär samtidigt. *Källan språkbok* är dock en andra utgåva. Vad som också skiljer läromedlen åt är att *Källan Språkbok* (2003) är avsedd för både A- och B-kursen och *Bra Svenska A* (2004) är avsedd endast för A-kursen. De kapitel som har undersökts behandlar skrivprocessen. Varför just dessa kapitel har undersökts beror på att just skrivprocessen inte kan kopplas till endast A- eller B-kursen. Skrivprocessen kan snarare

betraktas som en förutsättning för svenskämnet vilken man bör arbeta med inom all svenskundervisning, oavsett kurs.

Källan språkbok, svenska för gymnasieskolan kurs A och B (2003) består av 383 sidor och har en rad författare: Hans Johansson, Anita Kretz, Eva Kruise af Verchon, Johannes Marainen och Susanne Staf. I förordet står: ”*Källan* är ett läromedel i svenska för gymnasieskolan kurs A och B, särskilt lämpat för elever på de studieförberedande programmen och vuxna.”

Författarna till *Bra Svenska A* (2004) är Eva Hedecrona och Karin Smed-Gerdin och totalt antal sidor är 240 och boken riktar sig – som man nämnt i förordet ”främst för dig som studerar på de yrkesinriktade programmen”.

I fortsättningen kommer jag att förkorta läromedlens titlar till *KällanT* respektive *Sv.Y*. Det är viktigt att under läsningen minnas vilket av de två läromedlen som är riktat till vilket gymnasieprogram, därför fungerar *T* i *KällanT* och *Y* i *Sv.Y* som en påminnelse för vilket program läromedlen är riktade till. *T* står alltså för de teoretiska programmen och *Y* står för yrkesprogrammen.

3.2 Metod

Som framgår av syftesbeskrivningen har jag gjort dels en kvalitativ, dels en kvantitativ undersökning av de valda läromedlen. I den kvalitativa undersökningen anlägger jag ett helhetsperspektiv och studerar såväl själva innehållsurvalet och den studietekniska apparaten (utformning av innehållsförteckning, litteraturregister m.m.) som typografi & layout och illustrationer. I den kvantitativa undersökningen har jag ett rent språkligt perspektiv och intresserar mig främst för meningskomplexitet och förekomsten av författarröst. Meningskomplexiteten har undersökts genom att jag har beräknat LIX samt andelen komplexa och enkla meningar. Med en komplex mening avser jag då en mening som innehåller minst en huvudsats och minst en bisats. Med en enkel mening avses en mening som består av antingen endast en huvudsats eller av flera samordnade huvudsatser. Vad som dock är viktigt att poängtera är att huvudintresset inte har varit att undersöka hur svår- eller lättlästa läromedlen är, vilket är det vanligaste syftet vid användandet av just LIX. Jag har främst varit ute efter att fastställa huruvida de båda läromedlen skiljer sig åt i fråga om meningskomplexitet vad gäller

syntaktisk komplexitet. Författarrösten i läromedlen undersöks genom att genomför beräkningar av ordklasserna substantiv och adjektiv och läsartilltal medelst utifrån pronomen *du*, *vi/oss* och *man* samt studerar förekomsten av frågor riktade till läsaren.

I den kvalitativa undersökningsdelen har jag utgått från *Lärobok om läroböcker* (1991). Analysfrågorna är hämtade från kapitlet: ”Att tänka på vid läroboksvalet”, där det finns 13 punkter med lämpliga frågor att ta ställning till. Av dessa 13 har jag valt ut nummer 7: *Illustrationer*, nummer 8: *Typografi och layout* och nummer 9: *Studieteknisk apparat*. Utöver dessa rubriker har även innehållsurvalet analyserats.

Undersökningen består alltså av två delar, å ena sidan gör jag en helhetsanalys av typografi & layout, illustrationer, studieteknisk apparat och innehåll, å andra sidan görs en språklig analys av meningskomplexiteten samt av författarrösten. Resultatet av dessa båda delundersökningar presenteras i kapitel 4. I kapitel 5 presenteras sedan de viktigaste skillnader läromedlen emellan. Därefter följer i kapitel 6, en sammanfattande diskussion av resultatet och slutligen finns i kapitel 7 ett slutord.

De hypoteser som är aktuella för uppsatsen är följande: För ett läromedel för de teoretiska programmen (*KällanT*) tror jag att LIX-värdet är runt 35, eftersom det ofta framstår som att det är högre krav på läskunnigheten hos eleverna på de teoretiska programmen. Jag tror även att det läromedel för de teoretiska programmen har ett högre antal komplexa meningar samt en låg andel adjektiv och en hög andel substantiv. Vad gäller läromedel för de yrkesinriktade programmen (*Sv.Y*) tror jag att LIX-värdet hamnar runt 30 av den anledningen att det ofta framstår som om det är lägre krav på de yrkesinriktade programmets elevers läskunnighet. Andelen enkla meningar tror jag överväger andelen komplexa meningar och jag tror att det förekommer fler adjektiv och färre substantiv än i ett läromedel för de teoretiska programmen. Sammanfattningsvis bör alltså de teoretiska programmets läromedel vara mer inspirerade av bruksprosan än vad de yrkesinriktade programmets läromedel är.

4. Resultat

I avsnitten 4.1- 4.3 redovisar jag de resultat jag har kommit fram till. I 4.1 redovisas resultaten från den kvalitativt inriktade helhetsundersökningen, d.v.s. den som rör typografin & layout, illustrationer, studieteknisk apparat och innehåll. I 4.2 redovisas resultatet från den ena av de två kvantitativa undersökningarna, nämligen den språkliga undersökningen, som således berör meningskomplexiteten. I 4.3 redovisas den andra kvantitativa undersökningen, nämligen författarrösten i texterna.

I 4.1 har jag velat besvara följande frågor kring de båda undersökta läromedlen. Angående typografi & layout är följande fråga ställd: ”Gör boken intryck av att vara lätt att läsa för de elever den vänder sig till? Om inte – vad kan det bero på?” (*Lärobok om läromedel*, 1991:57).

De frågor som har ställts kring illustrationerna är bl.a. följande:

Utgör bilderna främst förtydligande av texten?

Komplettering till texten?

Underlag för upplevelse och stimulans?

Ett dekorativt inslag i boken?

Lämpar sig bilderna för aktivt studium och som underlag för elevernas associationer och kreativa arbete?

Underlättar de [*bildtexterna*] eller stör de ett aktivt bildstudium?

Om det finns färg i boken – är den utnyttjad på bästa sätt? (*Lärobok om läromedel*, 1991:54).

För att undersöka den studietekniska apparaten har följande fråga ställts: ”Är utformningen av innehållsförteckning, ordförklaringar, register, litteraturanvisningar och bildförteckning sådan att den underlättar arbetet med boken?” (*Lärobok om läromedel*, 1991:61).

I min undersökning av innehållet ur ett helhetsperspektiv har jag inte utgått från en frågeställning utan istället valt att presentera innehållet i samtliga kapitlen i de undersökta läromedlen. På så sätt har det blivit lättare att jämföra vad som behandlas i de båda läromedlen.

Presentationen av resultaten för de variabler som jag har tagit fasta på vid helhetsundersökningen inleds nedan med en översikt över de

beräkningar som jag har gjort beträffande ord per sida, grafiska meningar per sida, antal undersökta ord, antal bilder, antal undersökta sidor och bild per sida. I 4.2 och 4.3 gör jag sedan en mer detaljerad genomgång av de undersökta variablerna i *KällanT* respektive *Sv.Y*.

Tabell 1. Antal sidor, grafiska meningar och bilder i de undersökta läromedlen samt tidigare forskning.

	<i>KällanT</i>	<i>Sv.Y</i>	Sand.
Ord/ undersökt sida	154	68,5	-
Grafiska meningar/undersökt sida	32,6	6,3	-
Bilder/totalt antal sidor	0,25	0,36	0,2 Gy 50 1,1 Re 50 0,6 Gy 80 1,3 Gr 80
Totalt antal bilder	94	86	-
Antal undersökta ord	15885	5888	-
Antal undersökta grafiska meningar	1380	529	-
Antal undersökta sidor	103	86	
Totalt antal sidor	383	240	

Ord per sida, grafiska meningar per sida och bilder per sida är avrundade till en eller två decimaler. Sand. är en förkortning för Sandqvist (1999). 0,2 Gy50; 1,1 Re50; 0,6 Gy80; 1, Gr80 är de läromedel som har ingått i Sandqvists (1999) undersökning.

Av tabell 1 framgår resultaten för de båda läromedlen och den tidigare forskning som de har jämförts med. I *KällanT* är det alltså en större mängd text. Texten är alltid fokuserad på en central spalt, vilket leder till ett otal avstavningar. Det kan i sin tur göra att läsningen delvis kan bli hackig, även om avstavningen är korrekt gjord. I princip har alla stycken i alla avsnitt åtminstone en avstavning. Enbart på sidan 70 är det 4 avstavningar: ”ka-pitel”, ”brevvän-ner”, ”instuderings-frågor”, ”uppgif-ter”. Även i *Sv.Y* är det central smal satsyta, förmodligen för att

inte skrämman iväg läsaren, men trots det förekommer det inte problem med avstavningar.

Något av det första som läsaren förmodas lägga märke till i *KällanT* är att det inte finns bilder på varje sida. Vid den första anblicken framstår det som om att det finns relativt få bilder, och genomsnittligt är det alltså ungefär 0,25 bilder per sida. I jämförelse med Sandqvists undersökning (1999) framstår antalet bilder i *KällanT* dock som "normalt", eftersom de redovisade resultaten från Sandqvist undersökning är relativt varierade. Av *KällanTs* totala summa av 94 bilder är 74 foton, antingen i färg eller i svartvitt. Bland de övriga är elva illustrationer och sex är mer svårdefinierade: de består av bl.a. kartor, dataanimationer och tavlor.

Antalet ord per sida i *Sv.Y* är alltså ungefär 68,5 och antalet grafiska meningar per sida är ungefär 6,3 och *KällanT* har avsevärt högre siffror: 154 respektive 32,6. Det kan vara av intresse att uppmärksamma detta i ett läsförståelsesammanhang. Självfallet innebär inte ett mindre antal tecken i en text en lättare text, men att textmängden per sida visar att det föreligger en skillnad mellan läromedlen står klart. Det syns kanske tydligast i att det är två kapitel i *Sv.Y* som har undersökts och endast ett i *KällanT* och att det trots det är ett betydligt lägre antal ord per sida och mening per sida i *Sv.Y*.

Sv.Y har flest foton. Sammanlagt finns det 67 foton, 17 illustrationer och 2 animerade bilder. Summan för illustrationer är alltså 86 och genomsnittligt innebär det ungefär 0,36 bilder per sida, ett något högre resultat jämfört med *KällanT* alltså. Men trots de snarlika resultaten får man ett intryck av att det finns fler bilder i *Sv.Y*. Förmodligen kan det ha den enkla förklaringen att det förekommer mer färg och teckensnittsvariation i *Sv.Y* i jämförelse med *KällanT*. Då resultaten för de båda läromedlen är så pass lika anser jag även att *Sv.Y* har ett normalt antal bilder per sida i förhållande till Sandqvists undersökningsresultat.

På majoriteten av de foton som finns i *Sv.Y* har man valt att använda sig av dagens teknik både vad gäller utformning av såväl foton som text. Det är ett gott samspel mellan text och bild, och text och bild kompletterar varandra. Bilderna tydliggör texten och vice versa. Det är förmodligen på grund av ovanstående som bildtexter inte finns i *Sv.Y*,

eftersom löptexten i sig fungerar tillräckligt som kommentar till bilderna.

4.1 Helhetsundersökning

Nedan presenteras den helhetsundersökning som har gjorts av läromedlen. Först redovisas resultatet från undersökningen av *KällanT* och sedan resultatet från *Sv.Y*. Helhetsundersökningen har genomförts och presenteras under följande rubriker: typografi & layout, illustrationer, studieteknisk apparat och innehåll.

4.1.1 *Källan språkbok*

Typografi & Layout:

Det är främst ”normal stil” (troligtvis, 12, Times New Roman) som används i *KällanT* men vid uppgifter används en mindre stil, troligen teckenstorlek 10 men samma teckensnitt som i den övriga brödtexten. Layouten framstår som formell och strikt. Färgsättningen eller informationsrutor eller mer lekfulla teckensnitt förekommer inte.

Både huvud- och underrubrikerna har större teckenstorlek än löptexten. Bildtexterna är kursiverade och består oftast av endast en mening, vilken ibland är en fristående bisats, exempelvis: ”När jag lärde mig dyka.” (*Källan Språkbok*, 2004:78).

Illustrationer:

Av de 94 illustrationerna utgör som sagts ovan hela 74 stycken av dem fotografier. Tanken bakom detta kan ha varit en förhoppning om att foton ska stimulera eleverna, då det är ”verkliga händelser” som är bildmotiven. Tyvärr är dessa foton dock inte så uppdaterade som läsaren förmodligen skulle önska. De ser ut att vara tagna under sent 1980-tal eller tidigt 1990 med tanke på kläder och frisyr (se bilaga 1). Detta torde påverka omdömet av bilderna; eftersom bildmotiven förmodligen ska ”gestalta” eleverna själva. Med det som utgångspunkt kunde andra val ha gjorts. Detta utbud av foton torde heller inte stimulera eleverna som, med tanke på dagens mediala och datoriserade samhälle, är vana vid att se det senaste på alla områden och således även inom foto.

Fotona upplever jag alltså inte lämpa sig som underlag för elevernas associationer eller kreativa arbete eftersom de också kan upplevas som

lösryckta från texten. Exempelvis hade det kanske varit att föredra ett foto från en tv- eller riksdagsdebatt istället för två män som samtalar under rubriken argumentation (se sidan 146, *Källan språkbok*, 2003). Angående frågan om färg finns, är svaret ja, men i jämförelse med undersökningens andra läromedel, är färgen inte utnyttjad på bästa sätt. Det innebär att det till exempel finns få färgfoton eller färgillustrationer, utan de flesta bilderna går i gråskalan. Förmodligen är det denna avsaknad av klara färger som förklarar att man upplever det som färre bilder i *KällanT* än i *Sv.Y.* – och de färgillustrationer som trots allt finns går ofta i en ljusblå nyans.

Bildtexterna är, för att citera *Lärobok om läroboksspråk* ”för intetsägande” (1991:54). Då bilderna inte lever upp till många av de andra krav som ställts genom frågorna blir förhoppningen att de åtminstone ska fungera som ett dekorativt inslag. Tyvärr lever de enligt mitt förmenande inte heller helt upp till det, dock är den bedömningen osäker då den inte kan besvaras helt objektivt, eftersom olika läsare har olika smak. Men med tanke på vad man med dagens teknik kan åstadkomma, torde bättre alternativ som sagt finnas.

Vad som är värt att nämna är att det i kapitlet ”Grammatik” inte finns ett enda foto eller illustration. Det gör att det framstår som om det varken funnits tanke eller vilja, att ”lätta upp” grammatiken som förmodligen är det arbetsmoment i svenskundervisningen som av flest elever kan upplevas som särskilt svårt och jobbigt. Uttrycket att ”man äter med ögonen” skulle med en viss modifikation kunna tillämpas här.

I förordet nämns att *KällanT* i sin andra upplaga har blivit uppdaterad vad gäller färgen, eftersom de nu har bytt till fyrfärgssystem. Med det som utgångspunkt borde det heller inte ha varit omöjligt att se över bildvalen sedan första upplagan.

Studieteknisk apparat:

Om *KällanT* kan följande sägas: Innehållsförteckningen är strukturerad men delvis svårläst, eftersom den bygger på en kompakt utformning med täta rader och mycket text (se bilaga 2). En luftigare layout och mer lodräta underrubriker hade förmodligen underlättat för läsaren. En eloge ska dock ges till alla underrubriker som gör att det är lättare att hitta just den information läsaren söker, i den annars synnerligen informationstunga texten.

Ett sätt att förklara ord i läromedel kan vara att göra det genom ordförklaringsrutor eller på något annat sätt utanför löptexten. Några sådana rutor eller andra sätt att förklara ord utanför löptexten förekommer inte i *KällanT*. Orden blir istället förklarade inom parenteser i löptexten i sitt rätta sammanhang och detta förklaringsätt är förmodligen att föredra, eftersom läsaren då slipper avbryta läsningen för att söka svar på frågan på annat håll än just i texten. Exempel på denna typ av ordförklaringar, där orden alltså knyts till sitt rätta sammanhang är: ”SAOL (*Svenska Akademiens ordlista*)” på sidan 151 och ”[a]ccenten (av lat. Accen´tus, klang, betoning)” på sidan 159.

Beträffande den studietekniska apparaten kan man dessutom – förutom de variabler som nämns i den tidigare citerade frågan ur *Lärobok om läroböcker* – fråga sig hur arbetsuppgifterna är utformade. Eleverna uppmanas i de flesta uppgifter att arbeta med sin responsgrupp, vilket enligt t.ex. Hoel (*Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*, 2001) är det optimala sättet att arbeta med skrivprocessen.

Innehåll:

Utgångspunkten för redovisningen av innehållet är inte som de övriga rubrikerna i helhetsundersökningen hämtad från *Lärobok om läroböcker*. Men innehållet i läromedlen anser jag ha så stort värde och betydelse för helhetsbilden att den därför har ingått.

KällanT består av 8 kapitel och jag presenterar kortfattat några exempel ur innehållet. Läsarna får lära sig om bl.a. studieteknik, studieförmåga och hur man söker information via Internet och tidningar. Och även om mötesteknik för exempelvis elev- och klassråd samt retorik. Läsarna får praktiska råd angående utformandet av en innehållsförteckning, citat, referat, avstavning och särskrivning. Ett kapitel berör tvåspråkighet, djurens språk, teckenspråk och barns språk samt skillnader mellan privat och offentligt språk. Det finns även ett avsnitt om dialekter, typiska ord och uttryck, svåra och nya ord samt morfologi. Språkhistoria och namn samt norska, danska, finska och respektive lands historia presenteras i ett kapitel. Under rubriken isländska blir även färöiska och grönländskan presenterade. Kapitlet ”Grammatik” handlar om det mesta inom grammatiken, och det på en hög nivå. Min förmodan är att det är få elever som lyckas ta till sig en så stor mängd grammatikkunskap.

Genom ovanstående presentation av innehållsliga exempel framkommer det relativt tydligt vad som ingår boken. *KällanT* använder sig av både

textutdrag och elevtexter. Som synes är det ett heltäckande läromedel som tar upp många olika delar av svenskämnet.

4.1.2 Bra Svenska A

Typografi & Layout:

Sv.Y har en varierad typografi och layout och där finns en rad olika typsnitt och olika teckenstorlek samt en väljord färgsättning som är till fördel för textens läsbarhet. Men det finns även i *Sv. Y* exempel på mer svårlästa partier. Sidan 10 (se bilaga 3) upplever jag exempelvis som mer tilltalande och mer lättläst än exempelvis sidorna 11-16 (se bilaga 3b), trots att båda dessa uppslag har foton. Skillnaden tror jag beror på textmängden. Men över lag har *Sv.Y* en luftig och mindre kompakt layout, som torde stimulera till inläring och motivation då den inte framstår som allt för tung vid en första anblick. Slutsatsen blir således att ett foto och/eller en illustration inte ensamt bär ansvaret att göra en text (mer) intressant eller lättläst. Illustrationerna måste även matcha texten.

Delvis kan layouten upplevas som rörig, eftersom det är många synintryck som kan ta fokus från texten. Ett exempel är uppslaget på sidorna 36-37, där en karta och rubrik tar stor plats. Att det är 1, 5 radavstånd genom hela texten är en fördel. Vad gäller illustrationer och foton förekommer det både och i texten om än ett överslag på foton. Somliga sidor har lite text, med mycket färgstimulans och många foton/illustrationer, medan andra sidor har mest text och mindre färg och bilder.

Det är många rubriker, oftast med korta mellanrum. Texten har många olika teckensnitt och om det är bra eller dåligt är en högst individuell uppfattning.

Illustrationer:

Bilderna kan tänkas vara ett gott underlag för elevernas associationer till texten, alltså elevernas sätt att närma sig texten och göra den till sin egen. Detta är en stor skillnad i jämförelse med *KällanT* där det vid många tillfällen som sagt finns klart bättre alternativa bildmotiv. Bilderna tycks mig vara befogade, ha ett budskap, vara välplacerade, fungera förtydligande och kompletterande, vara underlag för upplevelse och stimulans samt fungera som ett dekorativt inslag. Färgsättningen är använd på ett högst stimulerande sätt och helhetsintrycket kan även det,

dock den här gången, i en positiv bemärkelse, bekräftas med uttrycket: ”Man äter med ögonen”. I det här sammanhanget och i den här undersökningen innebär ovanstående uttryck att en lärobok behöver vara så mycket mer än en välskriven text, även om den välskrivna texten är grunden. En lättillgänglig text vinner förmodligen i längden.

Studieteknisk apparat:

Det första läsaren möts av är en luftig, tydligt strukturerad och lättläst innehållsförteckning. Den är färgglad, vilket av egen erfarenhet kan vara en av anledningarna till att den torde vara lättläst för eleverna (se bilaga 4). Språket i rubrikerna är ett mottagaranpassat språk, exempelvis: ”Hmmm läsaaa...wow skriva”, istället för ett traditionellt uttryck som exempelvis ”Skriv- och läsprocessen” eller ”Att läsa” som *KällanT* har valt. Innehållsförteckningen är även välstrukturerad (se bilaga 4) dock på ett annorlunda sätt än *KällanT*, som är strukturerad mer enligt bruksprosans normer. Innehållsförteckningen i *Sv.Y* har stora rubriken, är luftig mellan underrubrikerna, har olika teckensnitt och färg. Register finns och dessa register presenteras i innehållsförteckning. Det rör sig om ett bildregister och ett kortfattat ord- och sakregister. Dock saknas ett rent litteraturregister. Istället finns ett register med texträttigheter, och dessutom har vart och ett av bokens 36 olika textutdrag litteraturanvisningar. Innehållsförteckningen torde vara användbar och ett gott underlag för repetition och redovisningar. Men trots att det är ett mottagaranpassat språk kan kapitelrubrikerna ställa till det, då de kan vara ganska kryptiska om sitt innehåll, exempelvis: ”Klara färdiga...”, ”...gå”, ”Ta kontroll!” och ”Resurssidor”.

Som inledning till varje kapitel finns ett färgglatt uppslag med bild och med upprepning av kapitelrubriken. Det finns endast en ordförklaringsruta, vilken förklarar slangord ur Mikael Niemis text ”Mitt Tornedalen” (*Bra Svenska A* 2003:37). Orden förklaras alltså främst i den löpande texten precis som i *KällanT*. Eleverna tränas ofta i att stava och förklara ord (se exempelvis s. 148, 156, 164, 166, 190, 202, *Bra Svenska A*, 2004). Författarna uppmanar ofta eleverna att arbeta i par eller med sina kamrater i uppgiftsinstruktionerna (se exempelvis sidorna 59 och 76).

Innehåll:

Sv. Y har 7 kapitel och i dessa har de rena grammatikmomenten integrerats med andra moment på så sätt att olika ordklasser presenteras och knyts an till innehållet i de olika kapitlen. Innehållet presenterar jag

även här genom en rad exempel hämtade från de olika kapitlen: Först finns en introduktion som exempelvis tar upp vikten av lust och motivation till ämnet svenska, samt hur man gör en tankekarta. Eleverna får veta hur man skriver en läslogg och hur man gör bokredovisningar. Svenskans vanligaste skrivregler och anledningen till varför vi har skrivregler står att läsa om. Därefter får läsaren författartips och får lära sig hur man presenterar en bok, hur man hittar på ett bibliotek och vikten av att se på Internet med kritiska ögon. Läsarna får lära sig om ordböckers uppbyggnad samt andra sätt att arbeta med texten så som checklista för skrivande och självskattning i svenska. Utöver det får de lära sig om att tala både privat och offentligt och hur man berättar och återberättar historier. Språkets melodi samt betydelsen av och träning i högläsning är två moment som finns i *Sv.Y*. Gruppsspråk, dialekter, begreppen fint och fult språk, fasta uttryck och förkortningar samt olika yrkesspråk ingår när författarna till *Sv.Y* skriver om det svenska språket. Det står om medias historia, om tidningar och tidskrifter samt filmens dramaturgi. Eleverna får även veta lite mer om hur radiosändningar går till.

Det är inte ett lika stort utbud i det här läromedlet som i *KällanT*, då det t.ex. saknas ett kapitel om språk i norden och världen. Och istället för att ha ett eget kapitel om grammatiken flätar författarna in grammatiken i den löpande texten, där den passar väl in i ett praktiskt sammanhang. Under rubriken "Ämnets karaktär och uppbyggnad" i kursplanen för svenska står följande: "I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet." Ovanstående citat lever *Sv.Y* upp till genom sitt pedagogiska sätt att integrera grammatiken i sitt rätta sammanhang, alltså verkliga sammanhang där eleverna på ett lättare sätt kan se den praktiska nyttan av den kunskap som förmedlas i läromedlet.

4.2 Språklig analys

– meningskomplexitet *Källan språkbok* och *Bra Svenska A*.

Först presenteras hur analysen har gått till och vilka faktorer som har vägts in och vilka som har utelämnats. Det kapitel som har undersökts i *KällanT* är: "Att skriva", och det är 103 sidor långt. I *Sv.Y* har kapitlen 2 "...gå" och 3 "Ta kontroll" undersökts och de består tillsammans av 86 sidor.

I undersökningen har grafiska meningar analyserats, och kolon har därvid tillskrivits samma värde som punkter, eftersom de i de flesta fall

har samma position och funktion som en punkt. De textutdrag och blockcitat som finns i texterna har inte ingått i analysen, vilket är vanligt i den här typen av undersökningar (jämför t.ex. Danielsson, 1975). Några få undantag finns angående citat, dock inte vad gäller blockcitat. Citat som finns inne i den löpande texten, i vanliga meningar, har nämligen tagits med i analysen. Anledningen till det är att meningarna skulle ha blivit oläsliga om citatet hade uteslutits. Även ”Informationsrutor” har uteslutits ur analysen, likaså bildtexter och kursiverade uppgiftshänvisningar. Satsförkortningar, alltså de satser som saknar ett finit verb/predikat och eller subjekt, har räknats som den sats de egentligen ”representerar”.

Tabell 2. LIX-värdet i de undersökta läromedlen samt i tidigare forskning.

	<i>KällanT</i>	<i>Sv.Y</i>	M&L	Danielsson	
LIX	33	30	27*	Sv7	37
			33**	Sv9	39
				Svgy2	43
				Svgy4	44

* *Barn och ungdomsböcker*, ** *Skönlitteratur*. M&L är en förkortning för Melin och Lange (2000).

Av tabell 2 framgår att LIX-resultaten stämmer någorlunda överens med de presenterade hypoteserna på så sätt att *KällanT* uppvisar ett något högre LIX-värde än *Sv.Y*. Men resultaten visar alltså att det inte är någon större skillnad i tillgängligheten i läromedlen enligt LIX och inte heller i jämförelse med Melin och Langes resultat. Men med hjälp av helhetsanalysen presenterades viktiga skillnader som har stor inverkan på tillgängligheten, så som exempelvis vikten av färgsättning. Det har alltså framkommit att det inte är texten ensam som står för tillgängligheten. Det är intressant att se att det är så pass stora skillnader mellan Danielssons (1975) och mitt resultat. Sv7 och Sv9 är läromedel i svenska för högstadiet och Svgy2 och Svgy4 är läromedel för gymnasiet och redan högstadieläromedlen har alltså ett högre LIX-värde än vad mina undersökta gymnasieläromedel har. Om mitt resultat är representativt för hela *KällanT* och andra läromedel och inte endast för det undersökta kapitlet bör det tyda på att en utveckling har skett i läromedelsspråket. Rör det sig om en utveckling anser Sandqvist (1999), som tidigare nämnts, att det är en förenkling i språket som har skett och att denna tydligast syns i just läromedelsspråket.

Tabell 3. Meningskomplexiteten i Källan språkbok och Bra Svenska A angiven i procent avrundat till en decimal.

	KällanT	Sv.Y
Enkla meningar	55,7	59,5
Komplexa meningar	41,5	37,0
Övrigt	2,6	3,4

Under rubriken övrigt är fristående bisatser och meningar som innehåller endast ett ord inräknade.

I tabell 3 framgår att det inte heller beträffande meningskomplexitet föreligger några större skillnader och det visar återigen att det möjligtvis är andra faktorer än den rent språkliga komplexiteten som avgör hur tillgängligt läromedlet är. Ur hypotessynpunkt stämmer det förvisso att Sv.Y har en knapp övervikt för enkla meningar, men de stora skillnader som jag trodde skulle möta läsaren existerar alltså inte. Efter genomförd undersökning kan jag alltså konstatera att Melanders resonemang kring syntaktiska undersökningars värde verkar stämma. Ensamt säger de inte tillräckligt mycket om en text. Men som synes är de av intresse som *en* undersökningsvariabel.

I båda de undersökta läromedlen finns det ingen fast eller låst placering av bisatserna i meningarna utan meningsbyggnaden uppvisar den typ av variation som enligt Jarrick och Josephson (1996) skulle gynna läsbarheten. Detta leder till att det blir en växling mellan höger- och vänstertunga meningar samt en växling mellan långa och korta meningar. Bisatserna uppträder med andra ord såväl initialt och finalt som i huvudsatsens mittfält.

Tabell 4. Ord per mening.

	KällanT	Sv.Y	M&L
Ord/mening	11,5	10,9	14,8 fackpresstext 1985 16,0 ledare 1985

I tabell 4 redovisas ord per mening i de undersökta läromedlen samt en jämförelse med resultatet av tidigare forskning. M&L står här för Melin och Lange (2000)

Av tabell 4 framgår att en genomsnittlig mening i både *Sv.Y* och *KällanT* är relativt normallånga meningar i jämförelse med Melin och Langes (2000:166) redovisade resultat i tabell 4. Att mina undersökta läromedelstexter genomsnittliga meningar är något kortare än Melin och Langes kan vara ett gott tecken, eftersom det förmodligen kan göra texterna mer tillgängliga för sina tilltänkta läsare.

4.3 Språklig analys

- författarröst *Källan språkbok* och *Bra Svenska A*

Begreppet "Författarröst" i rubriken ovan kan förmodligen uppfattas som en aning vag och därför följer nedan en precisering av vad som har ingått i undersökningen av författarröst.

Det finns olika sätt att närma sig sina läsare på. Ett sätt är att distansera sig från dem, genom att inte visa att det finns en författare bakom texten och ett annat sätt är att göra det motsatta. Hur visas då författarröst? Det tydligaste sättet torde vara att använda pronomen, och då främst personliga pronomen som bl.a *du* och *vi*. Men även andra ordklasser så som substantiv och adjektiv säger något om författarrösten. Ett stort antal adjektiv, vilka hjälper till att beskriva texten, gör även texten mer levande och därmed mer personlig. Ett stort antal substantiv sägs göra texten tung och svårläst och sannolikheten att det saknas eller inte finns en tydlig författarröst i texten är större i en text med många substantiv. *KällanT* talar just om substantivsjuka, vilken sägs vara utmärkande för kanslissvenska. Och kanslissvenskan förmodas vara en svårare textgenre för gymnasieelever att ta till sig och förstå, oavsett program. I *Från tanke till text* (Jarrick och Josephson, 1996:78) står att läsa: "Som vi redan nämnt är andelen substantiv ganska hög i vetenskaplig text." Något som enligt Jarrick och Josephson däremot inte hör hemma i vetenskaplig text är ofullständiga meningar: "Ofullständiga meningar – dvs en mening som saknar antingen subjekt eller predikat – kan användas i undantagsfall när man kraftigt vill framhäva något." (Jarrick och Josephson, 1996:83). Och då många menar, t.ex. Ekvall (1990:165), att läromedelstexter är det första mötet med bruksprosa eller vetenskapliga texter borde det alltså vara en stor andel substantiv och få ofullständiga meningar i läromedlen. Ovanstående resonemang av Ekvall pekar på att läromedlen har en roll att förmedla den mer skriftspråkliga normen. Slutligen vill jag påpeka att jag i likhet med

Danielsson (1975:93) har valt att utelämna diverse förkortningar ur mina beräkningar av ordklasser.

Tabell 5. Andelen adjektiv och substantiv i de undersökta läromedlen samt resultaten från tidigare forskning.

	<i>KällanT</i>	<i>Sv.Y</i>	Westman	M&L
Adjektiv	3,5	2,5	8,02	7,3 * 6,7**
Substantiv	18,0	18,0	27,20	27,1* 21,9**

I tabell 5 står förkortningen M&L för Melin och Lange (2000). Alla tal är avrundade till en eller två decimaler. * Bruksprosa, **Gymnasistprosa.

Av tabell 5 framgår att det kan vara svårt att definiera vad som är en ”stor andel” adjektiv eller substantiv i en text. I *KällanT* är andelen substantiv alltså ungefär 18 % av löptexten (i kapitel 3), alltså ungefär en femtedel. För att kunna avgöra om det är en stor eller liten andel jämförs mitt resultat med tidigare forskning. Westmans (1974:78) resultat är hämtade från hennes läromedelsanalys medan resultatet från Melin och Lange (2000) inte är hämtade från läromedelstexter. Men de är dock texter som kan kopplas till skolans värld, nämligen gymnasistprosa och sakprosa. Gymnasistprosa därför att jag tror att den är starkt influerad av läromedelsspråket och bruksprosan därför att den bör kunna räknas till den grund som läromedelsspråket vilar på.

I jämförelse med Westmans och Melin och Langes resultat framstår alltså inte 18% substantiv i en text som ett stort antal, vilket borde tyda på att *KällanT* inte har ett tungt språk. Ändå var mitt spontana intryck vid en första läsning av boken att den språkligt var relativt tung, åtminstone i jämförelse med *Sv.Y*. Hur stor roll det spelar att endast delar och inte hela *KällanT* har undersökts är svårt att uttala sig om, men möjligheten finns att en undersökning av hela läromedlet hade givit ett annat resultat.

Författarrösten syns som tidigare nämnts även i antalet adjektiv. Undersökningsresultatet visar att endast 3,5 % (avrundat till en decimal) av den undersökta textmassan är adjektiv. Av dessa finns det exempel på värderande adjektiv, vilka gör att författaren syns och att texten alltså

har en författarröst. Precis som vid substantivberäkningarna ovan jämförs mitt resultat av andelen adjektiv i en text med tidigare forskningsresultat. Westmans undersökning visar i tabellen ovan resultatet 8,02 % adjektiv vilket alltså är ett något högre resultat än mitt. Hos Melin och Langes resultat visas liknande resultat som hos Westmans då det i bruksprosan rör sig om 7,3 % adjektiv och i gymnasistprosan 6,7 % adjektiv. Dessa resultat torde visa på att *KällanT* inte har ett allt för beskrivande språk.

Andelen adjektiv i en text är ett sätt att mäta författarröst. Och i mina undersökta läromedel är resultatet för andelen adjektiv alltså lågt, vilket talar för att texten ur det undersökningsperspektivet inte visar mycket författarröst. Samtidigt är det få substantiv i texten, vilket visar på att texten inte är på en allt för hög och svårläst nivå. Trots ovanstående finns det på varje sida i undersökningsmaterialet exempel på språkliga variabler som kan kopplas till begreppet författarröst. Och med tanke på vad Ransgart (2006:67) menar att författarröst innebär skulle resultatet kunna tyda på att det är ett mer vardagligt språk i *KällanT*. Jag har inte uppmärksammat ett stort antal ”svåra ord”, så som abstrakta ord, facktermer eller liknande i texten och därför bör språket kunna beskrivas som just vardagligt.

Beträffande förekomsten av författarröst följer nedan en översikt med exempel på personliga pronomen som visar på författarröst: Pronomenet *du* förekommer på de flesta undersökta sidorna (exempelvis s.70-74, 78-82, 102-105,126-128,156-158). Vidare finns det ett antal användande av *vi/oss* eller *man* (t.ex. s.130, 131,137, 143, 157, 160, 164). Texten igenom finns det även frågor och arbetsuppgifter där *du-* och *vi-tilltal* förekommer och det finns inte särskilt många kontrollerande frågor utan eleverna uppmuntras att tycka och tänka själva.

I *Sv. Y* är, som redovisats i tabell 5, 2,5% (avrundat till en decimal) adjektiv och 18% (avrundat till närmsta heltal) är substantiv. Som tidigare nämnts i analysen av författarröst i *KällanT*, skiljer sig även de här resultaten från den tidigare forskningen (Westman 1974 och Melin och Lange 2000) vad gäller procentandelen adjektiv. Och i likhet med *KällanT* lyckas författarna till *Sv.Y* att ändå förmedla en författarröst. Det är ett *du-tilltal* och en ”*vi-känsla*” i texten, exempel:

1. Vad händer när vi läser?
2. Hur är de människor vi möter i böckerna?
3. Vad tror du Conrad menar med att läsaren får ta hand om halva boken? (Bra Svenska A, 2004:35)

Alla frågor är inte formulerade som de ovan citerade. Det förekommer som ovan nämnts s.k. ”kontrollfrågor” av karaktären: ”Varför var Juha inte nöjd med sina nya jeans?” (*Bra svenska A*, 2004:40). Den här typen av frågor verkar alltså inte förekomma i lika stor utsträckning i *KällanT*. Det kan visa på att *KällanT* sätter en större tillit till sina läsare.

5. Viktiga skillnader i läromedlen

De väsentligaste skillnader i resultatet av de två olika undersökningarna av läromedlen presenteras här.

Det tycks stå klart att eleverna löper en stor risk att få olika kunskap om och kring facklitteratur och bruksprosa trots flera likheter de undersökta läromedlen emellan. Ransgart (2006) sammanfattar tre olika motiv som är brukliga vid analyser av språket i läromedel, nedan citeras två av dessa motiv, vilka jag anser vara av intresse för min uppsats:

Läroböcker verkar som en förebild för elevernas språkutveckling när det gäller att läsa, lära in och utforma informativ text. Läroböcker påverkar elevers uppfattning om facklitteratur och kunskapsinhämtande (t.ex. Läroboksspråk, 1995, Melander 2003). (Ransgart, 2006:60)

Citat visar att den mängd information/kunskap som läromedelsförfattarna presenterar och hur utförligt de förklarar informationen/kunskapen och på vilket sätt de förklarar är av vikt för eleverna. Ett gott exempel är att *KällanT* har ett utförligt kapitel om grammatik medan författarna till *Sv.Y* har gjort på ett helt annat sätt genom att integrera grammatiken i de övriga kapitlen. Läsarna till *KällanT* förväntas ha stora förkunskaper i grammatik, vilket inte tycks vara fallet i *Sv.Y*. Eleverna får som sagt i *Sv.Y* istället de olika ordklasserna presenterade var för sig i ett sammanhang där de känns relevanta. T.ex. kopplas adjektiv i kapitel två samma med att skriva en beskrivande text och det är även återkopplat till övningar och textutdrag. Grammatikexemplet visar att läsarna till *Sv. Y* hamnar på en ”lägre” nivå, rent teoretiskt sett, eftersom de får en mindre mängd kunskap inom

varje del presenterade för sig jämfört med *KällanT*. Men ur ett pedagogiskt och verklighetsförankrat perspektiv är det förmodligen läsarna till *Sv. Y* som vinner i längden främst p.g.a. att *Sv.Y* har mer verklighetsanknytning i sin presentation av kunskap och information. Den kunskap som där förmedlas om grammatik och skrivregler är förmodligen tillräckligt stimulerande för de flesta gymnasieelever.

Ytterligare ett exempel som belyser att läromedlen skiljer sig åt är de tidigare citerade motiv (Ransgart 2006:60), närmare bestämt att i *KällanT* introduceras eleverna i alla de olika delar som en vetenskaplig uppsats består av, medan man i *Sv.Y* lägger fokus vid ett färre antal skrivregler och inte heller lika utförligt förklarar dem. På så sätt kan det bli svårare för läsarna av *Sv.Y*, om de skulle vidareutbilda sig, eftersom de då skulle möta vissa skriftspråkliga konventioner för första gången.

Det är alltså förmodligen sämre för läsarna av *Sv.Y* att så föga fokus läggs vid t.ex. hur man gör en källförteckning, hur man refererar och hur man citerar, eftersom det förmodligen kan skapa större klyftor mellan eleverna. Och om det finns fler läromedel för kärnämnen som är anpassade efter de olika gymnasieprogrammen är sannolikheten att klyftor uppstår ännu större. På ett indirekt sätt säger författarna bakom *Sv.Y* att då man har valt att gå ett yrkesinriktat program är alla portar till vidare studier stängda. Dock bygger säkerligen de val som författarna till *Sv.Y* har gjort på lång erfarenhet av att arbeta med och undervisa elever vid de yrkesriktade programmen. Men oavsett om valet är medvetet eller omedvetet upplever förmodligen en del elever att de får bekräftat att högre studier inte är något för dem.

Typografi & layout och illustrationer är ytterligare en del som skiljer läromedlen åt. I *Sv.Y* har man utnyttjat illustrationer och foton på ett välfungerande sätt, då de motiveras i texten och förstärker läsintrycket och förmodligen gör läsningen mer lustfylld för eleverna. I *KällanT* har illustrationer och en färgrik layout inte stått i fokus. Vad läsarna torde vinna på det är just att de lär sig att möta en texttyp som ju sällan lättas upp av färgglada illustrationer eller facktext. Vad de förlorar är möjligen motivationen att läsa. För med tanke på vad som har framkommit i den här uppsatsens helhetsundersökning, är att det trots allt är mer som krävs av ett läromedel än en ”fullkomlig” text för att motivera elever till läsning.

6. Sammanfattande diskussion

Förmodligen kan man inte endast utifrån min undersökning dra några generella slutsatser eller konstatera om det är befogat att ha anpassade läromedel, men min undersökning presenterar förhoppningsvis en del argument och fakta som kan tjäna som utgångspunkt för vidare analyser av liknande slag. För att kunna svara på frågan, huruvida det är motiverat med olika läromedel för de olika gymnasieprogrammen krävs det förmodligen bl.a. en rad intervjuer av lärare och elever vid de olika gymnasieprogrammen för att ta reda på hur verkligheten ser ut och hur de som arbetar med läromedlen ser på just anpassade läromedel.

Att läromedel ständigt har varit ett hett debattämne framgår tydligt i citatet nedan från förordet till Carl Grimbergs *Sveriges historia för folkskolan* från 1923, hämtat från Monica Reichenbergs artikel ”Röst och Kausalitet i läroböcker”.

[...] 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 utantilläsning 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’? (2006:45).

Vad som sägs i detta citat kan kopplas till min undersökning såtillvida att det rör just den språkliga svårighetsgraden i läromedelstexter men min undersökning inför dessutom ett nytt perspektiv i debatten, genom att fokusera på den uppdelning som sker, vare sig den är av ondo eller av godo, mellan de olika gymnasieprogrammen i och med de olika läromedlen.

Den mer strikta layouten i *KällanT* stämmer väl överens med dess innehållsurval. Men med detta sagt innebär det inte att läsningen nödvändigtvis är tung eller inte kan vara lustfylld. Men det torde vara självklart att läsarna till *KällanT* har en större igenkänning för en bruksprosatext då de har mött denna typ av text redan på gymnasienivå. I *Sv.Y* är layouten och bildvalet mer ”lekfullt”, färgglatt och kanske i viss mån även mer pedagogiskt och boken har därmed inte ett fullt lika vetenskapligt eller formellt upplägg. Men resultatet av den språkliga

analysen och analysen av författarrösten tyder inte heller på några större skillnader läromedlen emellan.

Melanders (1999) uppfattning att LIX eller andra rent kvantitativa syntaktiska beräkningar inte säger tillräckligt mycket om texten är som ovan påpekats (se kap.3) en intressant diskussionsfråga vad gäller undersökningar och analyser av läromedel. Att de rent kvantitativa metoderna ifrågasätts har jag full förståelse för efter att själv ha arbetat med sådana. Ensamt säger t.ex. inte LIX, antalet substantiv eller antalet ”enkla” meningar tillräckligt mycket om en text. Men tillsammans med den helhetsanalys som har genomförts kan LIX och andra syntaktiska beräkningar ge intressanta resultat. Överlag framstår det alltså som om siffror och uträkningar långt ifrån alltid säger allt om texter. För trots de likvärdiga procentandelarna av substantiv och adjektiv i texterna, upplevs ändå *KällanT* av mig som läsare som mer substantivtät, oavsett typ av substantiv, vid en första läsning än vad *Sv.Y* gör. Slutsatsen som man kan dra av undersökningen är således att det inte är en ensam faktor som spelar roll när det handlar om ett läromedels tillgänglighet och funktionalitet. Alla delar måste samarbeta för att nå en bra helhet.

Ekvall skriver: ”Det är välkänt att många elever inte på egen hand kan tillgodogöra sig innehållet i en för årskursen avsedd lärobokstext” (1990:165). Citatet sammanfattar delvis undersökningens syfte. Det kan också ge anledning att fundera över följande frågor: Vilket av de undersökta läromedlen verkar lyckas bäst med att hjälpa eller få eleverna att tillgodogöra sig innehållet? Hur har det gått tillväga om de lyckas med detta? Finns det en ”vinnare”?

Det tycks mig omöjligt att utelämna en värdering av läromedlen. De skillnader de uppvisar borde väl göra ett av dem till det bättre läromedlet, dels ur ett didaktiskt perspektiv med betydelsen hur man presenterar innehållet, dels ur ett kunskapsperspektiv med betydelsen mängden innehåll och typ av innehåll som presenteras. Ur ett didaktiskt perspektiv anser jag att författarna till *Sv.Y* har lyckats bäst därför att de tycks ha insett vikten av att knyta an teorin till praktiken, och att det krävs mer än en ”perfekt” text för att ett läromedel ska kunna nå ut till sina läsare. Kunskapsperspektivet är det dock svårare att uttala sig om. I *Sv.Y* är nivån lägre än i *KällanT* och det innebär både för- och nackdelar för eleverna. De moment och fakta, alltså den kunskap, som presenteras för eleverna på yrkesprogrammen via *Sv.Y* är hanterbar och överskådlig och känns förmodligen lättare att ta till sig. Men å andra sidan får

läsarna till *KällanT* möjlighet att ta till sig en större mängd kunskap, fler metoder och ”alla” fakta. Valet blir på sätt och vis elevernas. Svaret på frågan om vilken bok som har lyckats bäst blir *Sv.Y*, eftersom dess författare har lyckats göra sin text mer lättillgänglig och lättläst, även om *KällanT* har många goda kvalitéer, såsom att eleverna i större utsträckning uppmanas att tycka och tänka själva.

Oavsett vilken roll man tillskriver ett läromedel eller hur man värderar det, kvarstår det faktum att det inte alltid är lätt att ta hänsyn till individen i arbetet och i valet av läromedel. Ett exempel på detta är just den uppdelning av läromedel som har undersökts i uppsatsen, alltså ett läromedel för yrkesprogrammen, och ett för de teoretiska programmen. Det är förmodligen en nackdel att grovt dela in elever efter vilket program på gymnasiet de har valt. Det kan förmodligen ha en stor inverkan på elevernas självuppfattning och självbild. Reichenberg skriver:

Studier har emellertid visat att många unga läsare har utvecklat en negativ självbild, som innebär att de är fyllda med ångslan och oro inför sina misslyckanden med skriften. De uppfattar sig som ‘dumma’ och oförmögna att lära sig något (Reichenberg, 2006:57).

Det är som tidigare redovisats få adjektiv i texterna med trots det finns det en tydlig författarröst i de båda läromedlen. Detta kan, som tidigare nämnt, enligt Ransgart (2006:67), bero på att det är ett vardagligt språk i texten. Att det är ett vardagligt språk tror jag är bra för eleverna ur ett pedagogiskt perspektiv, men om det är möjligt att generalisera genom att hävda att det är ett vardagligt språk i läromedelstexter anser jag att man som lärare måste ge sina elever textexempel på ”riktiga” facktexter så att eleverna även är bekanta med sådana.

Min undersökning har ett något annorlunda resultat- färre adjektiv och färre substantiv än i tidigare forskning. Om detta säger något om en utveckling eller enbart något om de undersökta läromedlen går inte med säkerhet att säga. Men det är intressant att båda läromedlen har uppvisat en större anpassning till mer lättlästa texter, eftersom de båda har få adjektiv vilket tyder på att texten inte är särskilt beskrivande och få substantiv, vilka tyder på att texten inte är lika tung och svårläst. Kanske har man börjat anammat det som Grimberg (1923) talat om många år tidigare, nämligen vikten av att anpassa läromedlen till sin läsare.

6.1 Kursplanen

Det är relevant och av intresse att relatera undersökningens resultat till vad kursplanen i Svenska för gymnasiet säger. Detta för att se hur väl de undersökta läromedlen fyller de krav som finns.

Svenskämnet har i samverkan med andra ämnen ett ansvar för att denna kunskapsutveckling sker och att eleverna ser en meningsfull helhet i sin utbildning, där den valda studieinriktningen är en utgångspunkt.

Att i tal och skrift kunna använda språket är således en förutsättning för studier och för att aktivt och ansvarigt kunna delta i samhällslivet. Det är därför ett viktigt uppdrag för skolan att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Inom svenskämnet skall eleverna få rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva och att möta olika texter och kulturyttringar.

Det står uttryckligen att ”den valda studieinriktningen är en utgångspunkt” för att eleverna ska kunna se ”en meningsfull helhet i sin utbildning”. Frågan är om de undersökta läromedlen får eleverna att se en sådan meningsfull helhet? Möjligtvis lever *KällanT* upp till ovanstående, eftersom de teoretiska programmen ofta är studieförberedande program och *KällanT* har ett gediget kunskapsinnehåll av det slaget, men det står aldrig uttryckligen något om programvalet i de undersökta kapitlen. Om man läser mellan raderna i följande citat kan man emellertid ana att det är ett läromedel för de teoretiska programmen och därmed de studieförberedande programmen: ”[...] och i www.gu.se står domännamnet `gu` för Göteborgs universitet. Hittar man sin källa på en sådan mer offentlig adress, har man större anledning att lita på innehållet.” (s. 142, *Källan språkbok*, 2003). Även vad gäller *Sv.Y* är det endast vid ett tillfälle, i de undersökta kapitlen, som man direkt kan märka att det är ett läromedel för yrkesprogrammen och det är på sidan 104 där det står: ”Referattekniken har du användning för även i ditt yrkesliv. Tänk dig att du ska presentera vilka egenskaper olika blekmedel (frisör) eller olika stötdämpare (bilmekaniker) har.”

Vidare står det att läsa i kursplanen för ämnet svenska:

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att hos eleverna stärka den personliga och kulturella identiteten, att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande. Den syftar vidare till att bidra till framgång i studierna och förmågan att kommunicera med andra.

Det framstår för mig som att det är av vikt att eleverna ska få utvecklas och att lära sig analysera och ta ställning. Men de två undersökta läromedlen, ger inte eleverna samma verktyg, vilket för mig framstår som märkligt, då det rör sig om samma kurs. Står det att läsa mellan raderna i kursplanen att det är mindre viktigt för en person som läser vid ett yrkesinriktat program att kunna referera utförligt, eftersom referatteknik inte behandlas lika utförligt i Sv.Y? Det finns dock hos mig förståelse för att det kan ifrågasättas om kunskaper om referatteknik är nödvändigt för de ”tänkta” yrkena inom yrkesprogrammen. Men det är å andra sidan inte heller en självklarhet att de som läser på ett studieförberedande program studerar vidare på högre nivå. Dessutom vet jag av egen erfarenhet att det är fullt möjligt att studerar vidare på högre nivå, även om man valt att gå ett yrkesförberedande program.

Under ”Mål att sträva mot” står i kursplanen för svenska att det är viktigt att eleven:

uppfattar en helhet i sin utbildning och kan tillägna sig nya begrepp, förstå sammanhang och tillämpa sina kommunikativa färdigheter inom olika ämnen och kunskapsområden som är aktuella för den valda studieinriktningen,

Krävs det olika typer av kommunikativa färdigheter beroende på vilket gymnasieprogram eleverna läser på? Och är det ens rimligt att kräva av eleverna att de ska veta vilka kommunikativa färdigheter de kan behöva inom olika ämnen och kunskapsområden vid 15-16 års ålder när gymnasievalen görs?

Det finns en stor mängd uttalanden i kursplanen som kan vara intressanta när det gäller diskussionen om innehållet i läromedlen. Till dessa hör följande, som handlar om kursen Svenska A och som alltså bör gälla för båda läromedlen.

Utbildningen skall anpassa innehåll och språkutvecklande arbetssätt med utgångspunkt från det program eller den studieinriktning som eleverna har valt. Eleverna skall ges tillfälle att fördjupa sig inom något område i ämnet svenska efter egna behov och vald studieinriktning. En sådan fördjupning kan t.ex. gälla att utveckla sin uttrycksförmåga i tal eller skrift, att sätta sig in i ett fackspråk eller ett visst slags texter som anknyter till studieinriktningen. Svenska A är en kärnämneskurs.

Det låter otroligt bra att eleverna ska få ut så mycket som möjligt av sitt gymnasieval. Men trots att Sv.Y har många kvalitéer undrar jag om det i

ovanstående citat innebär att läsaren till *Sv. Y* ska ha en mindre kunskapsmängd men med bättre kvalitet på den kunskap som presenteras för dem? Eller att det främst är t.ex. ritningar eller manualer som ska vara textunderlag, då man som t.ex. bilmekaniker förmodligen inte i sitt yrkesliv läser facktexter, åtminstone inte i lika stor utsträckning som en akademiker. Och är det i så fall av större vikt att alla som läser vid ett teoretiskt program behärskar referatteknik? Är det läromedlens roll att anpassa sig efter gymnasieprogrammen? Och är det valet av gymnasieprogram som ska ligga till grund för vilka kunskaper i svenska som ska inhämtas?

7. Slutord:

Uppsatsen har visat att det är flera olika komponenter som gör ett läromedel inspirerande och lättillgängligt för sina läsare. Det finns inte en sak som gör en bok ”bra”, utan det krävs en helhet för ett vinnande koncept.

Jag har inte gått in på djupet på ett fåtal undersökningsperspektiv utan istället gjort en bred analys för att få med så många olika perspektiv som möjligt. Jag har försökt välja undersökningsperspektiv efter vad jag tror är viktigt i ett läromedel och efter vad som har gjorts i tidigare undersökningar. Undersökningen har gjorts för att ta reda på vad som skiljer de aktuella läromedlen åt och för att sedan kunna diskutera varför just dessa skillnader finns och för att öppna upp för vidare forskning på området. Jag anser att det är relevant att diskutera frågan eftersom jag tror att uppdelningen av olika läromedel för olika gymnasieprogram gör att gapet mellan de olika gymnasieprogrammen ökar och att detta i sin tur faktiskt påverkar elevernas självbild och framtidsdrömmar.

Min förhoppning är att min undersökning har öppnat upp ögonen hos mina läsare angående det beskrivna och undersökta ”problemet”, ett problem som lärare och blivande lärare faktiskt möter dagligen.

Källförteckning:

Danielsson, Sylvia. , 1975, *Läroboksspråk En undersökning av språket i vissa läroböcker för högstadium och gymnasium*. Umeå Universitetsbibliotek.

Ekvall, Ulla, 1990, "Läsmål och läsförståelse En pilotstudie av lärobokstexter" I: Birgitta Hene och Staffan Wahlén *Barns läsutveckling och läsning*. Rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm, 15-16 november 1990. Uppsala. s.165-180

Hedecrona Eva och Smed-Gerdin Karin, 2004, *Bra svenska A*, Malmö: Gleerup.

Hoel, Torlaug Lökenstgard, 2001, *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Jarrick Arne och Josephson Olle, 1996, *Från tanke till text*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson Hans, Kretz Anita, Kruuse af Verchon Eva, Marainen Johannes och Staf Susanne, 2003, *Källan språkbok svenska för gymnasieskolan kurs A och B*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Lärobok om läromedel, 1991, Läromedelsförfattarnas förbund Stockholm: Läromedelsförfattarnas förbund.

Melander, Björn, 1999, "Läsebokssvenska, bruksprosa och begreppslighet En översikt över svensk språkforskning kring läroböcker" I: Siv Strömquist (red). *Läroboksspråk Om språk och layout i svenska läroböcker* Uppsala: Hallgren och Fallgren. s.12-46

Melander Björn, 2003 "Läroboksspråket – En flintskallig primadonna" I: Staffan Selander (red.) *Kobran, nallen och majjen*. Stockholm: Liber. s. 133-153

Melin Lars och Lange Sven. 2000, *Att analysera text*, Lund: Studentlitteratur.

Reichenberg, Monica, 2006 "Röst och kausalitet i läroböcker", I: Småskrift utgiven av Svenska språknämnden. *Textvård*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag. s. 45-59

Ransgart Martin, 2006 "Läsvärda läroböcker kräver helhetsgrepp" I: Småskrift utgiven av Svenska språknämnden. *Textvård*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag. s. 60-73

Sandqvist, Carin, 1999, "Från 50-tal till 80-tal Om form och innehåll i historieböcker" I: Siv Strömquist (red). *Läroboksspråk Om språk och layout i svenska läroböcker*, Uppsala: Hallgren & Fallgren. s.124-188

Skolverket

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infoty p=8&skolform=21&id=SV&extraId=>. Hämtad 20080506

Westman, Margareta, 1974, *Bruksprosa*, Lund: LiberLäromedel.

