

Göteborgs universitet
Institutionen för svenska språket

Lärobokstexten: förebild eller föremål för kritik?
Textbinding, röst och lexikon i två lärobokstexter i samhällskunskap

Karin Andersson

Läraryrkesintegrerat examensarbete
SV4200
Höstterminen 2005
Handledare: Hans Landqvist
Examinator: Anna Hannesdóttir

Sammandrag

I denna uppsats undersöks två lärobokstexter i samhällskunskap, en för årskurs 6 och en för årskurs 9. Uppsatsens syfte är att utröna om det finns några skillnader eller likheter mellan böckerna och i så fall vilka dessa är. Fokus ligger på textbindning och röst samt en undersökning av texternas vokabulär. Något som också diskuteras i uppsatsen är didaktiska perspektiv på läroboken.

Materialet för undersökningen består av ett kapitel ur två läroböcker i samhällskunskap för årskurs 6 respektive årskurs 9: *Samhälle idag 6* och *Samhälle idag 9*, båda utgivna av förlaget Natur & Kultur. Textmassan omfattar 10–12 sidor per bok, varav ett kortare avsnitt från vardera kapitlet har analyserats mer ingående utifrån disposition, referensbindning och konnektivbindning.

Jämförelsen mellan de två lärobokstexterna visar att det finns fler likheter än skillnader mellan böckerna samt en viss progression mellan årskurserna vad gäller lexikon. Textbindningen kan inte sägas vara varken bättre eller sämre i någon av texterna – det finns styrkor och svagheter att peka på i båda.

Läroboken är en speciell slags litteratur, producerad för att användas i utbildningssammanhang. De pedagogiska texterna kräver, likaväl som andra texter som förekommer i skolsammanhang, att man som lärare närmar sig dem kritiskt innan man sätter dem i händerna på sina elever.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte	1
2. Tidigare forskning	2
3. Material	4
4. Metod	5
5. Resultat och diskussion	7
5.1. Text 1 och Text 2 – textmaterial för åk 6	7
5.1.1 Disposition – Text 1	8
5.1.2 Referensbindning – Text 1	9
5.1.3 Konnektivbindning – Text 1	13
5.1.4 Samband mellan text och bild – Text 1	14
5.1.5 Lexikon – Text 2	15
5.1.6 Röst och identitet – Text 2	17
5.2 Text 3 och Text 4 – textmaterial för åk 9	19
5.2.1 Disposition – Text 3	20
5.2.2 Referensbindning – Text 3	20
5.2.3 Konnektivbindning – Text 3	24
5.2.4 Samband mellan text och bild – Text 3	24
5.2.5 Lexikon – Text 4	25
5.2.6 Röst och identitet – Text 4	26
6. Didaktiska perspektiv på lärobokstext	28
7. Sammanfattning	31
Material- och litteraturförteckning	34

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Arbetet som lärare är i första hand ett arbete med människor: ett arbete som innebär att förmedla kunskap inom det ena eller andra ämnesområdet. Läraren förutsätts vara den som besitter stora kunskaper inom sitt specifika ämne, må det vara samhällsvetenskap, engelska eller psykologi. Ämneskunskapen är en förutsättning för yrkesutövandet, men för att underlätta för både lärare och elever finns läroboken. Läroboken är ett av lärarens arbetsredskap som han/hon kan ta stöd av och få inspiration av i undervisningen. Men det finns många åsikter om vad som är en god lärobok och vilka kvaliteter som en sådan skall besitta. Det handlar både om stoff och utformning, och man kan fråga sig om det finns något som kan kallas den ultimata läroboken. Vid produktionen av en lärobok är det många aspekter som skall beaktas: hur gammal läsaren är, i vilket sammanhang texten skall läsas, vilka kunskaper som ska förmedlas, varför just dessa, vilken roll som skall ges till läraren, hur boken skall se ut och vilket språk som skall användas.

Läromedlen skall fungera som förmedlare av kunskap och språkliga förebilder, och därför är det viktigt att utforska de språkliga dragen i lärobokstexter (Melander 2003:134). Det är med detta som grund jag har valt att skriva denna uppsats. Eftersom läromedlen är ett hjälpmedel för både lärare och elever, är det viktigt att man som lärare intar ett kritiskt förhållningssätt till dessa texter. Även om läroböckerna är utformade för att fungera i ett pedagogiskt sammanhang, är det inte säkert att texten lever upp till förväntningar och krav.

1.2. Syfte

Huvudsyftet med denna uppsats är att göra en jämförelse mellan avsnitt ur två läroböcker för två olika årskurser, årskurs 6 och årskurs 9, för att utröna om det finns några språkliga likheter eller skillnader mellan böckerna och i så fall vilka dessa är.

Frågor som jag ställt mig är hur texterna fungerar vad gäller textbindning och röst och hur väl texten samverkar med tillhörande bilder. 'Röst' är ett begrepp lånat av Reichenberg (2001a, 2001b) och syftar på närheten mellan författare och läsare och hur den tar sig uttryck i tilltal och berättarteknik. Till detta kommer en undersökning av vokabulären i det utvalda materialet för att se hur fackord behandlas och huruvida det finns någon slags progression vad gäller ordförrådets svårighetsgrad.

Analysen är gjord utifrån två perspektiv: ett detaljerat och ett övergripande. Den snävare analysen behandlar språkliga faktorer som t.ex. textbindning, medan den vidare analysen fokuserar på vokabulär och författargrepp som röst och identitet.

Jag kommer också att föra en diskussion kring lärobokstexten som lärarens arbetsredskap. Läroböcker är utformade för att användas i pedagogiska sammanhang, därmed inte sagt att en lärobok inte kan ha brister.

2. Tidigare forskning

En av skolans uppgifter, kanske den viktigaste, är att ge eleverna ett tal- och ett skriftspråk som förbereder dem för högre studier och slutligen för yrkeslivet. Skolan har som uppgift att lära elever att använda sitt språk i olika sammanhang och olika genrer, och då utrusta eleverna med de språkliga redskap som är nödvändiga för respektive genre. Eleven skall under skolåren erövra den vuxnes språk genom skrivövningar och genom att läsa modellbildande texter (Lpo94). En central roll i detta erövrande av vuxenspråket har läroböckerna (Melander 2003:134).

Mycket tid har lagts ner på att utreda vilken effekt läroböckerna har på elevers språkliga förmåga och vilka parametrar som är viktigast när det gäller att skriva den pedagogiskt ultimata texten. Handlar det om innehåll, såsom faktaurval och bilder, eller är det en väl sammanbunden text som är avgörande? En relevant fråga är, om det än idag är som rektor Rabe sa 1866, att läroboken inte behöver vara väl sammanhållen eftersom tanken ändå inte är att eleven skall läsa den på egen hand utanför klassrummet (Johansson 1988:22).

Melander (2003) ger en översikt över forskningen kring lärobokstexter och tar avstamp i 1960-talet då fokus låg på att beskriva lärobokstexten som genre. Därefter kom den funktionella aspekten som efterföljdes av ett antal historiskt inriktade studier. Det är i huvudsak två typer av analysmetoder som har stått i fokus: stilbeskrivningar med utgångspunkt i det grammatiska perspektivet och textuella beskrivningar med fokus på sammanhang. Intresset för läroböckerna ligger naturligtvis i deras roll som mönsterbildare, samtidigt som dessa texter kanske är de enda texter vissa elever faktiskt läser.

Danielson (1975) utforskar språket i ett antal läroböcker för högstadiet och gymnasiet och fokuserar på olikheter och likheter mellan böcker för olika stadier vad gäller läsbarhet och vilka språkliga faktorer som avgör en texts läsbarhet. Danielson har bland annat jämfört texterna med avseende på satsantal och me-

ningslängd. Också Ebba Lindberg (1988) har studerat språket i läromedel men då utifrån ett semantiskt perspektiv. Lindbergs bok fokuserar på begreppsbildning och nivåanpassning, samtidigt som innehåll och form ställs mot textförståelse. Lindberg diskuterar huruvida enkelhet i läroböcker bidrar till en atomistisk inläring istället för en holistisk inläring och på vilket sätt detta påverkar elevens förståelse av texten och verkligheten.

Hultman & Westman (1977) ändrade fokus från lärobokstexten till att också inkludera gymnasieelevers skrivande. De gör således en jämförelse mellan elevers texter och lärobokstexter och vill finna svar på frågan i hur stor mån eleverna tillägnar sig den s.k. bruksprosan, eller vuxenvärldens språk.

Traditionellt sett har läromedelsforskningens fokus legat på beskrivande och funktionella aspekter av läroboken; vilken kunskap är det vi vill överföra till nästa generation? Vad har eleverna nytta av och vilken är den bästa strategin för att överföra denna kunskap? Men det är inte bara stoffet som sådant som är kunskap i detta fall utan även medlet för att förmedla denna kunskap – språket. Senare forskning har studerat de språkliga dragen i läromedel för att utröna vilka språkmodeller som förmedlas till eleverna (Melander 2003:134). Är det ett sammanhängande språk, eller ett faktaspäckat, osammanhängande språk?

Monica Reichenberg har skrivit en avhandling med titeln *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner* (2000). Där kommer hon fram till att graden av orsakssamband i lärobokstexter är avgörande för läsförståelsen (Reichenberg 2001b). Många lärobokstexter har övergått från en berättande stil till en mer kortfattad och fragmentarisk text. Graden av kausalitet och en närvarande författarröst har visat sig vara viktiga för en texts läsbarhet. Selander (1988b) har kommenterat den ökade mängden bilder i läroböcker som har medfört att mer utförlig text har fått stryka på foten. Resultatet blir en torr och faktaspäckad text utan direkta orsakssamband.

Till forskningen kring kausalitet och röst kan paralleller dras till Catharina Nyströms bok *Hur hänger det ihop?* (2001) som behandlar ämnet textbindning. Nyströms arbete inriktar sig inte specifikt på lärobokstexter, men är intressant i sammanhanget eftersom kopplingar kan göras mellan textbindning och Reichenbergs forskning kring kausalitet.

Ytterligare en bok av intresse är antologin *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker* (Strömquist 1995), vilken innehåller flera uppsatser om läromedelsforskning. Denna behandlar både språk och grafiska aspekter, och man får här en ganska bra överblick av infallsvinklar vid analys av läromedel.

Det är omöjligt att göra en fullständig redovisning av all forskning som finns om läromedel. Jag har här fått nöja mig med att nämna den litteratur som jag har kommit i kontakt med under mitt skrivande.

3. Material

Materialet för uppsatsen består av två läroböcker i samhällskunskap: *Samhälle i dag 6* och *Samhälle i dag 9*. Båda böckerna är utgivna av Natur och Kultur i Stockholm. *Samhälle i dag 6* trycktes år 2000, och *Samhälle i dag 9* år 2003.

Den förra boken har författats av Kaj Hildingson och Karin Wergel. Information om författarna ges på förlagets hemsida, <www.nok.se>. Där meddelas att Hildingson har en examen från journalisthögskolan men arbetar heltid som läromedelsförfattare. Wergel har en mer pedagogisk inriktning på sin utbildning; fil. kand. i humaniora samt betyg i dramapedagogik, informationsteknik och barn- och ungdomslitteratur.

Wergel och Hildingson har även varit med och skrivit *Samhälle i dag 9*, men här har också Lars Hildingson deltagit. Lars Hildingson har en fil. mag. i historia, litteraturhistoria och nordiska språk. Han har också erfarenhet från läraryrket men arbetar sedan många år tillbaka med läromedelsförfattande <www.nok.se>.

Som titlarna avslöjar riktar sig böckerna till årskurs 6 respektive årskurs 9. *Samhälle i dag 6* beskrivs i läsguiden som en bok som består av teman, indelade i kapitel. Således är ”Vad är en kommun?” det första kapitlet på temat ”Kommunen i din vardag”. Boken erbjuder olika svårighetsgrader där nivå 1 ingår i grundkunskaperna medan nivå 2 är till för den som vill lära sig lite mer. Nivå 2-delarna är markerade med rosa ton. Alla kapitel avslutas med frågor som är till hjälp för att kontrollera vad man lärt sig. I slutet av varje tema finns också ett uppslag med uppgifter i form av frågor på tre nivåer som skall hjälpa eleven att sammanfatta och kontrollera att han/hon behärskar viktiga fakta och resonemang i hela temat. Här får eleven själv välja nivå 1, 2 eller 3. Frågorna går från faktakontroll till mer resonerande frågeställningar. Till varje tema finns också en avslutande ”ordruta”, där tanken är att eleven själv skall kunna kontrollera om han/hon har lärt sig de svåra ord och termer som förekommer i texten.

De första sidorna ger således eleven en guide till hur han/hon bör läsa läroboken *Samhälle i dag 6*. Eleven uppmanas att skaffa sig en överblick över bilder och foton och att inte glömma att läsa bildtexterna. Svåra ord kursiveras i texten och förklaras i en ordlista längst bak i boken. På detta vis har författarna introducerat sin tanke med texten och därtill presenterat ett enligt dem lämpligt sätt att närma sig innehållet.

Den senare titeln, *Samhälle i dag 9*, ingår i *Horisont 9*, som är en sammanställning av läroböcker för ämnena geografi, historia, religion och samhällskunskap. *Samhälle i dag 9* har ett liknande upplägg som *Samhälle i dag 6*. Också här har författarna arbetat med teman och kapitel och tre olika svårighetsgrader. Det som skiljer böckerna åt är att boken för årskurs 9 även har svårighetsnivåer på de kontrollfrågor som avslutar varje kapitel. I övrigt är böckerna disponerade på samma sätt vad gäller ”ordruta”, ordlista och rosatonade textavsnitt. Läsare

rekommenderas också här att uppmärksamma bilder och bildtexter, eftersom dessa hjälper till att skapa ett helhetsintryck av boken och dess innehåll.

De båda läroböckerna har valts utifrån antagandet att de skillnader som finns mellan läroböcker torde vara tydligare om man jämför åk 6 med åk 9 istället för exempelvis åk 8 med åk 9. Ytterligare faktorer som spelade in i valet av material var naturligtvis innehåll, dvs. att böckerna behandlar samma ämnesområde, i detta fall det samhällsorienterande. Till detta kommer att böckerna har skrivits av samma personer, med undantag från Lars Hildingson som inte har deltagit i författandet av *Samhälle i dag 6*.

Materialet för denna uppsats har begränsats till ett kapitel ur vardera boken: ”Kommunen i din vardag” från åk 6 och ”Samhällets ekonomi” från åk 9. Kapitlen har valts utifrån sitt innehåll, dvs. avsnitten skall vara jämförbara när det gäller stoff och terminologi. Svårigheten låg i att hitta kapitel som någorlunda motsvarade varandra och därmed öppnade möjligheten till en jämförelse. Det är ju inte bara språket som anpassas efter de tänkta läsarna utan också stoffet anpassas efter ålder och läsare. Därför är det inte möjligt att sätta ett likhetstecken mellan de båda kapitlen, men man kan ändå finna en överensstämmelse i fråga om innehåll och ämne, vilket möjliggör en jämförelse. Vikten av att ha jämförbara avsnitt avgjorde också vilken del av kapitlet som jag använde som analysmaterial. Att välja de inledande avsnitten i respektive kapitel ger alltså ytterligare en likhet mellan materialet två delar.

Kapitlen omfattar tolv sidor för åk 6 och tjugofyra sidor för åk 9. Dock har jag av tidsmässiga skäl inte kunnat göra en fullständig analys av hela materialet, utan har valt att fokusera på de två inledande avsnitten i respektive kapitel, vilka omfattar 14–22 meningar per bok. Den vidare analysen av röst och identitet har däremot baserats på de inledande 10–12 sidorna i respektive boks valda kapitel.

4. Metod

Jag har för min textanalys främst utgått från modellen för textbindning som presenteras i Nyström (2001:35ff). Textbindningsanalysen skall hjälpa till att klargöra vilka faktorer som bidrar till en texts *koherens* och *kohesion*, dvs. dess innehållsliga sammanhang och dess grammatiska sammanhang.

Ett exempel på en faktor som bidrar till en texts kohesion är *satskonnektion*, vilken skapas av sammanbindande ord som exempelvis *och*, *men*, *därför* och *eftersom*. Koherensen däremot skapas av ord i texten som på något sätt återkommer eller upprepas och därmed skapar en röd tråd genom texten. Detta kal-

las för *referens* och därför kallas sambandet för *referensbindning*. Referensbindning förekommer inte enbart mellan identiska ord som t.ex. *cykel – cykel*, utan också mellan ord som associeras till samma grundelement: *cykel – pakethållare – cykelhjälm*. Dessa ord kallas i textbindningssammanhang för *referenter*.

Referensbindningarna kan delas in i olika kategorier, som återfinns i den följande översikten. Det är dels frågan om tre huvudkategorier av bindningar, nämligen identitetsbindningar, bindningar byggda på semantiskt släktskap och inferensbindningar, dels om olika underkategorier till de två förstnämnda (se vidare Nyström 2001:39ff).

Identitets- bindningar	Bindningar byggda på semantiskt släktskap	Inferensbindning
Identitet (id)	Komparation (ko)	Inferens (in)
Modifierad identitet (mi)	Kontrast (kn)	
Delidentitet (di)	Hypernyymi (hn)	
Pronominalisering (pr)	Hyponyymi (ho)	
Antecedent (an)	Co-hyponyymi (ch)	
Ellips (el)	Generalisering (ge)	
Återställning (ås)	Specifisering (sp)	
Synonyymi (sy)	Co-specifisering (cs)	

För att göra textmassan hanterbar vid analysen har Nyström delat upp texten i mer överskådliga enheter, nämligen *makrosyntagmer*. En makrosyntagm utgörs av en huvudsats med eventuella underordnade satser inkluderade. Bindningar markeras mellan makrosyntagmer och mellan olika satser inom en och samma makrosyntagm. Vid markering av bindningar är principen att enbart bindningar uppåt i texten markeras (Nyström 2001:34f).

Nyström menar att de flesta analysmodeller för referensbindning bygger på parvis förenade begrepp, s.k. *konstituent*. En konstituent har en bindning till *en* konstituent som har förekommit tidigare i texten. Dock anser jag att Nyström gör en viktig anmärkning när hon påpekar att läsaren kan uppleva att alla förekomster av ett och samma begrepp hänger samman (Nyström 2001:35). På samma sätt är resultatet av textbindningsanalysen lite godtyckligt, eftersom olika läsare inte alltid har samma upplevelse av texten. Två personer kan läsa och analysera samma text men ändå inte få exakt samma resultat vad det gäller bindningar mellan konstituent.

Josephson, Melin & Oliv (1990) har varit till stor hjälp när det gäller analys av övergripande slag, såsom disposition, konnektivbindning, syntax och lexikon. Josephson et al. (1990) följer i stort sett samma modell som Nyström (2001) men den förra erbjuder flera fullständiga analyser av autentiska elevtexter.

För analysen av röst och identitet har utgångspunkten varit Ekvall (1995), där hon diskuterar hur intresse skapas i lärobokstexter. Ekvall har varit speciellt intressant när det gäller att undersöka tilltal i det analyserade materialet. En annan viktig källa när det gäller röst är Monica Reichenbergs avhandling *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner* (2000). Resultaten är sammanfattade i Reichenberg (2001a, 2001b). Reichenberg har bearbetat texter utifrån röst och kausalitet och kommit fram till att elevernas läsförståelse blir bättre genom en ökad närhet till författaren samt en hög grad av kausalitet i texterna. Även Norman Faircloughs *Media Discourse* (1995) har haft betydelse under arbetet med denna uppsats. Fairclough har intresserat sig för mediadiskurser och då studerat dessa utifrån ett makt- och kulturperspektiv. Inom mediadiskursen skapas röster och identiteter som bidrar till att en sammanhängande och betydelsebärande text byggs upp. Jag har överfört Faircloughs resonemang kring mediadiskurser till min analys av lärobokstext.

5. Resultat och diskussion

I detta kapitel presenterar och diskuterar jag mina resultat, först med fokus på texterna för årskurs 6 (avsnitt 5.1) och därefter texterna för årskurs 9 (avsnitt 5.2).

5.1. Text 1 och Text 2 – textmaterial för åk 6

I detta avsnitt presenterar jag min analys av de två textavsnitt som jag har valt ur *Samhälle i dag 6*. Fortsättningsvis hänvisar jag till dessa två textavsnitt som Text 1 respektive Text 2, där Text 1 syftar på det korta textavsnitt som introducerar kapitlet samt det efterföljande avsnittet med rubriken ”Vad är en kommun?”. Text 1 omfattar 22 grafiska meningar. Analysen av Text 1 utgår ifrån disposition, referensbindning samt bindning mellan text och bild. Text 2 avser hela temat ”Kommunen i din vardag”, och omfattar 12 sidor. Text 2 kommenterar jag utifrån lexikon samt röst och identitet.

5.1.1. Disposition – Text 1

Ett tema i *Samhälle i dag 6* handlar om vårt samhälle och har rubriken ”Kommunen i din vardag”. Kapitlet inleds med ett kortare textavsnitt som syftar till att på ett enkelt och begripligt sätt introducera begreppet ’kommun’ för eleverna. Som rubriken avslöjar vill man göra eleverna uppmärksamma på vardagens självklarheter och koppla dessa till verksamheter inom kommunen.

För att göra ämnet intressant och begripligt knyter författarna an till vardagliga handlingar som att tända lampor och att vrida på vattenkranar. Man börjar i det förmodat kända, *vår vardag*, för att sedan övergå till det okända, *kommunen*. På samma sätt rör man sig från det allmänna, *hyresgäster*, till den enskilda individen – *du*. Begreppet *kommun* förs närmare eleven genom konkreta exempel där eleven känner sig hemma. Författarna använder en inkluderande berättaröst genom det personliga pronomenet *du*, vilket gör att texten kommer närmare eleven. Detta i sin tur underlättar läsningen och identifieringen med texten. Författarna har på så vis tagit ner språket från en högravande ”vuxenstil” och vänder sig istället direkt till den yngre läsaren. Kopplingen mellan rubrik och text är tydlig genom att *vardagen* aktualiseras med exempel på vardagliga handlingar som att tända en lampa. Avsnittets avslutande ord är *kommun*, samma ord som återfinns i rubriken. Därmed är cirkeln sluten: författaren knyter ihop säcken genom att avsluta avsnittet med samma ord som inledde rubriken.

Också i avsnittet ”Vad är en kommun?” vänder sig författarna till läsaren genom pronomenet *du* även om tonen i texten är mer utredande än i föregående avsnitt. Syftet med detta avsnitt är att besvara frågan i rubriken och därmed definiera begreppet ’kommun’. Författarna har valt att inleda avsnittet med en etymologisk förklaring av ordet; det har kommit till svenskan från latinet och grundbetydelsen är ’gemensam’. Därefter fortsätter de med en liknelse mellan Sverige och ett pussel bestående av 290 bitar, där pusselbitarna får symbolisera Sveriges kommuner. Författaren börjar återigen i det förmodat kända, *pussel*, för att sedan övergå till det förmodat okända, *kommun*. Det abstrakta görs konkret genom en jämförelse med ett bekant föremål. Författaren inkluderar eleven genom att knyta ämnet till elevens värld: ”Varje bit är en kommun och i en av dem bor du.” Författarna för, liksom i föregående avsnitt, en implicit dialog med läsaren genom att vända sig direkt till honom/henne.

Författarna har gett texten en undervisande ton, som fungerar bra genom ungefär halva texten. Här övergår man dock till en mer faktsäckad text utan konkreta referenser. Även jag som vuxen läsare har svårt att relatera till de fakta som presenteras. Mycket av informationen förutsätts vara känd för läsaren men uppradningen av ortnamn blir ganska abstrakt om man inte har någon verklighet att knyta dessa platser till. Detsamma gäller när man anger kommunernas storlek i kvadratkilometer. Hur stor är egentligen en yta på 19 447 kvadratkilometer?

Det hjälper föga att jämföra siffran med 9 kvadratkilometer eller att säga att ”Kiruna är 2160 gånger större än Sundbyberg”, eftersom dessa uppgifter är lika svåra att förstå. Det finns inget konkret att göra jämförelser med och därför är informationen näst intill meningslös.

Ebba Lindberg påpekar att det är viktigt för läroboksförfattare att försöka identifiera sig med sina tänkta läsare och därigenom söka producera mer direkt text som talar till eleverna (Lindberg 1988:12). Jag ställer mig frågan varför man har valt att definiera en kommun utifrån storlek och invånarantal, för det är väl egentligen inte det som avgör vad en kommun är. Liknelsen med ett pussel är bra, men jag undrar varför man inte fortsatte på den linjen, med små mini-Sverige med viss rätt att fatta egna beslut, istället för att trassla in sig i stora siffror som inte säger något om vad en kommun faktiskt är.

5.1.2. Referensbindning – Text 1

När det gäller referensbindningen har jag, som nämndes i kapitel 4 ovan, valt att använda mig av Catharina Nyströms modell för textanalys. Följande avsnitt är analyserade utifrån textbindningen och genom referenter, men jag har också tagit hänsyn till hur texten samspelar med tillhörande bilder. Det första avsnittet består av åtta makrosyntagmer. Rubriken, ”Kommunen i din vardag”, är inte medräknad, eftersom den inte utgör en makrosyntagm i Nyströms mening (Nyström 2001:34f). Man kan dock inte bortse helt från rubrikens betydelse, eftersom den innehåller nyckelorden *kommun* och *vardag* – ord som utgör teman i texten.

Nedan följer det inledande avsnittet på temat ”Kommunen i din vardag” med de åtta makrosyntagmerna numrerade. Referensbindningarna är markerade med understrykning och förkortningarna till vänster inom parentes anger typ av bindning. Förklaringar av förkortningarna ges i kapitel 4 ovan. Siffran inom parentesen anger vilken makrosyntagm som bindningen hänvisar till.

Kommunen i din vardag

- (1) I husen på bilden bor människor i sina lägenheter.
(ny) (ny)
- (2) Alla använder de både el och vatten.
(pr)1 (pr)1 (ny)
- (3) Visst skulle det vara opraktiskt om var och en själv måste skaffa sig vatten och el.
(sy)2 (mi)2(in)1
- (4) När du trycker på strömbrytaren väntar du dig att lampan ska tändas.
(ny) (in)3 (id)4 (in)4 (in)4
- (5) När du vrider på kranen ska det rinna vatten.
(id)4 (in)3 (in)5 (di)3

- (6) När du slänger sopor ska någon komma och hämta sopsäcken innan den är full.
 (id)5 (ny) (ny) (di)6 (pr)6
- (7) På vintern räknar du med att gatorna hålls fria från snö och att gatlyktorna ska lysa.
 (in) (id)6 (ny) (in)7 (di)7 (in)4
- (8) Detta och mycket annat sköter din kommun.
 (pr) (sp)6

Detta avsnitt har en stark referensbindning som bärs upp av att några referenter återkommer vid flera tillfällen: *el*, *vatten* och *du*. Det ord som oftast får beteckna de sammanbindande referenterna är pronomenet *du* och former av detta, vilket återkommer sex gånger. Därefter kommer *vatten*, vilket finns med tre gånger. Den satsinledande konstruktionen med subjunktionen *när* och bisatsens subjekt *du* kan dessutom betraktas som en anafor, vilket också bidrar till sammanhang och rytm i texten (Liljestränd 1993:83f). Bindningen förstärks ytterligare av att referenterna är konkreta begrepp och inte några svårdefinierade termer som skall etsas fast i elevernas hjärnor. *Detta* inleder den avslutande meningen, och jag har valt att se *detta* som en pronominalisering av de uppräknade uppgifter som skall skötas i kommunen. Således knyter detta ord an till många konstituentter och har därför inte fått någon hänvisning till en specifik makrosyntagm.

Också det andra avsnittet, som innehåller sexton makrosyntagmer, har en stark referensbindning tack vare att ordet *kommun* upprepas ofta. Det ligger på gränsen till monoton. Jag antar att det är ett resultat av att meningarna är så pass korta, och att författarna därför måste upprepa substantivet, men detta gör att texten känns fragmentarisk. Nedan följer avsnittet med referensbindningarna understrukna. Inte heller i analysen av detta avsnitt har jag tagit med rubriken, även om rubriken i detta fall utgör en fullständig makrosyntagm: ”Vad är en kommun?”.

- (1) Själva ordet kommun kommer från det språk som talades i romarriket – latin.
 (ny) (ny) (ny)
- (2) Det latinska ordet communis betyder gemensam
 (mi)1 (id)1 (mi)1 (ny)
- (3) – alltså att vi alla tillsammans deltar och hjälps åt.
 (sy)2
- (4) Alla invånare i Sverige bor i en kommun.
 (ny)(in)1 (ny)(in)1 (ny) (mi)2
- (5) Tänk dig att Sverige är ett pussel.
 (ny) (id)4 (ny)
- (6) Pusslet består av ungefär 290 bitar.
 (id)5 (sp)5
- (7) Varje bit är en kommun
 (sp)6 (id)4
- (8) och i en av dem bor du.
 (pr)7 (id)4 (id)5

- (9) Pusselbitarna, eller kommunerna, är olika stora.
(di)6 (an)8 (ny)
- (10) Den största kommunen är Kiruna i norr.
(ko)9 (mi)9 (sp)9(in)4
- (11) Den minsta är Sundbyberg utanför Stockholm.
(ko)9 (sp)9(in)9 (sp)9(in)9
- (12) Kiruna är 19 447 kvadratkilometer och Sundbyberg 9 kvadratkilometer.
(id)10 (ho)9 (id)11 (ho)9
- (13) Det betyder att Kiruna är 2160 gånger större än Sundbyberg.
(id)12 (ko)11 (id)12
- (14) I varje kommun bor det olika mycket människor.
(mi)10 (id)8 (ny) (sy)1
- (15) Allra flest bor det i Stockholms kommun som har omkring 700 000 invånare.
(ko)14 (id)14 (mi)11 (id)14 (ho)14 (sy)14
- (16) Minst antal invånare har Bjurholms kommun, ungefär 2 900.
(ko)15 (id)15 (sp)9(in)9 (id)15 (ho)14

Av analysen framgår att avsnittet hålls samman av referensbindningar av olika slag. Ordet *kommun*, och former av ordet, används sammanlagt nio gånger i de sexton makrosyntagmen. Andra referenser som återkommer i avsnittets första del (makrosyntagm 1–9) är *pussel* och *bitar*, medan andra delen (makrosyntagm 10–16) fokuserar på jämförelser mellan storlek och invånarantal. Siffrorna är hyponymer till *olika stora* som då är hyperonym. Förhållandet mellan hyponym och hyperonym är det mellan hel- och delmängder, här från *stor* till *kvadratkilometer*. Detsamma gäller *olika mycket* som är hyperonym till *omkring 70 000* och *ungefär 2900*. Även kommunnamnen kan ses som en del av helheten Sverige, men dessa har jag klassificerat som specificeringar till generaliseringen Sverige.

I ovanstående avsnitt finns också s.k. inferensbindning markerad. Inferens är en egen kategori av referensbindningar som skiljer sig något från övriga referensbindningar, dvs. identitetsbindningar och bindningar som bygger på semantiskt släktskap, på så sätt att sambandet mellan dem inte är givet utan skapas i texten. Dessa bindningar är således ord som på något sätt associerar till varandra. Man kan också säga att inferens är beroende av läsarens erfarenheter och associationer. (Nyström 2001:44ff). För tydlighetens skull har jag i det följande avsnittet markerat inferensbindningarna med fetstil.

- (1) I husen på bilden bor människor i sina lägenheter.
(ny) (ny)
- (2) Alla använder de både el och vatten.
(pr)1 (pr)1 (ny)(in)1
- (3) Visst skulle det vara opraktiskt om var och en själv måste skaffa sig vatten och el.
(sy)2 (mi)2(in)1

- (4) När du trycker på strömbrytaren väntar du dig att lampan ska tändas.
 (ny) (in)3 (id)4 (in)4 (in)4
- (5) När du vrider på kranen ska det rinna vatten.
 (id)4 (in)3 (in)5 (di)3
- (6) När du slänger sopor ska någon komma och hämta sopsäcken innan den är full.
 (id)5 (ny) (di)6 (pr)6
- (7) På vintern räknar du med att gatorna hålls fria från snö och att gatlyktorna ska lysas.
 (in) (id)6 (ny) (in)7 (di)7 (in)4
- (8) Detta och mycket annat sköter din kommun.
 (pr) (ho)6

- (1) Själva ordet kommun kommer från det språk som talades i romarriket – latin.
 (ny) (ny) (ny)
- (2) Det latinska ordet communis betyder gemensam
 (mi)1 (id)1 (mi)1 (ny)
- (3) – alltså att vi alla tillsammans deltar och hjälps åt.
 (sy)2
- (4) Alla invånare i Sverige bor i en kommun.
 (ny)(in)1 (ny)(in)1 (ny) (mi)2
- (5) Tänk dig att Sverige är ett pussel.
 (ny) (id)4 (ny)
- (6) Pusslet består av ungefär 290 bitar.
 (id)5 (sp)5
- (7) Varje bit är en kommun
 (sp)6 (id)4
- (8) och i en av dem bor du.
 (pr)4 (id)4 (id)5
- (9) Pusselbitarna, eller kommunerna, är olika stora.
 (di)6 (an)8 (ny)
- (10) Den största kommunen är Kiruna i norr.
 (ko)9 (mi)9 (sp)9(in)9
- (11) Den minsta är Sundbyberg utanför Stockholm.
 (ko)9 (sp)9(in)9 (sp)9(in)9
- (12) Kiruna är 19 447 kvadratkilometer och Sundbyberg 9 kvadratkilometer.
 (id)10 (ho)9 (id)11 (ho)9
- (13) Det betyder att Kiruna är 2160 gånger större än Sundbyberg.
 (id)12 (ko)11 (id)12
- (14) I varje kommun bor det olika mycket människor.
 (mi)10 (id)8 (ny) (sy)1
- (15) Allra flest bor det i Stockholms kommun som har omkring 700 000 invånare.
 (ko)14(id)14 (mi)11 (id)14 (ho)14 (sy)14
- (16) Minst antal invånare har Bjurholms kommun, ungefär 2 900.
 (ko)15 (id)15 (sp)9(in)9 (id)15 (ho)14

För att kunna identifiera och förstå inferensbindningar krävs det alltså att läsaren kan avkoda texten och läsa mellan raderna. En författare kan inte skriva ut och förklara alla sammanhang och fenomen, utan viss kunskap måste ses som all-

män, däribland att lampor drivs med el. Texten ställer således inga krav på specialkunskaper och därmed kan man dra slutsatsen att det första avsnittet är ganska lättläst (Nyström 2001:154ff).

När det gäller inferensbindningen i avsnitt två, anser jag att den inte är särskilt framträdande. Författarna lämnar inte mycket till läsaren att själv fylla i, utan det handlar mer om en förutsatt allmän geografisk medvetenhet hos läsaren. I detta fall utgör inte inferensbindningen en direkt sammankopplande faktor, utan fungerar mer som en bekräftelse av något som läsaren antas veta. Författarna utgår ifrån att eleverna känner till att *Kiruna*, *Sundbyberg* och *Bjurholm* är ortnamn, tillika kommunnamn, i Sverige. Viss inferens kan också knytas mellan *kommun* och *invånare*.

5.1.3. Konnektivbindning – Text 1

Med hjälp av satskonnektion markeras samband i text på sats- och meningsnivå. Sambandet utgörs av konnektiver som är sammanlänkande ord, såsom *eftersom*, *men*, *därför*, *sedan* osv. En god satskonnektion ger en väl fungerande text där samband och sammanhang är tydliga (Nyström 2001:129).

I ovanstående avsnitt, ”Kommunen i din vardag” och ”Vad är en kommun?”, har författarna använt sig av den temporala bindningen *när*, vilken inleder tre av satserna. Även *innan* räknas som en temporal bindning, men den binder istället samman två satser i en makrosyntagm: *När du slänger sopor ska någon komma och hämta sopsäcken innan den är full*. Det finns också exempel på konnektivbindningar i form av följsamband: *Det latinska ordet communis betyder gemensam – alltså att...* Därtill finner man ett *om*, vilket indikerar ett villkorsamband i texten: *Visst skulle det vara opraktiskt om...* I de jämförande satserna med *flest* och *minst* kan man klassificera bindningarna som delar i ett motsatsamband och då som ett slags konnektiv. Den additiva bindningen *och* och den temporala bindningen *när* är de som förekommer oftast i texten. Dessa används vid tre tillfällen vardera, vilket är att jämföra med övriga dvs. *innan*, *alltså*, *största*, *flest* och *minst*, som endast återfinns en gång vardera. På andraplats i fråga om frekvens placerar sig *minsta* som återkommer vid två tillfällen. Konnektivbindningarna hjälper alltså till att skapa sammanhang och mening i texten.

Sambanden i textavsnittet ”Vad är en kommun?” är ibland lite otydligt. Meningarna står lite för sig själva och uppfattas mest som en faktaupprädning än som resonerande text. Som nämnts tidigare, tror jag att författarna har försökt att kompensera ett något komplicerat ämne med enkla meningar, men effekten blir istället att texten blir något osammanhängande.

5.1.4. Samband mellan text och bild – Text 1

Textbindning behöver inte bara handla om bindningar i text utan också mellan text och bild. Bilder kan användas för att öka inlevelsen och engagemanget i texten. Det totala kunskapsinnehållet är ett resultat av hur text och bild samverkar med varandra (Selander 1988a:19).

I Text 1 är kopplingen mellan text och bild stark. Illustrationen visar ett hyreshus i genomskärning och bekräftar på så sätt det som texten berättar. De två första meningarna i avsnittet ger en allmän sammanfattning av det läsaren ser på bilderna: *I husen på bilden bor människor i sina lägenheter. Alla använder de både el och vatten.* Därefter följer en mer specifik beskrivning, eller exemplifiering, av hur läsaren själv använder el och vatten: *När du trycker på strömbrytaren, När du vrider på kranen och När du slänger sopor.* Även personerna på bilden är i full färd med att använda vatten och el; de bakar, tittar på TV och borstar tänderna. På gatan utanför huset röjer en man snö, medan gatlyktorna lyser upp de annars mörka gatorna. Det enda som inte finns med på bilden, men väl i texten, är sophantering. Författarna och illustratören har lyckats hålla samman bild och text till en enhet, och man har klart och tydligt visat exempel på kommunens uppgifter i vardagen.

Kopplingen inte alls lika stark när det gäller avsnitt två. Bilderna som finns på uppslaget står inte i lika stark förbindelse med texten, även om man som vuxen läsare kan se sambandet mellan *kommun* och *parkeringsvakt*. Dock är sammanhanget kanske inte lika klart för en elev i årskurs 6. Läsaren får en liten fingervisning om att det finns ett samband mellan kommun och vissa yrkeskategorier i samhället, men det explicita sambandet står inte att finna i detta avsnitt, utan sambandet yrke och kommun kommer först två avsnitt senare i ”Det här sköter din kommun”.

Istället för att bara ha med illustrationer av kommunalanställda, kunde författarna ha tagit med en Sverigekarta med de omnämnda kommunerna utmärkta. Eleverna hade då fått en möjlighet att själva se var kommunerna ligger och dessutom kunnat skapa sig en uppfattning om storleksskillnaderna mellan kommunerna, om man nu överhuvudtaget skall ha med det slags fakta. Bilden hade då fått ett högre pedagogiskt värde istället för att som nu, illustrera något som man faktiskt kan föreställa sig på egen hand. Eftersom avsnittet i sig är så pass abstrakt, borde författarna ha hjälpt eleverna på traven genom att ge dem något konkret att hänga upp fakta på. Det verkar som att bilderna i sig är viktigare än vad de faktiskt visar och tillför läsaren.

Stefan Selander ställer sig frågan om det är så att texten i läroböcker får stryka på foten till förmån för en färgglad layout: ”...istället för längre sammanhängande, berättande texter kommer korta faktaredogörelser med ett rikt bildmaterial. Men innebär denna förändring att läroböckerna blir intressantare, bättre,

att de förklarar mer?” (Selander 1988b:101). Jag tror inte det. Dock får bilder ett allt större utrymme i läroböcker vilket är ett resultat av att bilder i allmänhet har blivit en allt viktigare förmedlare av känslor och information. Detta får naturligtvis också konsekvenser för hur utformningen av läroböcker struktureras och organiseras. Därför är den pedagogiska bildanalysen en allt mer viktig del av läroboksanalysen (Selander 1988a:91).

5.1.5. *Lexikon – Text 2*

Följande analys är baserad på ett större textmaterial, dvs. tolv sidor och hänvisningar till detta textmaterial görs med Text 2. När det gäller ordförrådet i Text 2 finns det en del saker att kommentera. I det inledande avsnittet använder sig författarna av vardagliga ord som kan förväntas ingå i elevernas egen vokabulär. Texten är anpassad efter läsarens förmåga men det verkar ändå inte som att man har valt bort alltför många krångliga ord till förmån för enklare synonymer eller formuleringar. Stycket i sig är ju inte så komplicerat (se avsnitt 5.1.2). Det som jag däremot reagerade på var *visst skulle det vara opraktiskt* där instinkten säger att det hade varit bekvämare med ett *vore* för att uttrycka konditionalis. Detta kan vara ett medvetet förenklande drag från författarnas sida, men troligare är att konjunktivformen av *vara* inte längre är på modet och istället är ett bevis för språkets föränderlighet.

Däremot kan det andra avsnittet, ”Vad är en kommun?”, tyckas lite tyngre, men det har nog snarare att göra med de stora talen som ingår i texten. Materialet är en uppradning av tomta, men tunga, fakta baserade på ortnamn och siffror, vilket bromsar upp läsningen.

Om man ser till *hela* textmaterialet, Text 2, finns dock ord som författarna anser kräver en utförligare förklaring. Dessa ord markeras i löptexten med kursivering och förklaringarna finner man i en ordlista i slutet av boken. De flesta av de kursiverade orden har även fått en förklaring eller exemplifiering i den löpande texten (kursiv stil i originalet):

Därför fattar man många *lokala beslut* i kommunen. Det betyder att beslutet rör en liten del av Sverige.

Sammanträdena i kommunfullmäktige är *offentliga*. Det betyder att de är öppna för vem som helst som vill gå dit och lyssna.

Även om författarna här har valt att ge en förklaring i texten finns det ibland fördelar med att ge utförligare definitioner i en separat ordlista. Orsaken är att undvika att texten skall bli alltför splittrad och snårig med bisatser och inskjutna fraser, vilka kan försvåra läsningen för eleven (Lindberg 1988:17). Men däri

ligger också en fara att eleverna hoppar över ord de inte förstår för att det är lite omständligt att bläddra. Det måste alltså finnas en balans mellan vad som skall tas med i löpande text och vad som placeras i en separat ordlista.

Ibland görs förklaringarna tydligare med paralleller till elevens värld men också till kunskaper som eleverna förväntas ha förvärvat tidigare under terminen:

Precis som eleverna i skolan väljer *representanter* (kursivering i originalet) till elevrådet, väljer invånarna i kommunen representanter.

I kapitlet om *demokrati* (min kursivering) kan du läsa om att alla elever i en skola inte kan sätta sig in i alla frågor och rösta om dem. Så är det i kommunen också.

Av de båda exemplen ovan framgår hur författarna använder elevens egen värld, här elevrådet och skolan, för att skapa en uppfattning om ordets betydelse samtidigt som man också kopplar ny kunskap till gammal kunskap. Det är viktigt att informationen i läroboken knyter an till läsarens eget liv och begreppsvärld (Lindberg 1988:26). Ordet *demokrati* var inte kursiverat i detta kapitel, men introducerades som nytt begrepp i föregående kapitel, och fanns därför med i ordlistan.

De ord och begrepp som författarna har valt att kursivera överensstämmer med min uppfattning om vilka ord som kan anses svåra. Dock finner jag vid en närmare granskning av texten att det förekommer en hel del begrepp som författarna tar för givet att läsaren är bekant med. Det antagandet är säkert inte helt ogrundat, men jag ställer mig ändå frågan huruvida eleverna verkligen förstår innebörden av de ord som används, exempelvis *riksdag*, *politiker*, *anställda*, *socialbidrag*, *politiska partier*, *program*, *sammanträden*, *debatter* och *skadegörelse*. Orden för de olika begreppen förekommer titt som tätt i vardagen men är betydelsen verkligen helt solklar ens för alla vuxna läsare? Vissa ord mer än andra hör till allmänbildningen, och detta kan fördunkla uppfattningen om ett ords svårighetsgrad (Lindberg 1988:33f).

Många av orden tillhör ett gemensamt semantiskt område, och de bildar därmed en slags terminologi för kommunen och dess verksamheter. Dock undrar jag om det inte finns utrymme för vidare förklaringar till vissa av begreppen i löpande text. *Sammanträden* hade kunnat kompletteras med *möte*, liksom *tjänstemän* kanske borde definierats som något annat än *person med "skrivbordsarbete"*. Dock ska det också sägas att många ord som inte kursiverats i texten har fått en förklaring eller exemplifiering som underlättar förståelsen. Kursiveringarna i de två följande exemplen är mina:

Det finns många *anställda* i en kommun. Förskollärare, lärare, brandmän, vårdpersonal, bussförare och många andra får sin lön från kommunen.

Kommunen tar också ut en del *avgifter* för det den gör. Vi betalar till exempel för elektricitet och sophämtning, inträde till simhallar, bussbiljetter och parkering.

Fördelen med att ge exempel för att förklara de kursiverade orden är således att eleven får förklaringarna i texten, samtidigt som *förskollärare* och *brandmän* är bekanta begrepp, vilket ytterligare underlättar läsförståelsen. Detsamma kan sägas om *inträde till simhallar* och *bussbiljetter* som också säkerligen ingår i elevernas vardag.

Det generella intrycket är ändå att författarna har gjort ett väl avvägt val när det gäller att bestämma vilka ord som kräver ytterligare förklaring, oavsett om förklaringen kommer i den löpande texten eller som ett tillägg i ordlistan. Det som dock kan vara något förvirrande är att kursiveringen inte uteslutande används till hänvisning till ordlistan. Även andra begrepp som på något sätt skall lyftas fram är också kursiverade, såsom *måste*, *bör* och *frivillig*. För tydlighetens skull borde författarna kanske valt fetstil som ett alternativ till att kursivera ordlisteorden.

5.1.6. Röst och identitet – Text 2

Följande analys bygger på ett större textmaterial, dvs. tolv sidor ur *Samhälle i dag 6*. Hänvisningar till detta textavsnitt görs med Text 2.

Reichenberg har i sin tidigare nämnda avhandling *Röst och kausalitet i lärobokstexter* undersökt hur man med språklig bearbetning kan öka elevernas läsförståelse av lärobokstexten. I sin diskussion tar Reichenberg upp *röst* och *kausalitet* som två viktiga begrepp när man vill närma läsaren till texten (Reichenberg 2001b:23). Jag har i denna analys av mitt textmaterial studerat rösten i Text 2 med hänsyn till tilltal och berättarteknik. Därtill har jag även tagit i beaktande vilka *identiteter* som får komma till tals via författaren och därmed får göra sina röster hörda (Fairclough 1995). Röster och identiteter hjälper till att skapa en sammanhängande text. Istället för att en ensam författare beskriver och berättar tar han/hon hjälp av andra röster och identiteter för att variera och bygga upp en relation till läsaren.

Inledningsvis vänder sig författaren av ”Kommunen i din vardag” direkt till den tänkte läsaren dels för att skapa intresse, dels för att upprätta en nära relation till eleven. Bruket av *du* ger texten en informell och förtrolig karaktär (Ekvall 1995:65). Detta *du* är ett genomgående stilgrepp som har stor betydelse för textens närhet till läsaren, och enligt Reichenberg är det denna närhet mellan författare och läsare som utmärker en text med *röst*. Författaren har ingen ambition att distansera sig från läsaren utan talar istället direkt till honom eller henne (Reichenberg 2001a:4). Det direkta tilltalet som inbjuder läsaren till en dialog med

texten övergår på sina ställen till ett inkluderande *vi*, där författaren ställer sig på samma nivå som läsaren (kursiveringarna är mina):

...alltså att *vi* alla tillsammans deltar och hjälps åt.
Vi betalar till exempel för elektricitet och sophämtning...

När författaren använder sig av ett inkluderande *vi*, signalerar han/hon förtrolighet. Författaren och läsaren delar samma erfarenhet och därmed skapas en känsla av samhörighet. En bonuseffekt kan då bli att författaren upplevs som någon som läsaren kan lita på.

Ett annat grepp som författare använder för att skapa engagemang är genom formuleringar som uppmanar eleven till att reflektera eller till att knyta an till tidigare erfarenheter (kursiveringarna är mina):

När du trycker på strömbrytaren *väntar du dig* att lampan ska tändas.
Tänk dig att Sverige är ett pussel.
Du vet att Sveriges huvudstad heter Stockholm.
I kapitlet om demokrati *kan du läsa* om...

Man kan alltså dra slutsatsen att ett direkt tilltal i form av *du* och det inkluderande *vi* skapar förutsättningar för en nära och engagerade text. Men även texten i sig är komponerad så att den skall vara varierande och locka till vidare läsning.

Fairclough (1995) har studerat förekomsten av röster och *identiteter* i mediadiskurser och då hur dessa hjälper till att bygga en intressant text. Reichenberg (2001a, 2001b) har däremot fokuserat på *rösten* i lärobokstexten, men jag tänker i följande avsnitt kombinera dessa två begrepp för att undersöka vilka identiteter som får komma till tals via författarrösten.

Inledningsvis är det bara författaren som får tala, och han/hon gör det direkt till läsaren genom tilltalet *du*. Relationen är nära och förtrolig. Denna förtrolighet finns kvar i de första raderna i efterföljande stycke, genom orden *du* och *vi*, men tonen övergår snart till en rapporterande författarröst som med fakta i form av sifferuppgifter redogör för begreppet *kommun*. Dock återkommer snart den förtroliga tonen, och den följer läsaren genom resterande del av kapitlet. Kausalitetsförhållanden i texten signaleras genom satskonnektioner som *därför*, *det betyder*, *då*, *på så sätt* och *dessutom*. Dessa signaler hjälper läsaren och författaren att behålla närheten och därmed öka läsförståelsen (Reichenberg 2001a:4).

Författarrösten är till större delen den som har ordet och auktoritet i texten, men vid några tillfällen överläts denna auktoritet till andra röster än författarens via citat:

- Förbättra för biltrafiken! säger några. Det är viktigt att människor snabbt kan komma dit de ska.
- Det behövs inte alls, säger andra. Bilarna bara förstör miljön.

Fairclough (1995:79) hade benämnt sådana citat som citat av ”ospecificerade andra”, eftersom man egentligen inte får veta vem som har sagt vad. Dock är dessa ”andra” egentligen fiktiva ”andra”, eftersom de troligen är författarens påhittade citat. Att låta indefinita pronomina representera folkets röster, är ett smidigt sätt att undvika tilltrasslade resonemang kring vem som säger vad. Författarna kan tryggt uttrycka vad de vill säga utan att för den skull trampa någon på tårna eller ställas till svars för sina formuleringar. Likväl fungerar sådana ”citat” som ett avbrott från övrig textmassa och varierar läsoplevelsen.

Till detta kommer ytterligare variation genom att författaren frångår den redogörande rösten till förmån för en berättande röst:

I en kommun i södra Sverige sitter Kerstin Karlsson i kommunfullmäktige. En kväll ringer telefonen.

Den spännande fortsättningen beskriver förfarandet i beslut som rör kommun och invånare. I denna episka del av kapitlet får flera identiteter göra sina röster hörda genom direkta citat: *Kerstin Karlsson i kommunfullmäktige, Robert 13 år, Jasmine och flera andra tonåringar* samt *Anders*. Dessa personer får via författarrösten representera händelser och ageranden som sker inom ramen för berättelsen. Jag tror att sådana här berättande partier gör det lättare för eleverna att minnas och att relatera till texten som sådan. En korrekt och kortfattad redogörelse är inte alltid att föredra framför den mer ordrika berättelsen, speciellt med tanke på att lärare och andra vill locka eleverna att läsa mer skönlitterära texter.

Man kan alltså sluta sig till att författaren i första hand använder sin egen röst för att skapa kontakt med läsaren men att han/hon samtidigt skapar fiktiva identiteter som talar genom författaren med egna röster. Till detta kommer den berättande delen där den redogörande rösten övergår till en mer narrativ röst.

5.2. Text 3 och Text 4 – textmaterial för åk 9

Textavsnittet från läroboken *Samhälle i dag 9* omfattar två avsnitt med rubrikerna ”Vad är samhällsekonomi?” och ”Hushåll, företag och offentlig sektor”. Den senare kan sägas vara en underrubrik till huvudrubriken ”Vad är samhällsekonomi?”. Textmassan omfattar fjorton grafiska meningar och jag kommer att referera till materialet som Text 3. Liksom för Text 1 (avsnitt 5.1.1 och framåt) har jag analyserat Text 3 utifrån disposition, referensbinding samt binding mellan text och bild (avsnitt 5.2.1–5.2.4). Därefter följer en diskussion kring lexikon och röst och identitet, som baseras på ett större material om 10 sidor från temat Samhällets ekonomi (jfr. avsnitt 5.1.5–5.1.6 ovan). Detta textavsnitt refereras till som Text 4.

5.2.1. Disposition – Text 3

Liksom i boken för årskurs 6 inleder man kapitlet med en fråga som i efterföljande textavsnitt skall besvaras av författarna. Författarna tar avstamp i det generella, *världen*, för att sedan övergå till det specifika, *din egen ekonomi* och *Sverige*. Detta första avsnitt bjuder inte på någon förklaring till vad 'samhällsekonomi' egentligen är, utan får snarare ses som en introduktion till ämnet. Begreppet är inget man förklarar på bara några få rader, men jag tror ändå att elever i årskurs 9 utifrån den inledande meningen "I dag hänger nästan hela världens ekonomi samman." kan lista ut vad termen *samhällsekonomi* syftar på.

Även i detta avsnitt tar författarna hjälp av ordets etymologi; *ekonomi* kommer från grekiskan och betyder 'hushållning'. Här går kopplingen vidare till hushållen och vad ekonomi innebär för var och en, dvs. inkomster och utgifter. Mitt i andra stycket har författarna också lagt in ett citat, eller pseudocitat, eftersom det inte framgår vem som faktiskt har yttrat sig. Här får *många* uttala sig om vad folk i allmänhet anser ekonomi vara. Citatet närmar texten till läsaren och gör det lättare för eleven att identifiera sig med ämnet som behandlas. I samma syfte har man använt sig av det possessiva pronomenet *din* i föregående stycke, också detta ett sätt att inkludera läsaren i texten. Från den privata sfären övergår man till ekonomi i ett större perspektiv där företag, varor och tjänster inkluderas. Det hela hålls ihop av bilderna på uppslaget, vilka i och för sig är relativt generella och vid första anblicken inte för tankarna till ekonomi, men efter att man läst texten förstår läsaren vart författarna vill komma. Ekonomi handlar ju om samhällets alla funktioner, däribland jordbruk, företag och barnomsorg. Faktamässigt är stycket väl disponerat, dels för att informationen är tämligen generell, dels för att man verkar ha valt att placera den "tyngre" informationen i kommande avsnitt.

5.2.2. Referensbindning – Text 3

Text 3 består av femton makrosyntagmer. Dessa är analyserade på samma sätt som Text 1, alltså utifrån textbindningen med referenterna markerade (se avsnitt 5.1.2). Makrosyntagmerna är numrerade och de olika referensbindningarna anges med förkortning inom parentes. Förklaring till förkortningarna återfinns i kapitel 4 ovan. Rubrikerna ingår inte i analysen, även om den inledande rubriken utgör en makrosyntagm enligt Nyströms kriterier.

Vad är samhällsekonomi?

- (1) Idag hänger nästan hela världens ekonomi samman.
(ny)
- (2) Beslut som tas i New York, Bryssel och Frankfurt, likaväl som händelser i Latinamerika och Mellanöstern, påverkar samhällets ekonomi och därmed din egen.
(ch)1(in)1(ch)1(in)1 (ch)1(in)1 (ny)
(ch)1(in)1 (ch)1(in)1 (di)1 (el)1
- (3) För att kunna förstå vad som händer och kunna påverka hur morgondagens Sverige ser ut krävs kunskaper i samhällsekonomi
(mi)2 (ch)1
(mi)2

Hushåll, företag och offentlig sektor

- (4) Själva ordet ekonomi kommer från grekiskan och betyder hushållning.
(ny) (ny)(in)3
- (5) För hushållen handlar ekonomi om människors pengar och hur de används.
(mi)4 (ny) (id)4 (ny)(in)4 (pr)5
- (6) Ekonomi handlar förstås om pengar, hur mycket jag får i lön, hur mycket jag ska betala i skatt och hur mycket jag har kvar för att betala hyra och köpa mat, kläder och annat.
(id)5 (id)5 (an)5 (in)5
(in)3 (in)4 (in)4
- (7) Det gäller att försöka hushålla så att ekonomin går ihop.
(mi)5 (id)6
- (8) Så svarar många på frågan om vad ekonomi egentligen är.
(id)7
- (9) Men ekonomi handlar också om alla varor och tjänster som produceras, säljs och köps av alla privata och offentliga företag i landet: bagerier, banker, bilverkstäder, sågverk, jordbruk, affärer, datafirmor, daghem, sjukhus och så vidare.
(id)8 (id)6 (in)3
(ny)
- (10) I den offentliga sektorn, stat, landsting och kommun, handlar det exempelvis om ekonomi när kommunens politiker höjer avgifterna för sophämtning, när landstinget beslutar skära ned verksamheten i vården och när finansministern föreslår ändringar i skattesystemet.
(di)9 (ny) (ny) (in)3 (ny) (id)9
(id)9 (id)10 (in)4 (id)10
(sy)10 (sp)10
(in)3
- (11) Hur mycket får vi in?
(ny)
- (12) Hur mycket måste vi betala ut
(id)11
- (13) och hur mycket har vi kvar att göra vad vi vill med?
(id)12 (id)12

- (14) Frågorna gäller både för de enskilda människorna i hushållen och kommunerna,
 (ny) (mi)7 (id)10
 företagen och staten Sverige.
 (id)19
- (15) Svaren avgör i hög grad vilket samhälle vi lever i och hur vi själva lever.
 (kn)14 (di)3 (id)13 (id)13

Referensbindningen i avsnittet är ganska stark i och med att ordet *ekonomi* förekommer i tio av makrosyntagmerna, och även i den första rubriken. Det för osökt tankarna till Ebba Lindberg som skriver om den ”orddrill” som förekommer i många läroböcker. Lindberg menar att författare verkar ha en ambition att inpränta vissa ord i eleverna och därtill ge kunskap kring dessa ord (Lindberg 1988:31). Jag håller med Lindberg i detta, men det handlar samtidigt om att kunskap befästs genom upprepning. Ett begrepp som återkommer i sitt rätta sammanhang har goda förutsättningar för att stanna i minnet och därtill läras in korrekt.

De markerade referensbindningarna utgörs av både starka referensbindningar som identitet och delidentitet, men också av svagare bindningar som synonymer och specificeringar (Nyström 2001:38ff). Till detta kommer också ett stort antal inferensbindningar i texten. I nedanstående textavsnitt har inferensbindningarna markerats med fetstil. Som jag nämnde i avsnitt 5.1.2 ovan, är tolkningar av inferens knutna till läsarens erfarenheter och kunskaper. Därför är min tolkning inte absolut och kan heller inte sägas vara den enda rätta.

Vad är samhällsekonomi?

- (1) Idag hänger nästan hela världens ekonomi samman.
 (ny)
- (2) Beslut som tas i New York, Bryssel och Frankfurt, likaväl som händelser i
 (ch)1(in)1 (ch)1(in)1 (ch)1(in)1 (ny)
Latinamerika och Mellanöstern, påverkar samhällets ekonomi och därmed din
 (ch)1 (in)1 (ch)1 (in)1 (di)1
 egen.
 (el)1
- (3) För att kunna förstå vad som händer och kunna påverka hur morgondagens Sverige
 (mi)2 (ch)1 (in)1
 ser ut krävs kunskaper i samhällsekonomi
 (mi)2

Hushåll, företag och offentlig sektor

- (4) Själva ordet ekonomi kommer från grekiskan och betyder hushållning.
 (ny) (ny)(in)3
- (5) För hushållen handlar ekonomi om människors pengar och hur de används.
 (mi)4 (ny) (id)4 (ny)(in)4 (pr)5
- (6) Ekonomi handlar förstås om pengar, hur mycket jag får i lön, hur mycket jag ska
 (id)25 (id)5 (an)5 (in)5

- betala** i **skatt** och hur mycket jag har kvar för att **betala hyra** och **köpa mat**, kläder
(in)3 (in)4 (in)4
och annat.
- (7) Det gäller att försöka hushålla så att ekonomin går ihop.
(mi)5 (id)6
- (8) Så svarar många på frågan om vad ekonomi egentligen är.
(id)7
- (9) Men ekonomi handlar också om alla **varor och tjänster som produceras, säljs och köps av alla privata och offentliga företag** i landet: bagerier, banker, bilverkstäder,
(id)8 (id)6 (in)3
(ny)
sågverk, jordbruk, affärer, datafirmor, daghem, sjukhus och så vidare.
- (10) I den **offentliga sektorn, stat, landsting och kommun**, handlar det exempelvis om
(di)9 (ny) (ny) (in)3 (ny) (id)9
ekonomi när kommunens politiker höjer **avgifterna** för sophämtning, när landstinget
(id)9 (id)10 (in)4 (id)10
beslutar skära ned verksamheten i vården och när finansministern föreslår ändringar
(sy)10 (sp)10
i **skattesystemet**.
(in)3
- (11) Hur mycket får vi in?
(ny)
- (12) Hur mycket måste vi betala ut
(id)11
- (13) och hur mycket har vi kvar att göra vad vi vill med?
(id)12 (id)12
- (14) Frågorna gäller både för de enskilda människorna i hushållen och kommunerna,
(ny) (mi)7 (id)10
företagen och staten Sverige.
(id)19
- (15) Svaren avgör i hög grad vilket samhälle vi lever i och hur vi själva lever.
(kn)14 (di)3 (id)13 (id)13

Inferens handlar alltså om associationer mellan begrepp och gränserna blir därför lite godtyckliga beroende på vem som läser och tolkar texten. Inferensbindningarna kan vara mycket tydliga, men ibland också lite mer långsökta. Kopplingen mellan *pengar* och *lön* är uppenbar men relationen mellan *samhällsekonomi* och *varor och tjänster* är kanske inte lika självklar. Kopplingen hade även kunnat gå mellan *världens ekonomi* och *varor och tjänster*. Därför är det inget som säger att alla läsare kopplar ihop bindningarna på exakt samma sätt som jag gjort ovan, men man får nog ändå anta att slutresultatet skulle peka åt i stort sett samma håll. Nyström beskriver inferens som den bindning som är svårast att förklara och att det handlar om ett ospecifikt släktskap mellan två begrepp. Detta släktskap är beroende av läsarens förmåga att själv bygga in sammanhang: ”Det-

ta är grundvillkoret för inferensbindning; referenterna är relaterade i vår gemensamma erfarenhet” (Nyström 2001:47f).

Till ovanstående finns i texten också vissa element som upprepas. Dessa upprepningar faller inte direkt under några bindningstyper utan upplevs snarare som stilgrepp. Det jag syftar på i detta fall är ordet *jag* och frasen *hur mycket* som återkommer vid flera tillfällen. Det är kanske en av de vanligaste frågorna vi ställer oss när det gäller pengar; *Hur mycket?*, och i vilken utsträckning det berör den enskilda personen: *jag*.

5.2.3. Konnektivbindning – Text 3

De vanligaste bindningarna i dessa två avsnitt är det additiva *och*, som förekommer tio gånger, vilket är att jämföra med alla andra konnektiver som tillsammans uppgår till ungefär tio stycken. Bland dessa konnektiver återfinns det kontrastiva *men* och de kausala bindningarna *för*, *för att*, *så* och *därmed*. Även *likaväl* och *därmed* kan sägas vara konnektivbindningar men då av ett lite högre stilmässigt slag. Den flitigare användningen av konnektivbindningar gör att texten upplevs som mer ”vuxen” än föregående texter från årskurs 6. Texten känns inte heller lika fragmentarisk, utan koherensen markeras tydligare och läsningen flyter lättare (Reichenberg 2001b:23ff).

5.2.4. Samband mellan text och bild – Text 3

I avsnitt 5.1.4. ovan diskuterade jag bindningen mellan text och bild och kom fram till att den självklara kopplingen inte finns där förrän man har läst texten. En vuxen läsare kan i Text 3 ”läsa mellan raderna” och se sambandet mellan en bild av dagisbarn och begreppet *samhällsekonomi* men det är kanske inte lika uppenbart för en yngre läsare. ’Samhällsekonomi’ är ett ganska abstrakt begrepp och det är svårt att illustrera abstraktion med bilder. Dock illustrerar bilderna de exempel på verksamheter som ingår i samhällsekonomin: bageri, banker, bilverkstäder och daghem. På så sätt är kopplingen mellan text och bild stark, även om bilderna på egen hand inte kan förmedla vad som står i texten.

5.2.5. Lexikon – Text 4

Samhälle i dag 9 är upplagd på samma sätt som *Samhälle i dag 6* när det gäller kursiverade ord i löptexten och ordlista i slutet av boken. Vokabulären i det valda textavsnittet innehåller flera ämnestypiska ord som i sammanhanget kanske

inte bör utelämnas för att de anses lite svårare. Jag tror att man som läroboksförfattare inte får vara rädd för att använda den terminologi som finns tillgänglig men att man samtidigt måste vara medveten om att begreppen kräver en förklaring.

Samhälle och *ekonomi* är ju de begrepp som står i fokus för temat, och det finns en rik exemplifiering av dessa ord. Detta är ett genomgående drag i texten, dvs. att författarna i den löpande texten förklarar och ger exempel på de begrepp och ord som förekommer, och där flertalet också får en förklaring i ordlistan (kursiv stil i originalet):

Det som hushållen får in kallas *inkomst*.

Det som hushållen betalar ut kallas *utgift*.

Det är den försäljningen som ger *intäkter*, alltså det som ett företag tjänar.

Den offentliga sektorn, alltså stat, kommun och landsting, påverkas av de goda tiderna.

När det är goda tider brukar vi tala om *högkonjunktur*.

Dåliga tider brukar kallas för *lågkonjunktur*.

På detta sätt lyckas författarna dels införa nya begrepp, dels ge förklaringar av dem. Läsningen störs inte nämnvärt av förklaringarna utan hjälper snarare läsaren att skapa mening. Däremot hade alternativet att ideligen bläddra bakåt till ordlistan varit en rejäl bromskloss för läsningen. Att samtidigt som ordet används ge konkreta exempel, skapar snart en begreppsbildning och därmed kunskap om ordet (Lindberg 1988:20f). Dock har författarna även här varit inkonsekventa vad gäller bruket av kursiv stil. Ordet *inkomst* har kursiverats i löptexten, troligen för att det är ett nytt begrepp som bör uppmärksammas, men det finns inte med i ordlistan.

Ett ord som kanske borde ha uppmärksamats är *landsting*, ett ord som eleverna säkerligen är bekanta med på ytan, men vad har egentligen landstingen för koppling till vården? Kopplingen mellan *offentliga* företag och *daghem* är inte helt tydlig i texten, och läsaren kan bli förvirrad då uppräkningsen av företag syftar både på privata och offentliga företag (kursiveringarna är mina):

Men ekonomi handlar också om varor och tjänster som produceras, säljs och köps av alla privata och *offentliga företag* i landet: bagerier, banker, bilverkstäder, sågverk, jordbruk, affärer, datafirmor, *daghem*, *sjukhus* och så vidare.

En van läsare gör nog den rätta kopplingen men risken finns att man glömmer tidigare information, dvs. att uppräkningsen även gäller *privata företag*, bl.a. bagerier och bilverkstäder.

Kanske är inte heller *folkhälsan* ett ord som ingår i en niondeklassares aktiva ordförråd men i sitt sammanhang kan ordet nog genomskådas. Ytterligare ord som jag tror faller utanför ramarna för elevernas aktiva ordförråd är *likaväl* och *därmed*, två adverb som här fungerar som konnektivbindningar. Dessa två har,

som nämndes i avsnitt 5.2.3 ovan, en högre stilnivå, och bidrar till ett mer formellt intryck.

5.2.6. Röst och identitet – Text 4

När det gäller röst i texten för årskurs 9, verkar författarna ha mer distans till sin läsare genom att inte lika ofta använda sig av det personliga tilltalet *du*. Kapitlet inleds med rubriken ”Vad är samhällsekonomi?” och författarna ger själva en definition av begreppet. Dock är tilltalet relativt formellt, fränsett hänvisningen till *din egen ekonomi*, vilket antyder en dialog med läsaren. Följande avsnitt håller samma distans till läsaren med undantag för vissa passager där författarna inkluderar läsaren genom det personliga pronomenet *vi*. Dock upplevs detta *vi* i första hand inte som ett inkluderande *vi* mellan författare och läsare utan används snarast som ett indefinit pronomen (Ekvall 1995:66). När *vi* dyker upp första gången, kan man läsa det som utbytbart mot människor i allmänhet (mina kursiveringar):

Hur mycket får *vi* in?

Hur mycket måste *vi* betala ut och hur mycket har *vi* kvar att göra vad *vi* vill med?

Svaren avgör i hög grad vilket samhälle *vi* lever i och hur *vi* själva lever.

På samma sätt används pronomenet *jag*, i följande mening (mina kursiveringar):

Ekonomi handlar förstås om pengar, hur mycket *jag* får i lön, hur mycket *jag* ska betala i skatt och hur mycket *jag* har kvar för att betala hyra och köpa mat och kläder och annat.

Ovanstående meningar kan ses som indirekta citat. Läsaren vet egentligen inte vem det är som uttalar sig, men av texten kan man dra slutsatsen att det är frågor som rör både den privata och offentliga sfären. Men *vi* syftar som sagt inte i huvudsak på författare och läsare, lika lite som *jag* avser författarjaget.

Detta ospecificerade *vi* återkommer fler gånger i texten men då handlar det snarare om en grupp människor, författarna inkluderade, som besitter viss kunskap (kursiveringarna är mina):

När det är goda tider brukar *vi* tala om högkonjunktur.

Vi talar om arbetsmarknaden, hyresmarknaden, och finansmarknaden.

Och *vi* talar till och med om marknadsekonomi.

I ovanstående exempel anser jag att *vi* inte inkluderar läsaren, eftersom han/hon kanske inte sedan tidigare är bekant med begreppen *högkonjunktur*, *finansmarknad* och *marknadsekonomi*. Författarna använder *vi* som en allmännyt-

tans/överhetens *vi*, som läsaren bara är passivt delaktig i (Ekvall 1995:64). Men det finns också ett inkluderande *vi*, där läsaren inkluderas (mina kursiveringar):

Vi orkar inte alltid jämföra pris och utbud.

När *vi* handlar gör *vi* hela tiden val.

Ju mer pengar *vi* sparar på att åka till stormarknaden, desto troligare är det att *vi* åker dit istället för till närbutiken.

Ovanstående citat innefattar aktiviteter som läsaren känner till och han/hon kan därmed sägas vara delaktig i aktiviteterna i texten. Författarna använder också *vi* som en orienteringsmarkör i texten (min kursivering):

Vi ska titta närmare på hur de tre delarna påverkar varandra.

Här drar man nytta av det inkluderande *vi* som en diskursmarkör som pekar ut färdriktningen. Ekvall menar att ett sådant *vi* kan uppfattas som ett patriarkalt *vi* och likställas med det *vi*-tilltal som ibland används till barn och patienter. Men det finns också möjligheten att man hänvisar till gemenskapen inom klassen (Ekvall 1995:67). Oavsett vilken avsikten är, har detta *vi* ändå effekten av gemenskap: *du* läser inte texten ensam utan det gör *vi* tillsammans.

Men Text 4 är inte bara redogörande utan innehåller, liksom Text 2, berättande inslag, där fiktiva identiteter får hjälpa till att tydliggöra resonemanget (Fairclough 1995:79f). *Susanna Lundblad* är en identitet som får komma till tals genom att representera hushållen i allmänhet samtidigt som *bilhandlaren* får representera näringslivet. Författarna låter också bilhandlaren komma till tals genom ”tankecitats”. På samma sätt använder de sig av företaget *Wonderland*, som också fungerar som en redogörelse i berättande form. Här förekommer inga direkta citat, men perspektivet upplevs ändå som ett inifrånperspektiv.

Identiteten *Susanna Lundblad* återkommer vid ett senare tillfälle i kapitlet, och här presenteras också en ny identitet, hennes farfars farfar *Oscar*, som hjälper till att knyta ihop texten. Återigen övergår den redogörande tonen till en berättande ton, och *Oscar* är med och för historien framåt. Avsnittet innehåller inga direkta citat, men *Oscar* och *spadförsäljaren* har en implicit diskussion om priset för en spade. *Oscar* och försäljaren återkommer också senare i kapitlet när man diskuterar utbud och efterfrågan. Det finns ytterligare ett berättande avsnitt som handlar om konkurrensen mellan två djuraffärer. Avsnittet påminner lite om en moralsaga, där butiksägarnas intressen ställs mot kundernas köpkraft.

Tydligt är att författarna inser möjligheterna till variation inom ett kapitel för att öka läsvärdet och intresset hos eleverna. Författarna rör sig inom olika genrer där syftet troligen är att skapa en levande och intressant text. Selander har funnit en skillnad i berättarteknik mellan läroböcker i historia från 1925 och 1975. På senare år har man frångått den berättande framställningen till förmån för en mer torr, faktaredovisande framställning (Selander 1988b:102). Resonemanget borde

rimligen gå att överföra även på andra läroböcker, och kanske är ovanstående exempel på berättande avsnitt en början på en motsatt trend: från det torftiga till det utbroderade.

När det gäller signaler för kausalitet i Text 4 finner man många exempel på satskonnektioner som bidrar till att öka tydligheten när det gäller kausala förhållanden i texten: *därför, dessutom, också, då, eftersom, så, ändå* samt *till sist*. Även adverb som *alltså, kanske, förstås, sedan* och *istället* hjälper till att skapa ett naturligt flyt i texten utan att den för den skull riskerar att bli pratig och talpråkig.

6. Didaktiska perspektiv på lärobokstext

En lärobok är producerad för att användas inom en utbildning. Läroboken skall därmed vara en pedagogisk text, men vad är egentligen en pedagogisk text? Selander definierar en sådan enligt följande (kursiv i originalet):

Grundidén med den pedagogiska texten är att den ska återskapa eller reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny kunskap. Det måste alltså ske ett *urval* och en *avgränsning* av det som skall återges. Dessutom måste texten *struktureras* i enlighet med vissa pedagogiska krav. Dessa kan gälla utbildningsnivåer osv, men ett för alla pedagogiska texter genomgående drag är att de ska *förklara* någonting och att den kunskap som texten återger ska kunna *prövas och kontrolleras* av läraren på ett relativt enkelt sätt. Innehållet i den pedagogiska texten karakteriseras också av att *kunskap och moral är sammanvävt* på ett sätt som har officiell sanktion men som oftast inte är uppenbart i texten utan ligger fördolt i den. En pedagogisk text är *producerad för en bestämd, institutionaliserad användning*, ett utbildningssystem med en egen rumslig, tidslig och social organisering som klasser, lektioner, stadier osv (Selander 1988a:17).

Det finns alltså många aspekter att ta hänsyn till vid produktionen av läromedel. Det handlar om urval av stoff och framställningen av detta, tillgänglighet, dvs. möjlighet att kontrollera fakta, samt överföring av gemensamma värderingar. Selander nämner inte uttryckligen den språkliga aspekten, men det är där denna uppsats har sitt fokus.

Vid sidan av ovanstående kriterier som utmärker en pedagogisk text, skall läroboken vara en förebild för den s.k. *diskursiva* språkanvändningen. Texter som är resonerande, argumenterande och diskuterande brukar kallas diskursiva texter. Läroböcker tillhör de mest spridda och lästa sakprosatexterna, och de läses i en period i livet då läsarna skall erövra ett mer vuxet språk (Melander 2003:134). Det kan handla om vokabulär, karakteristika för olika texttyper,

grammatik och strategier för att ordna stoff och tanken är att läroboken skall vara en god förebild.

I denna uppsats har jag analyserat valda delar ur två läroböcker och funnit att det finns viss progression i fråga om de undersökta aspekterna av läroböckernas språk. Denna progression ligger främst i textens vokabulär, dvs. författarna använder fler ämnestypiska ord i Text 4 än i Text 2 samtidigt som förekomsten av ovanliga adverb verkar vara större i Text 4 (se avsnitt 5.1.5 och 5.2.5 ovan). Textbindningen tycks inte nämnvärt skilja sig åt i de två texterna, utan båda har sina styrkor och svagheter.

Idag fokuserar skolforskningen mycket på elevers läsförmåga, och då borde väl rimligen läroboken vara goda förebilder för språkanvändningen – något att basera sitt eget skriftspråk på. (Se <www.skolverket.se> för forskning om elevers läsförmåga, PISA för 16-åringar, och PIRLS för 10- och 11-åringar.) Som nämntes ovan, är läroböcker kanske de enda böcker som vissa elever idag läser. Det är därför av yttersta vikt att läroboken erbjuder ett bra språk. Det är genom kontakt med texter som vi lär oss mönster för skrivande och textmodeller. Därtill kan läroboken också fungera som en inkörsport till annan litteratur, men för att detta skall vara möjligt måste lärobokstexten vara skriven på ett så pass intresseväckande språk att elever lockas till att läsa även andra böcker. I Lpo 94:s kursplan för svenska står det, visserligen om skönlitteratur men ändå relevant i sammanhanget, att eleven skall ”stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning”.

Eftersom många elever inte kommer från en läsarkultur, är det viktigt att läromedlen erbjuder en text som fungerar på flera plan: texten bör vara informativ och grammatiskt föredömlig samtidigt som den skall inkludera ett visst mått av lustläsning. En parallell kan dras till Selander (1988a), som har skrivit om historieböckernas utformning. Han pekar på det faktum att dagens läroböcker i historia tillhandahåller en mycket torftig historieskildring, jämfört med läroböcker från 1920-talet:

En slags historia läses i skolan, medan en annan sorts historieframställning ges via TV, t.ex. ”Krigets vindar”, ”Nord och Syd” m.m. Vad ger skolan istället, om nu den berättande framställningen har blivit torftigare? Ger skolan bättre förklaringar? (Selander 1988a:103).

Frågan man kan ställa sig är varför man har frångått den berättande framställningen till förmån för mer avskalade texter. Den pedagogiska uppgiften är att föra elever in i ett mer strukturerat och organiserat tänkande, men barn förstår Bibeln innan de förstår geometri, just för att Bibeln är stöpt i en symbolisk och berättande form (Selander 1988a:107f). Ovanstående citat väcker den mycket relevanta frågan hur man skall kunna locka elever till läsning och eget, kreativt skrivande om inte förebilden, läroboken, föregår med gott exempel. Man kan dra

slutsatsen att många elever, som vanligen inte läser, tror att all annan litteratur är lika trist som läroboken och därför inte ids försöka läsa på egen hand.

Ytterligare en aspekt på lärobokstexter är huruvida eleverna kan läsa dem på egen hand. Rektor Rabe skrev 1866 att en lärobok inte skall läsas på egen hand och heller inte förstås förrän läraren har gått igenom innehållet (Johansson 1988:22). Uttalandet kan tyckas förryckt, men det ligger nog inte så långt från sanningen. Efter att ha analyserat två lärobokstexter kan jag känna att det faktiskt finns viss giltighet i uttalandet. Alla sammanhang och samband är inte helt solklara i de analyserade texterna och det är nog svårt för eleverna att till fullo förstå allt. Som nämndes i avsnitt 5.1.2 ovan, kan texterna bitvis vara fragmentariska och stofftyngda, vilket gör att eleverna riskerar att läsa texten på ytan istället för att få en djupare förståelse för samband. Steget mellan de enskilda iakttagelserna och de begrepp som vuxenvärlden inordnar dem i kan vara långt, och därför behöver eleven ibland hjälp med bearbetning (Johansson 1988:30).

Här har läraren en viktig roll att gå in och förklara och förtydliga, men samtidigt ställer jag mig frågan om det inte hade varit bättre för alla om texterna var mer explicita. Naturligtvis finns det gränser för vad som kan rymmas i en lärobok med hänsyn till att stoffet också skall hinna läsas, men när man som författare ändå gör ett aktivt val att ta med viss fakta bör man också anstränga sig för att göra sambanden så tydliga som möjligt. Inte så sällan hamnar eleven i situationen att läsa den aktuella texten inför ett prov och då är det ju av yttersta vikt att eleven förstår vad som står där.

En personlig vinst med att skriva denna uppsats är att jag har kommit till insikt om lärobokens dubbla ansikten. Dels är den en källa till kunskap, dels en överförare av språkliga modeller. Dock är det viktigt att förstå att denna kunskap och språket inte kan tas för givet utan läroboken kräver att man som lärare intar en kritisk hållning. Man kan helt enkelt inte lita på att alla samband är explicit förklarade i texten, även om språket i sig är anpassat efter läsarnas nivå. Läraren bör fundera över vad det är för texter som han/hon sätter i händerna på sina elever och samtidigt försöka att inta den lärandes perspektiv: Kan jag föreställa mig detta? Kan en elev föreställa sig detta? Vilka referensramar har jag och vilka referensramar har eleven? Finns det ett explicit sammanhang i texten eller fungerar texten bara på ytan?

Frågorna är många och de svar man kommer fram till avgör vilka strategier som skall till för att göra texten mer explicit. Det kan tyckas att detta resonemang rör innehåll snarare än språk, men de båda hänger samman eftersom ett komplicerat stoff ofta kan göras enklare genom goda förklaringar. Martin Johansson (1988:36) har formulerat detta på ett bra sätt när han skriver att:

... läroböcker ofta är trista och obegripliga produkter. De innehåller mängder med information, som är så allmänt hållen, att bara den som redan kan begriper. Språk-

ket är till den grad uttunnat att man inte kan se något sammanhang ens när ett sådant råkar finnas...

Det är alltså mycket viktigt att förstå att läroboken inte är en komplett kunskapsbank. Kanske kan man på den här punkten dra paralleller mellan läraren och hantverkaren. Båda har redskap till sin hjälp för att utföra ett gott arbete, men förutsättningen är att man är bekant med de verktyg som finns att tillgå. På samma sätt är det viktigt att läraren är förtrogen med de läroböcker som han/hon tänker använda i undervisningen. Läroboken blir därmed ett arbetsredskap, bland andra möjliga redskap, som läraren bör vara väl bekant med och bedöma kritiskt innan det eventuellt tas i bruk.

7. Sammanfattning

Syftet med denna uppsats har varit att jämföra två läroböcker för två olika årskurser för att se om där finns några påtagliga skillnader eller likheter i fråga om textbindning och röst samt samverkan mellan text och tillhörande bilder. Därtill har jag gjort en undersökning av vokabulären i det valda materialet för att se hur fackord behandlas och om det finns någon slags progression mellan de två årskurserna vad gäller ordförrådets svårighetsgrad. Avslutningsvis har jag i korthet diskuterat lärarens förhållningssätt till lärobokstexter.

Materialet för uppsatsen är hämtat från två läroböcker i samhällskunskap, en för årskurs 6 och en för årskurs 9. Textmaterialet har begränsats till ett kapitel ur vardera boken och har valts utifrån innehåll, dvs. stoffet och terminologin skall vara jämförbara.

När det gäller de två olika böckerna är det av deras upplägg tydligt att de är skrivna av i stort sett samma författare. Detta säger väl egentligen inte så mycket om likheter och skillnader mellan olika årskursers läromedel, utan är snarare ett resultat av ett författarprojekt inom ett bokförlag.

Beträffande textbindningen kan jag inte se några stora skillnader mellan årskurs 6 och årskurs 9. I båda böckerna har författarna knutit samman texten genom att använda ett och samma ord ett flertal gånger, dvs. de ord som står i fokus för respektive text: *kommun* och *ekonomi*. Detta speglar den ”orddrill” som Ebba Lindberg talar om (Lindberg 1988:31). Referensbindningen är stark i både Text 1 och Text 3, även om den försvagas lite i andra avsnittet av Text 1. Dock är det inte bara textbindningen som försvagas här utan också den röda tråden i det stoff som presenteras. Avsnittet är fragmentariskt och faktaspäckat och hade lika gärna kunnat lämnas därefter. Också inferensen som är relativt stark i

avsnitt ett, Text 1, blir i avsnitt två svagare på grund av de lösryckta fakta som levereras. Däremot är inferensen starkare i årskurs 9 och hålls ihop av referenter som *pengar*, *lön*, *betala skatt* och *avgifter*. Det är lätt att se att dessa ord tillhör samma semantiska fält, vilket ger en starkare inferensbindning.

En jämförelse av konnektivbindningar visar att både Text 1 och Text 3 innehåller flera konnektiver som bidrar till att respektive text bildar en logisk enhet. Det finns egentligen ingen nämnvärd skillnad, förutom att författarna till Text 3 har använt de adverbiala konnektiverna *likaväl* och *därmed*, vilka kan ses som en tendens till användning av mer ”vuxna” ord. I övrigt kan man kanske peka på det faktum att *Samhälle i dag 9* totalt sett använder fler konnektiver utslaget på färre antal meningar. De kausala och kontrastiva konnektiverna är således ungefär lika många i antal. Sammanfattningsvis är känslan att kausaliteten i Text 2 och Text 4 är relativt hög.

Gällande lexikon i de båda texterna har Text 4 helt klart ett större antal kursiverade ord som författarna dels förklarar i löptexten, dels i ordlistan längst bak i boken. Det är tydligt att man här inte har valt bort ämnestypiska ord till förmån för mindre krångliga ord: *högkonjunktur*, *intäkter*, *inflation* etc. Som nämnts tidigare förklaras de flesta ord i den löpande texten, och de utgör därför inget större hinder för läsförståelsen. På samma sätt fungerar det i *Samhälle i dag 6* där författarna också förklarar de flesta ord i texten. Den skillnad man kan märka mellan åk 6 och åk 9 är att författarna till den förra boken verkar ha valt bort vissa ord som återfinns i texten för åk 9, däribland *lågkonjunktur* som här kallas *dåliga tider*, *löntagare* som blir *anställda* och *landstinget* som bara omnämns som *sjukvården*. Här kan man kanske tala om viss progression för att försöka utöka elevernas ordförråd. Vid en snabb räkning ser man att Text 4 innehåller ett större antal svåra ord som kursiverats i text än vad som förekommer i Text 2.

Intressant är de grepp författarna använder sig av för att skapa en väl strukturerad bok. I båda böckerna börjar författarna i det för eleverna förmodat kända för att sedan övergå till det okända, och då ofta det som utgör temat för avsnittet, i detta fall *kommun* och *ekonomi*. På samma sätt rör man sig från det stora till det lilla, här från *samhällets ekonomi* till *din egen (ekonomi)*, och från *människor* i allmänhet till det specifika *du*. Detta specifika *du* använder författarna för att skapa en närhet till läsaren och inbjuder därmed till en implicit dialog. Även om man i *Samhälle i dag 9* är mer sparsam med detta personliga tilltal så finns det där.

Också det inkluderande *vi* återfinns i båda texterna. Dock är det, som nämnts i avsnitt 5.2.6 ovan, ett annat slags *vi* som åsyftas i texten för åk 9. Här handlar det inte lika mycket om ett inkluderande *vi*, utan snarare om ett *vi*, som fungerar som ett indefinit pronomen, tillika ett auktoritärt *vi*, som syftar på en redan invigd skara: ”När det är goda tider brukar vi tala om högkonjunktur.” Här anser jag inte att eleven inkluderas eftersom han/hon troligen inte brukar tala om hög-

konjunktur och därtill kanske inte ens är bekant med begreppet. Men slutsatsen av bruket av personliga pronomen är ändå att de används i syftet att skapa närhet mellan läsare och text och mellan författare och läsare. De personliga pronomenen antyder att eleven inte läser texten ensam, utan att vi faktiskt gör det tillsammans.

Ovanstående avsnitt knyter an till *rösten* i texten, vilket har visat sig ha stor betydelse för läsbarheten (Reichenberg 2001b:21). Både årskurs 6 och årskurs 9 innehåller avsnitt där föfarrösten är tydlig, och då med syftning på det direkta tilltalet. Men föfarrösten verkar på flera nivåer. Störst utrymme får naturligtvis de verkliga föfarna, dvs. Wergel, Hildingson och Hildingson, och därefter följer andra *identiteter* som tillåts tala via föfarna, däribland Kerstin Karlsson och de missnöjda ungdomarna i Text 2 och Susanna Lundblad och Oscar i Text 4. Till detta kommer de mer berättande avsnitten som återfinns både i Text 2 och Text 4. Föfarna till läroböckerna använder sig sålunda av olika föfargrepp och rör sig mellan olika genrer för att skapa intresse och variation i texten.

Sammanfattningsvis kan man dra slutsatsen att det finns fler likheter än skillnader mellan de båda läroböckerna. Böckernas upplägg skiljer sig inte stort mellan årskurserna, förutom att föfarna har lagt till ytterligare en nivå på kontrollfrågorna i åk 9. Föfargreppen är också desamma: markörer för röst och kausalitet, användningen av identiteter och citat samt variation mellan utredande och episkt berättande. Textbindningen kan inte heller sägas skilja sig åt annat än genom att *Samhälle i dag 9* innehåller fler konnektiver, vilka till stor del beror på att texten innehåller längre meningar med fler satser. Den största skillnaden, som jag ser det, gäller ordförrådet där föfarna för åk 6 verkar använda mer vanliga ord istället för ord med kanske lite högre stilnivå, exempelvis *anställd* istället för *löntagare*.

Som lärare måste man vara medveten om att den pedagogiska texten inte är en fullkomlig text. Man kan tvingas närläsa texten för att se att den har brister i form av otydligheter i fråga om förklaringar av samband och sammanhang. Därmed måste man också vara uppmärksam på att läroboken som språklig förebild kanske kräver viss bearbetning innan de språkliga modellerna kan fungera som just föbilder. Läroboken är lärarens arbetsverktyg och det är viktigt att han/hon känner sitt redskap innan han/hon använder det i arbetet tillsammans med eleverna.

Material- och litteraturförteckning

Material

- Hildingson, Kaj & Wergel, Karin (2000), *Samhälle i dag 6*. Stockholm: Natur & Kultur. S. 24–35.
- Wergel, Karin, Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars (2003), *Samhälle i dag 9*. I: *Horisont 9*. Stockholm: Natur & Kultur. S. 392–401.

Litteratur

- Danielson, Sylvia (1975), *Läroboksspråk*. Umeå: Umeå universitet.
- Ekvall, Ulla (1995), *Läroboken – begriplig och intressant? I: Strömquist, Siv (red.), Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 47–76.
- Fairclough, Norman (1995), *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta (1977), *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Johansson, Martin (1988), *Den omöjliga läroboken*. I: *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. Stockholm: Allmänna Förlaget. S. 7–38.
- Josephson, Olle, Melin, Lars & Oliv, Thomas (1990), *Elevtext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljestrand, Birger (1993), *Språk i text. Handbok i stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Ebba (1988), *Språket i läromedel. Att förstå vad man läser*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Melander, Björn (2003), *Läroboksspråket – en flintskallig primadonna? I: Selander, Staffan (red.), Forskning i fokus*. 2004:12. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. S. 133–154.
- Nyström, Catharina (2000), *Ledfamiljer och referentrelationer*. (Svenska i utveckling, 14. FUMS Rapport 197.) Uppsala Universitet.
- Nyström, Catharina (2001), *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Reichenberg, Monica (2001a), *En lärobok för alla*. I: *Språkbruk. Tidskrift utgiven av svenska språkbyrån*. 2001:2. S.3–7.
- Reichenberg, Monica (2001b), *Rösten i läroboken*. I: *Språkvård. Tidskrift utgiven av Svenska språknämnden* 2001:3. S. 23–29.
- Selander, Staffan (1988a), *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Selander, Staffan (1988b), Skolboks-kunskap och pedagogisk textanalys. I: *Skolböcker 3. Den(o)möjliga läroboken*. Stockholm: Allmänna Förlaget. S. 95–109.
- Strömquist, Siv (red.) (1995), *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Svenska skrivregler utgivna av Svenska språknämnden* (2000), Stockholm: Liber.
- Thorson, Staffan (1988), Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. I: *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. Stockholm: Allmänna Förlaget. S. 111–179.

Internet

- Bokförlaget Natur och Kultur, <www.nok.se>, 2005-10-20.
- Lpo 94, <www.skolverket.se>, 2005-12-05.
- PIRLS för 10- och 11-åringar, <www.skolverket.se>. 2005-12-18
- PISA för 16-åringar, <www.skolverket.se>. 2005-12-18