

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Vad har du lärt dig om andra världskriget?

En språklig analys av läromedel i historia

Lars Landén

Interdisciplinärt examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp

Svenska språket, fördjupningskurs LSV410

HT 2012

Handledare: Maja Lindfors Viklund

Sammandrag

Den här uppsatsen består i en språklig analys av tre gymnasieläromedel i historia från 1967, 1992 och 2007. Målet har varit att studera faktorer som gör en text mer lättläst för elever och hur väl dessa skrivråd tillämpas av läromedelsförfattare, samt om det skett någon förändring över tid i skrivandet. Faktorer som har analyserats har varit meningslängd, satskonnekationer, röst, makrotema/mikrotema (koppling mellan huvudtema, mellanrubriker, olika stycken och texten som helhet) och yttre och övergripande strukturer (till exempel bilder, faktarutor och sammanfattningar).

Resultatet har visat att texterna skulle kunna förbättras i flera avseenden gällande till exempel röst, medan de yttre och övergripande strukturerna tillämpats mycket väl. Resultatet har även visat att texterna skiljer sig åt i vissa aspekter, liknar varandra i vissa och att det kan vara svårt att se någon särskild förändring över tid.

I det stora hela har jag visserligen nått någon form av resultat, men jag anser att det skulle krävas en bättre anpassad teoridel, samt ett mycket större källmaterial för att kunna svara på mina frågeställningar. Arbetet fyller dock fortfarande en funktion i min kommande lärarroll, inte minst på grund av den fördjupning jag har fått i vad som underlättar för elever när det kommer till läsning av läromedel.

Nyckelord: Textanalys, textriktighet, läsbarhet

Innehåll

1. Inledning	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte och frågeställningar.....	5
1.3 Disposition.....	5
2. Tidigare forskning	6
3. Teori och metod	8
4. Material och avgränsning	11
5. Resultat	12
5.1 Meningslängd	12
5.2 Makrotema-mikrotema	13
5.3 Övergripande och yttre struktur.....	16
5.4 Satskonnekationer	18
5.5 Textens röst	19
6. Diskussion	21
6.1 Historia för gymnasiet	21
6.2 Människans historia.....	22
6.3 Historia A	23
7. Slutsats och vidareforskning 3 sidor	24
8. Studiens koppling till min kommande lärarroll	27
9. Käll- och litteraturförteckning	29
9.1 Källor.....	29
9.2 Litteratur.....	29
10 Bifogade Bilagor	30
10.1 Meningslängd (bilaga 1).....	30
10.2 Makrotema-mikrotema, rubriker (bilaga 2).....	31
10.2.1 Historia A	31
10.2.2 Människans historia.....	32
10.2.3 Historia för gymnasiet	33
10.3 Satskonnekationer (bilaga 3).....	35

1. Inledning

1.1 Bakgrund

”Man kan ju tänka sig en text som har varje ord rättstavat och varje mening riktigt uppbyggd men som ändå inte fungerar”. Nyss nämnda citat är en av meningarna i förordet till Språknämndens *Textvård* (2006 s 5). Om man nu har varje mening och ord rätt stavat/uppbyggt, vad finns det då man kan göra för att texten ska fungera? Och även om en text faktiskt fungerar, hur gör man för att optimera den? Det här är frågor jag anser intressanta, inte minst som blivande lärare.

Oavsett vad en text handlar om så är språket mycket viktigt för att en läsare ska kunna ta den till sig. Samma mängd information kan finnas tillgänglig i två vitt skilda texter, varav den ena är betydligt mer lättläst. Även om det kan vara relativt individuellt vad som gör en text svår- respektive lättläst, finns det ändå riktlinjer som man bör hålla sig till. Ett exempel kan vara att inte skriva alltför långa meningar.

Under min lärarutbildning här på Göteborgs universitet har jag ibland reagerat på onödigt komplexitet i texter som ska vara anpassade för elever i skolan. Texter vars främsta syfte är att förmedla information inom något ämne. Det är i huvudsak när jag har varit ute på praktik som jag har kommit i kontakt med dessa texter, som ingått i diverse läromedel.

Historia och svenska är de två ämnen som jag har valt att studera vid Göteborgs Universitet, och som jag senare kommer att undervisa i. Jag är intresserad av språket i läromedel och därför kommer jag i den här uppsatsen att göra en språklig analys. Det är något som faller inom ramen för svenskämnet och därför är det naturligt för mig att undersöka läromedel i historia, som är mitt andra ämne.

Det kan vara svårt att få till en perfekt text, trots att man har en målgrupp att skriva för. Däremot kan man, allt som oftast, förbättra en text i något avseende. Det är den här förbättringen som jag hoppas kunna se i de texter jag undersöker (även om resultatet likväl skulle kunna visa en försämring).

1.2 Syfte och frågeställningar

Jag anser att texter i läromedel bör vara utformade så att elever på enklast vis kan tillgodogöra sig sakinnehållet i texten, istället för att kämpa med språkliga problem. På grund av det vill jag i den här uppsatsen undersöka hur språkligt avancerade olika läromedelstexter kan vara.

Bra läromedel är en förutsättning för långsiktigt lärande. Dit hör också bra kunskaper hos lärare om läromedel. Det är bara med ökade kunskaper vi kan motverka och förhindra de ökande kunskapsklyftorna i vårt samhälle och på våra skolor. I lärarutbildningen måste de blivande lärarna ges tillräcklig kompetens så att de kan värdera, analysera och välja kritiskt bland läromedel och källor.

Ovanstående är ett citat från Monica Reichenberg (2008, s 133) som jag anser stämmer bra överens med mitt syfte och min egen övertygelse. Jag anser att ett lämpligt läromedel är mycket viktigt i skolan och att man därför bör veta vilka grunder man ska gå på när man väljer.

Jag vill studera skillnader i läromedel från olika tider och har därför valt ut tre läromedel från tre olika årtionden. Samtliga läromedel är för gymnasiet. Min förhoppning är att texterna har blivit enklare med tiden, att man tagit vara på aktuella skrivråd och på så sätt utformat texterna så att de passar för sitt ändamål. Dessa skrivråd kan till exempel vara att man inte skriver för långa meningar, låter texten genomsyras av ett aktivt språk och innehåller flertalet satskonstruktioner.

Jag har utgått från följande frågeställningar:

1. Hur väl tillämpas de undersökta skrivråden i de undersökta läromedlen?
2. Hur skiljer sig de olika läromedlen åt, kan man se någon förändring över tid?

1.3 Disposition

I kapitel 2 går jag igenom den tidigare forskning som jag ansett vara relevant för uppsatsen. Därefter följer två kapitel om teori och metod, samt material och avgränsning. Där går jag igenom de teoretiska verktyg jag använt mig av, samt hur jag har gått tillväga och vad för material jag har studerat. I det femte kapitlet återfinns resultatet av undersökningen. Där har jag valt att sammanställa resultat utifrån analyserad faktor. Ett avsnitt är till exempel

satskonnotationer och i det kapitlet har jag samlat mina resultat gällande satskonnotationer från samtliga tre böcker. I de två efterkommande kapitlen diskuterar jag vad jag har kommit fram till och ställer upp en kortare slutsats. Diskussionsavsnittet är uppdelat i tre delar så att varje läromedel diskuteras var för sig. Till sist följer en kortare diskussion om studiens koppling till mitt kommande yrke som lärare.

2. Tidigare forskning

Monica Reichenberg står för mycket forskning inom området elevers läsförståelse av läromedel. Boken *Vägar till läsförståelse* tar upp flertalet faktorer som är viktiga att tänka på (Reichenberg 2008). Ett viktigt drag är att texten har en tydlig berättarröst, något som enligt Reichenberg var vanligt i äldre svenska läroböcker och som verkar ha återkommit under 2000-talet (2008, s 17-23). Hon ger tips för hur man kan ge en text en tydlig berättarröst, så som att ge texten talspråkliga drag, använda aktiv form istället för passiv och använda löst sammansatta partikelverb istället för fasta (2008, s 21). Ytterligare en faktor som kan bidra till tydligare berättarröst är att inte använda sig av alltför avancerade ord (Reichenberg 2008, s 21).

Vikten av *murbruk* i en text är något Reichenberg tar upp och handlar om kausalitet, alltså orsakssamband (2008, s 25). Genom att ge en text satskonnotationer ökar det läsbarheten, framförallt för andraspråkselever (Reichenberg 2008, s 28). All information ska dock inte ges explicit. ”Vad som avses är att förklara viktig information så att dess roll i texten framgår helt klart” (Reichenberg 2000, s 49). Reichenberg påpekar också att det inte räcker att bara använda korta meningar, utan att en viss variation av meningslängd ger texten en slags rytm som gör den mer lättläst (2008, s 47).

”Ett läromedel kan aldrig bli en fristående del av undervisningen...” (2008, s 131) är ett citat av Reichenberg som pekar på det faktum att det är mycket viktigt att eleverna får vägledning och återkoppling i arbetet med läromedel (2005, s 45). Detta påpekande återfinns i en annan bok, där eleverna som ingått i hennes undersökning poängterar att man kan behöva vägledning och återkoppling vid läsning av läromedel (2005, s 45). Eleverna fastnade nämligen ofta i texter och ville ha fler lärarledda genomgångar (Reichenberg 2005, s 45). Det är viktigt att elever får reda på hur de själva kan angripa texten, till exempel i form av instuderingsfrågor till texten (2005, s 45).

Monica Reichenbergs studie *Röst och kausalitet i lärobokstexter* behandlar mycket av

det som jag vill komma åt i den här uppsatsen. I studien har 833 elever i sjunde klass fått läsa texter i ämnena historia och samhällskunskap (2000, s 154). Elever har även fått läsa dessa texter efter att Reichenberg har förändrat dem utifrån röst- och kausalitetsprinciperna (2000, s 154). Studien har visat att en sådan förändring ger en ökad läsbarhet (2000, s 173). I början av *Röst och kausalitet i lärobokstexter* diskuterar hon både det faktum att läroböcker har mycket implicit information och att många undersökningar bekräftar att läroböcker spelar en mycket stor roll i många skolungdomars vardag (2000, s 25-27).

Reichenberg skriver bland annat ”Att ge texter röst och en ökad grad av kausalitet handlar inte om att förenkla innehållet i texterna. Vad det går ut på är att förtydliga komplexa sammanhang.” (2000, s 173). Återinförandet av det berättande draget (rösten) i läromedel i historia är till för att göra dem mer livfulla, så att skolungdomarnas fantasi sätts i rörelse (2000, s 173). Mot slutet diskuterar hon att det hela är en balansgång, där texten inte får bli för enkel (2000, s 173). Det skulle innebära att eleverna tröttnar på grund av att de inte får några som helst språkliga och innehållsmässiga utmaningar (2000, s 173).

Martin Ransgart behandlar i boken *Begriplighet och engagemang i lärobokstext* bland annat vikten av explicita orsakssamband, så som satskonnektioner, vilket är en del av det som Reichenberg valt att kalla så väl kausalitet som *murbruk* (2003, s 7). Ransgart diskuterar även vikten av att texten väcker ett engagemang hos läsaren (2003, s 10). Det går hand i hand med vikten av att texten ska vara lättförståelig, vilket annars gör att läsaren kan tappa intresse (Ransgart 2003, s 10). Ransgart har lånat begreppet *röst* från Reichenberg och utformat kategorier som är eftersträvansvärda för att ge texten en egen *röst* (2003, s 10).

Ransgarts undersökning har visserligen gjorts på mellanstadieelever, men har visat på att förbättring av nyss nämnda egenskaper (kausalitet, röst) ger en ökad läsförståelse (2003, s 10).

Thorsten Thuréns *Populärvetenskapens retorik* skriver att ”God populärvetenskap ger inte bara information, den väcker också intresse och engagerar” (2000, s 152).¹ Ett fåtal faktorer som kan påverka läsarintresset nämns, däribland anekdoter, metaforer och fiktiva samtal. Thurén nämner även att metaforer fungerar som goda förklaringsverktyg, som gör att läsare lättare kan förstå saker som är nytt för dem (2000, s 42-43).

Metaforer är även något som Kristoffer Gunnartz påpekar kan användas som intresseväckande förklaringsmoment (2010, s 40). Han diskuterar även vikten av att anpassa

¹ Se ovan angående Ransgart och Reichenbergs diskussion om läsarengagemang.

texter till mottagaren (2010, s 34). Det är ett krav för att kommunikationen ska fungera.

3. Teori och metod

Jag kommer i huvudsak att analysera källmaterialet, läromedlen i historia, utifrån ett grammatiskt och textlingvistiskt förhållningssätt. Jag har valt att inte begränsa mig till enbart en inriktning, eftersom jag vill försöka se läsbarheten som helhet och anser att man tappar för mycket genom att begränsa sig till enbart någon enstaka faktor som påverkar läsbarheten. Jag har däremot varit tvungen att sälla bland vilka faktorer som skulle analyseras. Jag vet att jag tappar mycket som absolut skulle vara av intresse för uppsatsen, till exempel inom den grammatisk-stilistiska inriktningen har jag inte analyserat ordlängd och bruket av vänster- respektive högertunga meningar. Det är sådant som skulle kunna ge ett intressant resultat, men som jag valt bort på grund av tidsbrist och uppsatsens omfång.

Man bör undvika långa och komplicerade meningar enligt Språkrådets riktlinjer (<http://www.sprakradet.se/2066>). Jag har valt att analysera läromedlens meningslängd och har då utgått från de riktlinjer för meningslängd som Nord har hämtat ifrån Språkrådets *Klarspråkstestet* (<http://www.sprakradet.se/testet/>). Där rekommenderas en meningslängd på 15-20 ord och 25 ord ses som en övre gräns (Nord 2011, s 52). Viss variation i meningslängd är dock något som gör en text mer lättläst och därför bör tillämpas (Nord 2011, s 52).

Satskonnektioner är en textbindande markör som underlättar för läsaren, och något som jag har valt att analysera genom att räkna förekomsten per 100 ord i de 1000 första orden i källmaterialet. (Nyström 2004, s 100). Satskonnektioner är ord som markerar någon form av samband mellan textens satser. Melin och Lange kallar fenomenet för logisk bindning och skriver även att den också kan lämnas underförstådd (2006, s 77-78). På sidorna 101-103 i *Hur hänger det ihop?* behandlar Nyström konnektioner av olika slag och nedan följer en lista på dessa (2004):

- Additiva konnektioner: visar på tillägg/alternativ. Exempel: samt, även, också, dessutom, dels, eller.
- Temporala konnektioner: visar på tidsföljd/rumsliga samband. Exempel: sedan, innan, medan, under tiden, där.
- Komparativa konnektioner: visar på jämförelse/motsättning. Exempel: som, än, men
- Kausala konnektioner: visar på orsaker/villkor. Exempel: eftersom, därför att, om.

En metod för att analysera satsdelar är kvantitativa undersökningar på antalet satskonnektioner i en text (Nyström 2004, s 108). För att lättare kunna granska texterna och observera dessa konnektioner bör man bryta ner texten i makrosyntagmer, vilket gör det hela mer lättöverskådligt (Nyström 2004, s 108). När man har samlat alla konnektioner kan man göra en jämförelse med hur många konnektioner som förekommer per 100 ord och se vad texten får för snitt (Nyström 2004, s 118). Nyström går inte igenom explicit vad som räknas som ett lågt respektive högt tal. Av hennes studie kan man dock utläsa att siffran 7,3/100 räknas som ett högt tal och 3,6/100 räknas som ett lågt tal (2004, s 118-119). Jag har därför valt att sätta 5,5 satskonnektioner per hundra ord som ett medeltal, så att jag har något att utgå från.²

Nord tar upp något som han kallar för texters övergripande och yttre struktur (2011, s 49). Det är drag, paratexter och dylikt som berör större partier av texten och/eller texten som helhet (Nord 2011, s 49). Det är till exempel viktigt med en relevant titel, informativa mellanrubriker, sammanfattningar och en logisk styckeindelning (Nord 2011, s 49-51). Vidare handlar det även om faktarutor, punktupställningar och andra visuella aspekter (Nord 2011, s 51-52). Nord går inte något djupare in på bruket av bilder, antagligen på grund av att bilder kanske inte är så vanligt i myndighetstexter. Reichenberg behandlar dock detta fenomen och skriver att en bild som åskådliggör textinnehållet ökar elevernas förståelse av texten (2008, s 32). Man får dock inte ha för många bilder och det bör hänvisas till bilden i den löpande texten (Reichenberg 2008, s32-33). Jag har letat efter samtliga element i böckerna som kan räknas till den övergripande och yttre strukturen, samt analyserat hur ofta och relevant de olika elementen tycks vara.

När det kommer till texters röst använder Reichenberg termerna *activity*, *orality* och *connectivity* (2000, s 54). Ransgart har valt att översätta dessa termer till *dynamik*, *muntlighet* och *närhet* (2003, s 10). *muntlighet* (orality) handlar om att ge texten en talspråksnära stil och att texterna innehåller ord och uttryck som är vanliga för eleverna (Ransgart 2003, s 12). Även inslag av dialog är en faktor som bidrar till ökad *orality* (Reichenberg 2000, s 54). Melin och Lange anser att man ska sträva efter att sätta textanalysen *mitt i prick* och att det därför ofta kan vara mer korrekt att tala om en *ledigare stil* istället för talspråkliga drag (2006, s 20-21). Att försöka sätta textanalysen *mitt i prick* kan vara värt att tillämpa på min forskning om språket i läromedel.

Nästa punkt på Reichenbergs lista är *connectivity* (närhet) som handlar om att skapa

² Jag har lagt ihop summan av den höga och den låga frekvensen av satskonnektioner och delat med två (antalet adderade tal). $(3,6+7,3)/2 = 5,45$. Avrundat ger det talet 5,5

närhet mellan författaren (texten) och läsaren (Reichenberg 2000, s 54). Det här kan ske i form av tilltal, frågor³ och ett pronomenbruk som innefattar läsaren i form av exempelvis vi/ni/du (Ransgart 2003, s 13 och Reichenberg 2000, s 54). Författaren kan även låta texten präglas av värderande ord vilket kan skapa känslomässiga associationer hos läsaren (Ransgart 2003, s 13).

activity (dynamik) handlar om att göra texten dynamisk, bland annat genom att använda konkreta verb och undvika passiver och satsförkortningar (Ransgart 2003, s 11 och Reichenberg 2000, s 54). Även Nord tar upp vikten av att använda ett aktivt språk, eftersom det minskar distansen mellan författare och läsare, samt gör det lättare för läsaren att veta vem som utför en handling (2011, s 63).

Avancerade ord som bör undvikas är bland annat sådana som kan räknas som ålderdomliga, till exempel påtala och anföra (Nord 2011, s 60). När jag diskuterar mina eventuella resultat måste jag dock ha i beaktning att en av läroböckerna är från 1967. Förutom det har jag fått gå på min egen språkliga intuition när jag har valt ut krångliga ord. Jag vet med mig att det kan vara något subjektivt vilka ord som räknas som ålderdomliga och krångliga, men jag har försökt välja ut ord som för mig känns ålderdomliga och som jag tror kan vara krångliga med tanke på mottagaren, nämligen elever. Krångliga och ålderdomliga ord har inte fått en egen analysdel i det här arbetet utan ingår istället i analysen av *röst*.

De flesta faktorer som jag har valt att studera går under den kategori som Melin och Lange kallar för mindre enheter, eller delsyften (2006, s 29). Jag kommer dock att studera två större enheter, mottagaranpassning och makroteman/mikroteman. För att kunna föra en diskussion angående texternas läsbarhet kan det vara viktigt att fundera över mottagaranpassningen. Även Nord behandlar mottagaranpassning och skriver att man också bör fundera på läsarens förkunskaper och språkliga kompetens, samt vad man vill att läsaren ska kunna göra efter att ha läst texten (2011, s 48-49). För att göra det hela mer lättöverskådligt har jag valt att använda mig av Melin och Langes P-matris, där man för in begrepp som skribentroll, skribentsyfte, läsarroll, lärsyfte och medium (2006, s 23). Min P-matris får då följande värden:

Skribent	Skribentsyfte	Läsare	Lärsyften	Medium
informatör	informativt	Yngre allmänhet	kunskapssökning	läromedel

³ Dessa frågor ska inte blandas ihop med "frågor" i kategorin "texters övergripande och yttre struktur". De här frågorna är tänkta som frågor i texten, inte frågor om texten.

Något som skiljer sig mellan min P-matris och dem som Melin och Lange har ställt upp utefter sina analyserade texter är framförallt det faktum att jag har valt att kalla läsårsyftet enbart för kunskapssökning. Melin och Langes läsårsyften skrivs ut som *frivillig kunskapssökning* (2006, s 81-140). Jag anser dock inte att läsning av läromedel alltid kan räknas som helt frivillig, eftersom det ofta kan föreligga en mildare form av tvång i form av prov, högläsning, mildare tillrättavisningar etc. Det skiljer sig även på den punkt att jag har valt *yngre allmänhet* som läsare, eftersom det är det jag anser att elever är.

Mottagaranpassning har ingen egen analysdel i det här arbetet, det är dock något som ständigt närvarar. Läromedel läses främst av elever och läromedel ska därför vara skrivna för att passa elever. Det måste jag tänka på när jag analyserar de olika delarna, oavsett om det handlar om meningslängd, krångliga ord, satskonnekationer, eller något annat.

En text bör ha ett huvudtema (makrotema) och, beroende på textens längd, ett antal saker relaterade till detta huvudtema (mikroteman) (Melin & Lange 2006, s 58). Jag har valt att använda mig av *bottom up*-principen (Melin & Lange 2006, s 59). Det innebär att varje stycke med en inledande mellanrubrik utgör ett mikrotema. Därefter kan man studera hur dessa mikroteman bildar ett mönster. Makro/mikro-temat bör kunna ställas upp som en nominalfras, alternativt som en makroproposition, som är en sammanfattande mening (Melin & Lange 2006, s 58). Avsnittet om makrotema och mikrotema kommer i huvudsak att bestå i en analys av hur väl varje texts olika rubriker passar ihop med den tillhörande texten.

4. Material och avgränsning

Materialet som jag har analyserat är tre läromedel för gymnasiet från 1967, 1992 och 2007. *Historia för gymnasiet* av Ernst Söderlund och Ivar Seth (1967) är den äldsta boken, som jag hoppas kunna visa hur läroboksspråket såg ut för några decennier sedan. *Människans historia* av Gunnar T Westin (1992) är en bok som jag valt på grund av att den förhoppningsvis kan ge en bild av hur språket såg ut för inte alltför många år sedan. Den nyaste boken, *Historia A* av Sten Elm och Birgitta Thulin (2007) är en modern historiebok som får representera dagens svenska i läromedel.

Jag är medveten om att det är ett stort hopp mellan 1967 och 1992, och att det skulle kunna vara av intresse att även ha en bok från till exempel 1980. Men på grund av uppsatsens ringa omfång har jag valt att begränsa mig till tre böcker. Jag ville också ha en bok som kan anses vara relativt ny (1990-talet) och valde därför en bok från 1992 trots att det blir ett

mycket större tidsspänn mellan första och andra boken än mellan andra och tredje.

Anledningen till att jag ville ha en något nyare bok är att det kan vara intressant att se hur språket har förändrats de senaste åren.

Valet av böcker är slumpmässigt (till den grad att de passade uppsatsämnet), eftersom jag har fått hjälp av en bibliotekarie i valet av material. Bibliotekarien hjälpte mig att ta fram tre relevanta böcker som vara anpassade efter mina önskemål (läromedel i historia som behandlar samma ämne, etc).

Jag har valt att avgränsa mig till respektive böckers avsnitt om andra världskriget för att jag ska kunna göra en rimlig studie utan att materialet skulle bli allt för stort. Andra världskriget behandlas i 12, 14 och 16 sidor i respektive bok.

Man kan bli lite lurad av det faktum att boken från 1992 även har undertiteln ”åren 1815-1945”. Man skulle kunna tro att det är en bok som är specialiserad på den tidsepoken och som därför går in djupare än övriga böcker. Sidantalet i den här boken är dock något lägre än övriga och boken börjar direkt på sidan 253. Det här är alltså ett band inom samma verk och tillsammans fyller dessa samma funktion som övriga läromedel i historia. Det här bör därför inte vara något som påverkar min analys av andra världskriget.

5. Resultat

5.1 Meningslängd

Jag har räknat antalet ord i samtliga meningar i mitt undersökta källmaterial. Alla förkortningar som jag har stött på har jag skrivit ut till det antal ord som förkortas. Förkortningen o.s.v. räknas till exempel som tre ord. När det har förekommit ord inom parentes i meningen har även dessa räknats till meningens totala antal ord. Slutligen har jag enbart räknat så kallad brödtext (ej rubriker) och inte heller text som står i någon form av faktaruta eller motsvarande. Det gör jag på grund av att jag vill åt den mer vanliga text som upptar absolut största delen av platsen i läromedlet.

Jag har sammanställt en tabell med antalet meningar och antalet ord per mening. Det gör det hela mer lättöverskådligt och underlättar så väl för mig som skribent, som för eventuella läsare (Se bilaga 1, kapitel 9.1 Meningslängd för vidare information).

172 meningar utgör kapitlet om andra världskriget i *Historia A*, som är boken från 2007 (se bilaga 1). Totalt i dessa finns 2125 ord (se bilaga 1). Utslaget på antal meningar får man

därför ett snitt på 12,4 ord per mening.⁴ Endast två meningar, med 26 respektive 29 ord, överstiger gränsen på 25 ord per mening (se bilaga 1). Man kan även se att det finns en variation av meningslängd, med totalt sett 23 olika varianter av meningslängd (se bilaga 1).

I den analyserade delen av boken från 1992, *Människans historia*, finns det totalt 4541 ord som tillsammans bilar 323 meningar. Det ger ett snitt på 14,1 ord per mening.⁵ 21 meningar överstiger den övre gränsen på 25 ord/mening och en av dessa är på totalt 54 ord (Westin 1992, 434-435 och bilaga 1). Den här boken har ett fåtal extremt korta meningar, två stycken bestående av endast två ord, samt en mening om enbart tre ord (se bilaga 1). Det finns 32 olika varianter av meningslängd, vilket visar på en variation i texten.

I *Historia för gymnasiet* från 1967 består kapitlet om andra världskriget av totalt 3721 ord utslagna på 205 meningar (se bilaga 1). Det ger en medellängd på 18,2 ord per mening.⁶ 38 av dessa meningar överstiger gränsen på 25 ord/mening (se bilaga 1). Sju stycken överstiger till och med 40 ord per mening (se bilaga 1). I texten återfinns totalt 38 olika varianter av meningslängd, vilket tyder på variation (se bilaga 1).

5.2 Makrotema-mikrotema

I det här avsnittet behandlas rubriker och mellanrubrikers koppling till texten i tillhörande stycken. Först följer en kortare diskussion av de olika varianter av rubriker som jag funnit i läromedlen under arbetets gång. Därefter analyseras varje enskilt läromedel var för sig. Jag har valt att bifoga en bilaga som innehåller en sammanställning av varje enskilt läromedels rubriker (se bilaga 2, kapitel 9.2 Makrotema-mikrotema, rubriker). I bilagan återfinns totalt fyra olika varianter av rubriker. Den första är huvudrubriken, som fungerar som en titel och ger oss information om vad texten kommer att handla om. Huvudrubriken är identisk i alla läromedel, ”Andra världskriget 1939-1945”, vilket jag anser är en kort och koncis titel (Seth & Söderlund 1967, s 210, Westin 1992, s 425, Elm & Thulin 2007, s 148).

Den andra typen av rubriker har jag valt att kalla kapitelrubrik. Det är rubriker som inleder något delmoment i texten, till exempel ”Krigets slutskede” som handlar om slutet av kriget (Westin 1992, s 430). Både *Människans historia* och *Historia för gymnasiet* innehåller flertalet av dessa kapitelrubriker (se bilaga 2). I *Historia A* återfinns endast en, ”Norden 1939-1945” (Elm & Thulin 2007, s 159).

⁴ Antal ord delat med antal meningar=meningslängdens snitt $2125/172 \approx 12,4$

⁵ Antal ord delat med antal meningar=meningslängdens snitt $4541/323 \approx 14,1$

⁶ Antal ord delat med antal meningar=meningslängdens snitt $3721/205 \approx 18,2$

Sidorubrik är något jag valt att kalla en annorlunda form av rubrik som endast förekommer i *Historia för gymnasiet* (se bilaga 2). Dessa rubriker används endast i det sista kapitlet om "De nordiska staterna under andra världskriget" och i alla utom ett fall används de för att visa vilket nordiskt land som stycket handlar om (Seth & Söderlund 1967, 220-224). En sidorubrik har dock titeln "Krigsslutet" Seth & Söderlund 1967, s 224). Dessa sidorubriker står under kapitelrubriker och används tillsammans med det jag valt att kalla "mellanrubriker", vilket är de vanligast förekommande rubrikerna och som ofta inleder nya stycken (se bilaga 2). De ger information om vad de närmast följande styckena handlar om.

De flesta rubriker utgör rimliga makroteman, dock finns det några avsteg i varje läromedel. Det är dessa som i huvudsak analyseras i den här delen, eftersom jag anser det överflödigt att gå in djupare på stycken som stämmer väl överens med sin rubrik. Till att börja med kan första rubriken i *Historia A*, läromedlet från 2007, tyckas vara något snäv. Den lyder "Krig i Västeuropa" och behandlar krig i Västeuropa, Balkan, Nordafrika och Sovjetunionen (Elm & Thulin 2007, s 148-149).

Ytterligare en rubrik i *Historia A* som inte helt visar vad tillhörande text handlar om är "Krigsförbrytelser", som mestadels handlar om nazismens massutrotning och de tyska förintelselägren, som möjligtvis kan räknas som en form av krigsförbrytelser (Elm & Thulin 2007, s 156-157). Rubriken "Svenska försörjningsproblem" har samma bekymmer som nyss nämnda, där stycket mestadels handlar om svensk ransonering och militär upprustning (Elm & Thulin 2007, s 161). Överskriften stämmer någorlunda med informationen i stycket, dock är den fortfarande något vilseledande.

"Sverige gör en humanitär insats?" är en rubrik som tar upp Vad Sverige gjorde under andra världskriget för att hjälpa människor i krigsdrabbade områden (Elm & Thulin 2007, s 161). Varför man har valt att bifoga ett frågetecken i rubriken är dock ej något som framgår av texten.

"Östeuropa det stora problemet" är en del som följs av "Jaltakonferensen" (Elm & Thulin 2007, s 154). Båda delarna handlar om Jaltakonferensen, ett möte där de allierade delar upp Östeuropa (Elm & Thulin 2007, s 154).

Det andra stycket i läromedlet från 1992, *Människans historia*, lyder "Polen, Baltikum och Finland" och handlar till stor del om Molotov-Ribbentrop-pakten (Westin 1992, s 425). Det kan vara svårt att veta utifrån rubriken

Fjärde mellanrubriken, "Storbritannien", handlar delvis om Mussolinis krig mot Grekland, Egypten och Jugoslavien, vilket överskriften inte säger något om.

"I Sovjetunionen: Stalingrad" och "I Nordafrika: El Alamein" är två delar som handlar

om hur kriget slutligen vänder på dessa platser, till de allierades fördel (Westin 1992, s 429). Rubrikerna är inte missvisande, dock vet man inte som läser att stycket handlar om krigets vändpunkt.

Stycket som har fått rubriken "Invasionen i Frankrike" handlar en del om segern över Mussolini, något som rubriken inte visar (Westin 1992, s 430-431).

Rubriken "Sverige" inleder ett långt stycke som behandlar olika delar av kriget, bland annat hållning till Norge och Finland under kriget samt eftergifter till tyskarna (Westin 1992, s 434-435).

Det näst sista stycket i *Människans historia* har rubriken "Den slutgiltiga lösningen", men handlar mest om hur tyskarna behandlar människor i ockuperade länder (Westin 1992, s 436-437).

I *Historia för gymnasiet* från 1967 har ett stycke överskriften "Undret vid Dunkerque", men halva texten handlar om Winston Churchill (Seth & Söderlund 1967, s 212).

"Den offensiva krigföringen", "De allierades motoffensiv" och "bestraffandet av krigsförbrytare" är tre relativt rättvisa rubriker för sina aktuella stycken, som dock behandlar ett specifikt land eller dess invånare, och därför med fördel skulle kunna innefatta det i rubriken (Seth & Söderlund 1967, s 210, 215, 218-219). "Tysklands offensiva krigföring", "De allierades offensiv mot Japan" och "Bestraffandet av tyska krigsförbrytare" skulle kunna vara alternativa rubriker.

Stycket med rubriken "Axelmakternas nederlag i Nordafrika" handlar mycket om att Italiens fascistiska regim bryter samman, vilket rubriken inte säger något om (Seth & Söderlund, s 216).

I texten finns det två stycken, med var sin rubrik, som handlar om "FN" (Seth & Söderlund, s219-220). Av någon anledning har man valt att dela upp texten i "FN:s grundande" och "FN:s organisation", trots att båda delarna mestadels handlar om FN som organisation (Seth & Söderlund, s 219-220).

Efter sidorubriken "Krigsslutet" följer rubriken "Krigets slutskede" och båda dessa rubriker ger ju läsaren i princip samma information (Seth & Söderlund 1967, s 224). Jag vet inte vad det är för skillnad mellan ett krigsslut och ett krigs slutskede och varför man har med båda två. Mellanrubriken "Krigets slutskede" handlar i sin tur både om att människor flyr till neutrala Sverige och att tyskarna kapitulerar i Norge och Danmark, (Seth & Söderlund 1967, s 224, 226).

5.3 Övergripande och yttre struktur

I detta avsnitt behandlas framförallt bilder, faktarutor, punkuppställningar, sammanfattningar och styckeindelning. När det kommer till styckeindelning, har jag enbart räknat stycken i brödtext, inte i faktarutor och liknande.

Även om rubriker är en del av textens övergripande och yttre struktur så förs en större diskussion i ovanstående kapitel angående makro- och mikrotema. Därför har jag valt att enbart nämna det faktum att samtliga texter har mestadels relevanta mellanrubriker och hänvisar sedan till ovanstående kapitel för en djupare diskussion.

I kapitlet om andra världskriget i *Historia A* från 2007 är det totalt 61 stycken och det är endast en av dessa som inte fyller någon tydlig funktion. ”På konferensen togs ett preliminärt beslut om bildandet av FN.” är en mening som bildar ett eget stycke. Stycket ovan behandlar all övrig information angående samma konferens (Elm & Thulin 2007, s 154).

Boken från 1992, *Människans historia*, innehåller 70 stycken i kapitlet om andra världskriget. Det här är även den text som är absolut längst av de undersökta läromedelstexterna (4541 ord), vilket innebär att många stycken är längre än de övriga texternas stycken (se bilaga 1). Ett stycke på sidan 437 består av 173 ord, vilket inte är helt ovanligt i den här boken (Westin 1992). Precis som i *Historia A*, förekommer det ett stycke som består av enbart en mening (Westin 1992, s 429).

I det analyserade materialet i *Historia för gymnasiet*, från 1967, är det totalt 47 stycken. Inga stycken är av extremt kort eller lång karaktär, så som någon enstaka mening eller hundratals ord.

Historia för gymnasiet (1967) saknar även mycket som kan underlätta för läsaren. Det finns varken faktarutor eller sammanfattningar. Det finns inte heller några punkuppställningar eller frågor till den lästa texten. Det här gör att, bortsett från bilder och rubriker, så består kapitlet enbart av löpande text.

Människans historia (1992) har på första sidan om andra världskriget en sammanfattning i löpande text (Westin 1992, s 425). På sista sidan i kapitlet finns det relevanta frågor till texten, så som ”Var Sverige neutralt i kriget?” och ”Vilka segrar vann Hitler i blytkrigen?” (Westin 1992, s 437). Det finns även två faktarutor, en om Churchill, och en som har överskriften ”Steget in i atomåldern” som handlar om kärnvapen (Westin 1992, s 427, 432). Faktarutan om kärnvapen omfattar en halv sida och ger en relevant bild (Westin 1992, s 432). Stycket som handlar om Churchill är däremot på en hel sida, utan bild (Westin 1992, s 427). Det gör att faktarutan påminner om löpande brödtext, där en hel sida upptas av text. Några

punktuppställningar återfinns dock ej.

Precis som i fallet med *Människans historia* (1992) finns det en sammanfattning på första sidan i *Historia A* (Elm & Thulin 2007, s 148). Det här är dock en sammanfattning som utgörs av en tidslinje med de viktigaste händelserna utsatta. Den här texten har även den en faktaruta om Winston Churchill, men med tillhörande bild och mindre mängd text (Elm & Thulin 2007, s 149). Det finns ytterligare två faktarutor, om kamikazepiloter och förintelselägren (Elm & Thulin 2007, s 155, 157). Även dessa innehåller en andel text samt bild.

Historia A är den enda boken som innehåller en punktuppställning (Elm & Thulin 2007, s 153). Författarna har valt att ställa upp de allierades mål med kriget i två punkter. Det är dock enbart två punkter, och dessa är "Tyskland och Italiens kapitulation" och "Alla folk skulle få självbestämmanderätt" (Elm & Thulin 2007, s 153). Till sist avslutas *Historia A* med ett antal frågor kopplade till den lästa texten (Elm & Thulin 2007, s 161). Exempel på frågor är "Hur påverkades Sverige av kriget?" och "Varför var den svenska järnmalmens viktig för kriget?" (Elm & Thulin 2007, s 161).

I det undersökta avsnittet i *Historia A* (2007) finns det många bilder, totalt 28 stycken. De är relativt små (upptar endast en liten del av aktuell sida) och samtliga har en tillhörande kort text som förklarar vad som syns på bilden. Bilderna kan vara informativa, så som en bild på gränsen mellan Ryssland och Finland, samt hur den förflyttas under kriget (Elm & Thulin 2007, s 160). Andra bilder är av intresseväckande slag, och kan till exempel skildra ett anfall mot en pansarvagn, som på sidan 152.

I *Människans historias* (1992) kapitel om andra världskriget finns det 15 bilder i en storlek liknande bilderna i *Historia A* (2007). Samtliga har en förklarande text och bilderna kan skifta mellan intresseväckande och informationsgivande. På sidan 429 finns till exempel en karta över den amerikanska offensiven i Stilla havet och på sidan 433 en bild på Vidkun Quisling stående tillsammans med ett par tyska soldater (Westin 1992).

Bilderna i *Historia för gymnasiet* (1967) är färre men mycket större. Här använder man sig av helsidor med två stora och hophörande bilder, samt en mycket kort förklarande text. Bilderna på sidan 213 visar soldater i Normandie och Stalingrad (Seth & Söderlund 1967, s 213). På sidan 217 visar bilderna istället axelmakternas ockupationsområden, varav ena bilden är koncentrerad till Europa och den andra till Stilla havsregionen (Seth & Söderlund 1967). Det är med andra ord både bilder som skapar ett intresse för texten och bilder som fungerar informativt.

5.4 Satskonnektioner

Jag har räknat antalet satskonnektioner som förekommit bland de 1000 första orden i respektive bok. Anledningen till att jag inte har räknat samtliga satskonnektioner är att det skulle vara alltför tidskrävande. Så är inte fallet med kategorin meningslängd, där man slipper fundera över specifika ord och huruvida de stämmer överens med kriterierna för det man letar efter. Annars har samma princip som i fallet för meningslängd gällt för undersökningen av satskonnektioner. Jag har alltså enbart räknat brödtext och förkortningar har skrivits ut till samtliga ord som innefattas, samt räknat ord inom parentes.

Jag har valt att bifoga en bilaga som gör resultatet av min undersökning mer lättöverskådlig. Där har jag sammanställt vilka satskonnektioner som dyker upp i varje historiebok, samt antal gånger de dyker upp (Se bilaga 3, kapitel 9.3 Satskonnektioner för vidare information).

Bland de 1000 första orden i den undersökta delen av *Historia A* (2007) finns totalt 89 satskonnektioner (se bilaga 3). Utslaget på det totala antalet räknade ord, 1000, ger det ett snitt på 8,9 satskonnektioner per 100 ord.⁷ Man kan även se att ordet *och* återfinns hela 48 gånger i texten (se bilaga 3). Ordet *som* används nio gånger och *men* sju gånger (se bilaga 3). Övriga satskonnektioner används mycket sparsamt. Additiva satskonnektionerna utgör en klar majoritet med 53 förekomster (se bilaga 3). De komparativa är totalt 19 och de temporala totalt 14. Kausala satskonnektioner är i minoritet och återfinns enbart fyra gånger i texten.

De 1000 första orden i kapitlet om andra världskriget i *Människans historia* (1992) utgörs av 64 satskonnektioner (se bilaga 3). Det ger ett snitt på 6,4 satskonnektioner per 100 ord.⁸ Även i det här läromedlet dominerar ordet *och* som används 29 gånger (se bilaga 3). *som* och *men* kommer precis som i *Historia A* (2007) på andra respektive tredje plats med en frekvens på 11/1000 och 5/1000 (se bilaga 3). De additiva satskonnektionerna är totalt 35 och därmed flest. 20 konnektioner av komparativ karaktär återfinns i texten. Endast 5 kausala och 4 temporala satskonnektioner används.

Bland de 1000 första orden i det analyserade materialet av *Historia för gymnasiet* (1967) kan man hitta 78 satskonnektioner (se bilaga 3). Per 100 ord ger det ett snitt på 7,8 satskonnektioner.⁹ Precis som i övriga undersökta läromedel dominerar orden *och* samt *som*, vilka återfinns 22 respektive 16 gånger (se bilaga 3). Ordet *men* kommer dock på delad fjärde

⁷ (Satskonnektioner/ord) \times 100=antal satskonnektioner per 100 ord. $89/1000\approx 0,089$ $0,089\times 100=8,9$

⁸ (Satskonnektioner/ord) \times 100=antal satskonnektioner per 100 ord. $64/1000\approx 0,064$ $0,064\times 100=6,4$

⁹ (Satskonnektioner/ord) \times 100=antal satskonnektioner per 100 ord. $78/1000\approx 0,078$ $0,078\times 100=7,8$

plats tillsammans med *än* (fem gånger var, se bilaga 3). Istället är ordet *under* den tredje mest använda satskonnektionen och används totalt sju gånger (se bilaga 3). När ordet *under* används är det som en tidsförklarande faktor, så som "...under de följande månaderna..." (Seth & Söderlund 1967, s 216). Till skillnad från i övriga böcker är det flest komparativa satskonnektioner i *Historia för gymnasiet* (1967), 30 stycken till antalet (se bilaga 3). Först på andra plats, med 27 stycken, följer de additiva. Totalt är det 27 stycken additiva (se bilaga 3). De temporala satskonnektionerna utgör 17 stycken och de kausala endast 4 stycken (se bilaga 3).

5.5 Textens röst

I det här kapitlet ställs först resultaten upp utifrån principen om activity. Därefter följer principen om connectivity och slutligen orality.

När det i det här avsnittet hänvisas till aktuellt läromedel syftas det enbart till den undersökta delen i varje läromedel. För att slippa upprepningar kan det vara värt att nämna det faktum här så att hänvisningar hädanefter kan ske till exempelvis *Historia A* (2007) utan att nödvändigtvis nämna "andra världskriget", som är den undersökta delen.

Ingen av läromedelsförfattarna har använt sig av satsförkortningar i texten. Däremot har samtliga använt sig huvudsakligen av konkreta verb, även om mer eller mindre abstrakta verb förekommer regelbundet i samtliga undersökta texter. *Historia A*, läromedlet från 2007, har dock en något lägre andel abstrakta verb än övriga. Exempel på konkreta verb i *Historia A* är *brände*, *skadade*, *anföll* och *skickade* (s 148, 151-152, 159). Några abstrakta verb som förekommer är *gällde* och *fanns* (s 151, 159). I *Människans historia* kan *beräknas*, *lyckades* och *återstod* räknas till de abstrakta, medan *angripa*, *dog* och *låg* är mer konkreta (s 426, 428-429, 432, 437). *Historia för gymnasiet*, från 1967, innehåller konkreta verb som *bryta*, *hindrade* och *fly* och abstrakta som *införlivades*, *företogs* och *föreföll* (s 211- 212, 214-216).

Samtliga läromedel har högst andel aktiva satser, men *Historia för gymnasiet* (1967) innehåller en viss andel passiveringar. Exempel på dessa är verb som *utbyggdes*, *behandlas* och *ställdes* (s 211-212, 214). Exempel på de aktiva verben i samma bok är *försöka vinna*, *riktade* och *förklarade* (s 210-211, 220). I *Människans historia*, från 1992, är *dundrade* och *garantera* exempel på aktiva verb, medan *delades* och *hejdades* är motsvarande passiveringar (s 425, 526, 528, 430). I *Historia A* (2007) är *anföll* och *landsteg* ett par av de aktiva verb som använts i texten och *besegrades* och *ockuperades* exempel på passiva verb (s 148-149, 153, 155).

Inget av läromedlen innehåller vare sig tilltal eller frågor till läsaren. Inte heller använder någon av författarna pronomensom inbegriper läsaren. Däremot använder författarna sig mer eller mindre av värderande ord och uttryck. I *Historia A* (2007) återfinns citatet ”Detta var ett klart brott mot neutraliteten.” vilket behandlar Sveriges roll på ett negativt sätt (s 160). Om Tyskland och Japan återfinns två meningar som framställer dem i negativt dager, där det i den ena förknippas med ”hänsynslöshet” och ”terror” och i den andra ”ett besinningslöst mördande” (s 156-157).

Människans historia (1992) har ett antal värderande ord och uttryck som konstruerar en negativ bild av kriget. I tyskarnas fall skrivs det om SS-trupper som gick fram ”skoningslöst”, pansardivisioner som rullar ”obönhörligt” vidare, och ”med sina bomber spred de död och förintelse bland motståndarens trupper och civilbefolkning” (s 425, 437). Om Japan skriver man att de ”...såg bara till sina egna intressen” och om Sovjetunionens ”hårdnande” attityd (s 430, 434). Ytterligare värderande ord som används är ”terrorbombning” och ”terroraktioner” och i dessa fall handlar det om samtliga länder som deltog i kriget (s 436).

Historia för gymnasiet (1967) uppvisar enbart värderande ord av negativ karaktär för tyskarna. ”Med största hänsynslöshet...”, ”...yttersta hänsynslöshet”, ...”terroråd utförts.” och ”ansvariga för illdåden” är exempel på detta (s 210, 218). ”Men hur oerhörda dessa grymheter hade varit och vilken ohygglig omfattning de hade haft...” är också det ett citat med värderande ord. Det finns en mening med värderande ord angående finnarna, där man kan läsa om att ”Finnarnas modiga och till en början oväntat framgångsrika försvar väckte beundran...” (s 220).

I *Historia A* (2007) saknas det ord som kan anses vara för krångliga med tanke på målgruppen. De ord som kan anses vara krångliga kan vara svåra att byta ut på grund av att de hör till ämnet, så som försvarsanslag och ockupationszoner (s 159).

Människans historia, från 1992, är något rikare på krångliga ord. ”Härom” ”Proklamera”, ”arrendera”, ”härmassor”, ”oumbärliga” och ”territorialgränsen” är exempel på dessa ord (s 426, 433-435, 437). ”Förekom” är ett ord som, i den den bemärkelsen det används, kan anses vara något krångligt/ålderdomligt med tanke på målgruppen. På sidan 426 kan man läsa att ”tyskarna förekom dem”, alltså att de hann före.

Historia för gymnasiet, från 1967, innehåller flertalet ord som kan räknas som krångliga och ålderdomliga. Dessa ord är inskränkte, arrendera, beträngt, intensifierades och umbäranden (s 212, 216, 218, 220, 222).

6. Diskussion

6.1 Historia för gymnasiet

Medellängden på meningarna i den analyserade delen av *Historia för gymnasiet* (1967) är 18,2 ord per mening. Det är högst av läromedlen och ligger i övre halvan av spannet på 15-20 ord, dock inte allt för högt. Man skulle med fördel kunna korta ner meningarna något för att göra det hela mer lättläst. Författaren varierar meningslängden till fördel för läsaren. Texten visar dock brister när det kommer till allt för långa meningar. Den innehåller flest meningar som består av mer än 25 ord, hela 38 stycken, vilket är alldeles för många. Av dessa meningar innehåller sju stycken över 40 ord. Texten har därför en del brister i meningslängd.

Samtliga stycken är relevanta och har en tydlig koppling till ämnet "andra världskriget". De flesta underrubriker passar även de bra med tillhörande text, dock inte alla. Ett fåtal rubriker skulle dock skulle passa bättre ihop med texten om man lade till något ord eller delade upp texten i två delar med var sin rubrik. Andra delar skulle kunna slås ihop under en rubrik. Exempel på detta är "Undret vid Dunkerque" som även handlar mycket om Winston Churchill, vilket skulle kunna läggas till i rubriken, alternativt delat upp det hela i två delar (Seth & Söderlund 1967, s 219-220). Ett annat exempel är rubrikerna "FN:s grundande" och "FN:s organisation" som skulle kunna slås ihop till en rubrik eftersom de behandlar i princip samma sak (Seth & Söderlund 1967, s 212) Texten har även några passande kapitelrubriker som gör den något mer lättläst, men framförallt gör det lättare att hitta särskilda delar i den. Sidorubrikerna anser jag vara något överflödiga och skulle utan problem kunna ingå i mellanrubrikerna. Det här är dock inte något som påverkar läsbarheten.

Punktuppställningar saknas i texten, men är kanske inte allt för viktigt. Att det saknas sammanfattning, faktarutor och frågor till texten är dock något jag anser försämrar läsbarheten rätt mycket. Någon form av sammanfattning är alltid till fördel att ha tillgängligt. Total avsaknad av faktarutor gör att jag finner texten tråkigare. Att det inte finns några frågor till texten gör det svårare för elever att bearbeta det de har läst. Möjligtvis finns det tillhörande frågor i någon annan bok eller stencil, vilket jag inte vet och ändå anser vara ett mindre bra alternativ för elever.

I boken finns det tre helsidor med bilder. Jag är lite skeptisk till placering av dem på ett fåtal helsidor. När man slår upp en sida utan bild (vilket innebär de allra flesta) saknar man därför ett intresseväckande element. Sidorna med enbart text kan därför se lite tyngre och tråkiga ut. Det i sin tur försvårar för läsaren.

Det är ett genomsnitt av satskonnotationer på 7,8 per 100 ord, vilket ligger klart över det snitt på 5,5 som jag har satt, till och med över siffran 7,3 som kunde räknas som ett högt tal. Av dessa är det 30 komparativa, 27 additiva och 17 temporal. De kausala utgör bara fyra stycken, vilket jag tycker är något få, eftersom det kan vara bra att få veta kausala samband i historien.

Utifrån principen om röst kan man absolut förbättra texten. Den innehåller visserligen mest konkreta verb och aktiva meningar (även om det förekommer en relativt hög andel passiveringar), men läsartilltal, frågor till läsaren och ett läsarvänligt pronomenumbruk förekommer ej. Det här är något som skulle kunna användas i texten för att öka läsbarheten. Det finns värderande ord som hjälper läsaren att skapa en relation till texten, men även en del krångliga ord som försvårar för läsaren.

6.2 Människans historia

I kapitlet om andra världskriget i *Människans historia* (1992) är snittmeningslängden 14,1 ord per mening. Det är en meningslängd som ligger något under spannet på 15-20 ord per mening. Variation av meningslängd är något som författaren tagit till vara och som underlättar för läsaren. Texten faller dock lite på att 21 meningar består av fler än 25 ord, samt att det finns en mening på hela 53 ord.

Precis som i fallet med *Historia för gymnasiet*, så är samtliga stycken relevanta med tanke på ämnet. Det är dock ett stycke som består av en enda mening och som skulle bättre ihop med ovanstående text (Westin 1992, s 429). Det förekommer några rubriker som borde ändras på grund av att de enbart visar på en del av vad stycket handlar om, eller inte är tillräckligt precisa. "Den slutgiltiga lösningen" är en sådan rubrik där texten mestadels handlar om hur tyskarna behandlade människor i ockuperade länder (Westin 1992, s 436-437). "Sverige" är ett annat exempel, där texten bör delas upp i flera delar på grund av det är ett lång textdel som behandlar väldigt mycket angående Sverige och kriget, bland annat hållningen till Norge och Finland under kriget, samt eftergifter till Tyskland (Westin 1992, s 434-435). Att dela upp i fler stycken eller ändra rubriken så att den passar underliggande text bättre är två fungerande alternativ. Precis som i *Historia för gymnasiet* har *Människans historia* kapitelrubriker som delar upp texten. Det gör det lättare att hitta den del av texten som man letar efter.

Att texten saknar punktuppställningar tycker jag inte spelar någon större roll. Den har en kort och koncis sammanfattning, givande faktarutor och relevanta textfrågor. Det underlättar

för läsaren både under och efter läsning. Faktarutan som handlar om Winston Churchill anser jag dock inte vara optimal i och med att den saknar bild och innehåller så pass mycket text att det liknar den övriga brödtexten (Westin 1992, s 427). Därmed försvinner funktionen och det blir i princip som den vanliga brödtexten, med den lilla skillnaden att sidan är i gul färg istället för vit.

Det finns 15 relevanta bilder i texten. De finns på i princip varje sida och bidrar till att skapa ett intresse för texten. Bilderna fungerar även förklarande med hjälp av kartor och liknande.

Det är ett snitt på 6,4 satskonnektioner per 100 ord, vilket ligger över snittet på 5,5 men under den högra siffran på 7,3. Man skulle därför med fördel kunna binda ihop texten på flera ställen med hjälp av satskonnektioner. Av dessa är det 35 additiva och 20 komparativa, men endast fem kausala och fyra temporala. Att få till bättre kausala och temporala samband anser jag är viktigt, för att läsaren ska kunna veta varför och när saker och ting sker.

texten har mest konkreta verb och aktiva meningar, men saknar så väl frågor till läsaren, som läsartilltal och ett läsarvänligt pronomenbruk, vilket innebär att texten har vissa egenskaper som ökar läsbarheten, samtidigt som vissa saknas. Det återfinns några onödigt krångliga ord som man enkelt skulle kunna byta ut mot andra ord. Det finns även ett antal värderande ord, i samtliga fall negativa ord om kriget och dess deltagare, vilket kan underlätta för läsaren genom att man skapar en relation byggd på åsikter om kriget.

6.3 Historia A

I den undersökta delen av *Historia A* (2007) finns i snitt 12,4 ord per mening, vilket är det lägsta antalet av det undersökta materialet och något jag anser vara mycket lågt med tanke på att det ligger under spannet på 15-20 ord per mening. Endast två meningar överstiger den maximala gränsen på 25 ord och texten är därför mycket välskriven utifrån principen om meningslängd. Precis som i övriga läromedel varierar meningslängden, vilket den bör göra. I det stora hela är alltså texten mycket lättläst när det kommer till undersökningen av meningslängd.

Historia A har relevanta stycken kopplade till andra världskriget och de allra flesta rubrikerna är väl lämpade för tillhörande text. Ett stycke består dock av endast en mening och skulle mycket väl kunna skriva ihop med ovanstående text, nämligen meningen ”På konferensen togs ett preliminärt beslut om bildandet av FN.”. Även några rubriker skulle behöva förändras för läsarens skull. Det är framförallt ett stycke som behandlar långt mer än

vad rubriken säger. Det är texten under rubriken ”Krig i Västeuropa” som även handlar om krig i Balkan, Nordafrika och Sovjetunionen. Uppdelning i fler textdelar eller infoga fler geografiska områden i rubriken skulle kunna fungera (Elm & Thulin 2007, s 148-149). ”Östeuropa det stora problemet” och ”Jaltakonferensen” är ett exempel på två delar som bör slås ihop, kanske med rubriken ”De allierade delar upp Östeuropa”, vilket texten handlar om (Elm & Thulin 2007, s 154).

Den här texten har både sammanfattning, faktarutor, punktuppställning och frågor. I den här delen av undersökningen tycker jag att texten lyckas mycket bra med att underlätta för läsaren.

I *Historia A* återfinns 28 intresseväckande och informativa bilder, vilket jag tycker kan göra texten något rörig. Det blir helt enkelt väldigt många bilder på varje sida.

Med ett snitt på 8,9 satskonnektioner per 100 ord ligger *Historia A* högst med sin betydande andel satskonnektioner, vilket är till textens fördel. Att det är hela 53 additiva satskonnektioner kan dock vara ett problem, eftersom ord som *och*, *också* med mera lätt kan bidra till att ge en stor mängd information på en liten andel text. Med endast fyra kausala konnektioner kan det vara svårt att få veta varför någon gör något eller varför något sker.

Texten innehåller mest aktiva meningar och konkreta verb vilket underlättar för läsaren. Författaren har däremot inte använt sig av läsartilltal, frågor och pronomenbruk som inbegriper läsaren. Det skulle kunna tillföras för att ge ökad läsbarhet.

Texten innehåller ett lågt antal värderande ord och meningar, vilket skulle kunna skapa en distans mellan text och läsare, eftersom man inte skapar den åsiktsrelation som man annars kan göra. Det finns dock några enstaka negativa ord/meningar, framförallt mot Tyskland, men till viss del även Sverige. Texten är ypperlig på det sätt att den inte innehåller några krångliga ord.

7. Slutsats och vidare forskning

Jag har i det här arbetet sett vissa resultat i min forskning. Det verkar till exempel som att läromedlen utvecklats till det bättre när det kommer till meningslängd. Från ett snitt på 18,2 ord/mening till 14,1 ord/mening och slutligen till 12,4 ord/mening. De alltför långa meningarna innehållandes över 25 ord har minskat rejält, från 38 meningar i den äldsta boken, till 21 meningar i läroboken från 1992 och slutligen till endast två meningar i den nyaste boken. Det är positivt att samtliga läromedel ligger inom eller under den gräns för

meningslängd som varit gällande för uppsatsen. Jag vet inte om jag skulle se ett liknande resultat om studien var baserad på tre andra läromedel från snarlika årtal, resultatet kan vara en tillfällighet.

Läromedlen har varit bra om man ser till mikro/makro, även om vissa rubriker och stycken skulle kunna förändras. Det finns vissa rubriker som skulle kunna ändras något för att bättre passa till texten, dessa rubriker är dock fortfarande relevanta och inget som i större grad bidrar till att göra texten svårläst. Det finns även rubriker som jag anser bör ändras, eftersom den tillhörande texten behandlar långt mer än rubriken säger. Den sortens rubriker är få till antalet och jag kan inte se någon särskild koppling till äldre eller nyare läromedel.

Den äldsta texten, från 1967, saknar en del gällande yttre och övergripande struktur, vilket jag anser gör texten sämre, med tanke på att den är tänkt som läromedel för elever. Den saknar faktarutor, sammanfattningar och frågor, vilket de båda andra texterna har. Det är dock ingen större skillnad mellan texten från 1992 och den från 2007. Jag anser att båda har lyckats bra med den yttre och övergripande strukturen. Precis som i resultatet med meningslängd är det här omöjligt att säga om det skett en utveckling över tid eller om det är en ren tillfällighet. Utan att veta kan jag tänka mig att det mycket väl finns läromedelstexter i historia från cirka 60-70-talet som har sammanfattningar, textfrågor och faktarutor.

Vissa faktorer som faller under begreppet *Röst* har författarna använt sig av, medan andra saknas. Samtliga läromedel består till större delen av ett aktivt språk med mestadels konkreta verb. Alla böckerna har även värderande ord som kan skapa en relation till läsaren, dock har den nyaste boken, *Historia A*, ett något mindre antal värderande ord/meningar än övriga böcker. Något som är intressant, men som tyvärr inte kan diskuteras djupare i den här uppsatsen, är det faktum att de olika läromedlen har visat olika bilder av kriget, dess deltagare och deras aktioner. *Historia A* innehåller till exempel ett textstycke med en rubrik som verkar kritisera Sveriges aktion, genom att i viss mån ifrågasätta Sveriges humanitära insatser. *Historia för gymnasiet*, den äldsta boken, har ett kapitel som starkt berömmar finnarnas mod och försök till försvar. *Människans historia*, boken från 1992, kritiserar starkt kriget och den terror som använts.

Ett pronomenbruk som innefattar läsaren (vi, du och liknande), läsartilltal och läsarfrågor har inte funnits med i någon av böckerna. Jag har inte stött på en lärobok som innehåller ett språk med läsartilltal och liknande, men det skulle absolut vara intressant att läsa, och framförallt veta hur stor del av alla läromedel som innehåller ett sådant språk.

Både *Människans historia* (1992) och *Historia för gymnasiet* (1967) innehåller några svåra ord, till skillnad från *Historia A* (2007), som gör att den innehåller bäst anpassat ordval.

Eftersom skillnaden mellan de båda äldre böckerna är marginella kan jag inte säga att det skett någon förändring över tid, även om den nyare boken innehåller ett lämpligare ordval. Som jag tidigare har varit inne på har jag själv tagit ut de ord som jag ansett vara ålderdomliga och komplicerade. Det finns säkert människor som utifrån sina förkunskaper och erfarenheter skulle valt ut andra ord, dock är det jag som har skrivit den här uppsatsen och jag hade tyvärr ingen mer anpassad teori att hänvisa till.

I det stora hela är skillnaderna små när det kommer till begreppet röst. Även om skrivråden för att uppnå en berättarröst till viss del har tillämpats olika väl inom olika områden, så är likheterna mellan texterna stora och någon särskild förändring över tid anser jag inte att resultatet har påvisat.

Satskonnektioner har använts flitigt i samtliga undersökta läromedel och med tanke på att den nyaste boken har haft flest och den äldsta boken näst flest så visar det inte på någon förändring över tid. Det här kan mycket väl bara vara en ren tillfällighet, där den äldsta och/eller näst äldsta boken skiljer sig från övriga läromedel från samma årtal. Kanske har satskonnektioner ökat med tiden, bara det att den här studien inte visar det. Den här studien är inte tänkt att behandla vilken sorts satskonnektioner som använts, men det kan vara värt att poängtera att de komparativa och additiva är i klar majoritet. Personligen tror jag att en text med många *och*, *samt*, *också* med mera, snarare kan bli tung på information än lättläst. Framförallt med tanke på att de temporala och kausala är i minoritet och därför blir texten fattig på tid- och orsaksförklaringar.

Jag anser att uppsatsen skulle gynnas av en utarbetad teori som var bättre mottagaranpassad. Framförallt när det kommer till svåra ord. Att gå på ålderdomliga och krångliga ord anser jag vara mycket diffust. Även när det kommer till andra faktorer hade en bättre lämpad teori varit till fördel, till exempel meningslängd och satskonnektioner. Det är elever som ska läsa läromedelstexterna, och för många av dem kanske en snittmeningslängd på 10 ord/mening är bäst lämpad. Det kanske behövs ett snitt på 12 satskonnektioner per 100 ord för att många elever ska kunna förstå texterna bra, och vad händer med läsförståelsen när till exempel temporala och kausala satskonnektioner används mycket sparsamt?

Som nämnts så har resultatet någorlunda visat hur väl de olika skrivråden tillämpats i läromedlen, samt hur läromedlen skiljer sig åt. Vissa resultat i förändring över tid kan även skimras, dock anser jag att materialet är alldeles för tunt för att besvara frågan. Det hade kunnat se helt annorlunda ut om jag analyserade läromedel i geografi eller samhällskunskap från samma årtal, eller andra läromedel i samma ämne, historia, från samma årtal. Det hade till och med kunnat bli ett annat resultat om jag analyserade andra avsnitt i samma böcker.

Den här studien skulle tjänat mycket på att ha ett källmaterial bestående av flertalet böcker från många olika årtal, till exempel minst en bok från varje år de senaste 50 åren. Det skulle även vara en fördel om hela, eller åtminstone fler delar i varje bok analyserades. Det här är dock på tok för stort för ett examensarbete, men kanske något som kan vara värt att forska vidare i.

Något annat som jag skulle kunna lämpa som sig som vidareforskning av den här uppsatsen skulle vara att sammanfatta informationen som givits i källmaterialet och omarbeta texterna efter de faktorer som ökar läsbarheten, och sedan testa texterna på elever för att se vilka de anser vara mest lättläst. Man kan låta de läsa en originaltext, en text omarbetad utifrån ett par faktorer och en text omarbetad utifrån samtliga faktorer. Antingen kan samma elever få läsa alla texter eller så kan olika elever få läsa olika texter och sedan genomgå ett läsförståelseprov baserat på den lästa texten. I det sistnämnda fallet bör dock antalet elever vara många för att minska risken att elevernas förkunskap och läsförståelse påverkar resultat allt för mycket.

Jag anser att den här studien snarare har väckt fler frågor än besvarat de jag har ställt och att det framförallt är förarbetet som har gett något mer konkret att stå på i mitt kommande yrke som lärare.

8. Studiens koppling till min kommande lärarroll

Det här arbetet har fått mig att fundera mycket över elevers olikheter, att elevers förkunskaper, intressen och språkliga kompetens kan skilja sig rejält. Jag minns att när jag som elev läste läromedel tänkte jag ofta ”det är så mycket onödig text, kom till saken istället” och att jag istället själv ofta valde att sammanfatta varje del i punkter, med viktiga händelser, platser, årtal etc. För mig skulle en text som genomsyras av en röst snarare stjälpas än hjälpa. Det finns alldeles säkert fler elever som mig i skolans värld, samtidigt som många skulle kunna ha stor hjälp av en tydlig berättarröst. Det är därför viktigt att se elever som individer och om möjligt ge de en lärobok som är anpassad efter dem. Vissa kan behöva en bok med tydlig berättarröst, andra behöver en bok med mycket punktuppställningar och sammanfattningar, ytterligare några kan behöva mycket bilder för att hålla intresset vid liv och på bästa sätt kunna ta till sig informationen. Några kan behöva mycket frågor till texten så att man kan arbeta med den och tillgodogöra sig sin kunskap. För vissa elever kanske till och med det bästa alternativet är rörliga bilder eller ljudböcker.

Jag har tidigare sett läroboken som ett sätt för elever att själva ta till sig information, men

har nu även förstått vikten av att diskutera läromedel, på samma sätt som man gör med skönlitteratur, som för mig varit självklart att det bör diskuteras. Med tanke på att det undersökta källmaterialet har haft mycket få kausala satskonnekationer kan det vara svårt för elever att förstå varför vissa handlingar utförts eller saker skett. Och även om eleverna till synes har förstått vad texten handlar om och inte är i behov av ett lärarlett samtal så brukar man säga att repetition är kunskapens moder, så det kan vara till stor fördel att aktivt behandla texter man har läst, oavsett om det är skönlitterära texter eller läromedelstexter.

Allt förarbete om läsbarhet har stärkt min kunskap i hur man kan anpassa texter till elever och hur man kan se att texter kanske inte är lämpliga för många elever att läsa, utifrån ett perspektiv om läsbarhet. Det här är något som jag tror går att tillämpa på läromedel i de allra flesta ämnen, inte enbart historia. Jag känner att jag absolut skulle vilja vara med och påverka vilka läromedel man tar in och använder sig av på den skola jag i framtiden kommer att jobba på, så att eleverna får bästa möjliga förutsättningar att nå upp till de betyg de strävar efter. Läsbarhet är något som alla lärare kan tjäna mycket på att fördjupa sig i, men jag kan förstå att vissa saknar tid och lust. Eftersom jag har svenska som inriktning, kan det te sig rätt naturligt med ett intresse för språklig analys och läsbarhet, vilket kanske inte är lika naturligt för en lärare med geografi och religion som inriktningar. Men alla lärare vill, förhoppningsvis, att elever ska lära sig så mycket som möjligt och i dessa fall kanske man kan ta hjälp av kollegor för att finna bästa möjliga läromedel. Om jag kan vara den här kollegan vore det guld värt, och arbetet med den här uppsatsen har då fyllt en viktig funktion. Förhoppningsvis kan jag och andra lärare dra nytta av den här kunskapen så att eleverna får bäst möjliga läromedel. På deras student kan man då kanske ställa frågan, ”Vad har du lärt dig om andra världskriget?” och få ett svar man finner minst sagt tillfredsställande.

9. Käll- och litteraturförteckning

9.1 Källor

Elm, s., & Thulin, B., 2007: *Historia A*. Malmö: Interskol Förlag

Seth, I., & Söderlund, E., 1967: *Historia för gymnasiet. Årskurs 2-3*. Stockholm: Bonniers boktryckeri

Westin, T. G., 1992: *Människans historia 2. Åren 1815-1945*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

9.2 Litteratur

Gunnartz, K., 2010: *Prata som folk, Einstein. Att berätta begripligt om vetenskap*. Stockholm: Norstedts.

Melin, L., & Lange, s., 2006: *Att analysera text. Stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Nord, A., 2011: *Att göra någon annans text tydlig. Förutsättningar och språkideal vid språkbearbetning av myndighetstext*. Uppsala: Universitetstryckeriet.

Nyström, C., 2001: *Hur hänger det ihop?. En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Ransgart, M., 2003: *Begriplighet och engagemang i lärobokstext: en undersökning om läsförståelse hos mellanstadielever*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, stockholms Universitet.

Reichenberg, M., 2000: *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Reichenberg, M., 2005: *"Det är därför vi aldrig läser i den boken". Gymnasieelevers tankar om läsning och tryckta texter*. Göteborg: IPD-rapport 298:2005:6

Reichenberg, M., 2008: *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur

Thurén, T., 2000: *Populärvetenskapens retorik. Inte bara att förenkla*. Stockholm: Liber.

Svenska språknämnden 2006: *Textvård. Att läsa, skriva och bedöma texter*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

[http://www.sprakradet.se/2066 17/ 12-2012](http://www.sprakradet.se/2066%2017/12-2012)

[http://www.sprakradet.se/testet 17/12-2012](http://www.sprakradet.se/testet%2017/12-2012)

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/01/97/75/9903a7c4.pdf> 17/12-2012

10 Bifogade Bilagor

10.1 Meningslängd (bilaga 1)

Antal ord i meningen	Antal meningar, Historia A	Antal meningar, Människans historia	Antal meningar, Historia för gymnasiet
2		2	
3		1	
4	3	11	2
5	5	9	5
6	9	15	4
7	14	14	8
8	12	19	9
9	14	18	6
10	11	17	17
11	18	18	6
12	10	21	11
13	15	29	12
14	11	14	6
15	8	21	7
16	6	11	8
17	12	17	7
18	3	12	10
19	3	13	4
20	4	12	10
21	4	4	7
22	2	7	3
23	1	5	5
24	5	5	11
25		7	9
26	1	7	6
27		4	3
28		1	3
29	1	3	2
30			2
31		1	2
32		3	3
33		1	3
34			4
35			2
37			1
41			2
43			1
44			1
45			1
48			2
54		1	

10.2 Makrotema-mikrotema, rubriker (bilaga 2)

10.2.1 Historia A

Andra Världskriget 1939-1945 (Huvudrubrik)

Krig i Västeuropa (s 148-149)

Operation Barbarossa (s 149-150)

Krig i Stilla havet (s 150)

Pearl Harbor (s 151)

Globalt Krig (s 151)

Axelmakterna (s 151)

Vändpunkt (s 152)

Invasion i Europa – D-dagen (s 153)

De allierades krigsmål (s 153)

Östeuropa det stora problemet (s 154)

Jaltakonferensen (s 154)

Krigsslutet (s 155)

Krigets offer (s 156)

Krigsförbrytelser (s 156-157)

Norden 1939-1945

Sverige (s 159)

Finland (s 159)

Finland fick avstå landområden (s 160)

Danmark och Norge ockuperas (s 160)

Krigsåren i Sverige (s 160)

Sverige gör en humanitär insats? (s 161)

Svenska försörjningsproblem (s 161)

10.2.2 Människans historia

Andra Världskriget 1939-1945 (Huvudrubrik)

Blixtkrigen (Kapitelrubrik)

Förutsättningar och strategi (s 425)

Polen, Baltikum och Finland (s 426)

Danmark och Norge, Holland, Belgien och Frankrike (s 426)

Storbrittanien (s 426-427)

Sovjetunionen (427)

Japans blixtkrig (s 428)

Blixtkrigens resultat (s 428)

Avgörandets år (Kapitelrubrik)

I Sovjetunionen: Stalingrad (s 429)

I Nordafrika: El Alamein (s 429)

I Stilla havet: amerikansk motoffensiv (s 429)

Krigets slutskede 1943-45 (Kapitelrubrik)

Krigsmål och samverkan (s 430)

Uppladdning inför slutstriden (s 430)

Invasionen i Frankrike (s 430-431)

Sovjetisk offensiv i öst (s 431)

Tysklands sammanbrott (s 432)

Japans sammanbrott (s 432)

Norden (Kapitelrubrik)

Danmark (s 433)

Norge (s 433-434)

Finland (s 434)

Sverige (s 434-435)

Krigets facit (Kapitelrubrik)

Den slutgiltiga lösningen (s 436-437)

Nürnberggrättegångar (s 437)

10.2.3 Historia för gymnasiet

Andra världskriget 1939-1945

De tyska framgångarnas tid (Kapitelrubrik)

Den offensiva krigföringen (s 210)

Polens nederlag (s 210-211)

Sovjetrysslands utvidgning västerut (s 211)

Den tyska ockupationen av Danmark och Norge (s 211)

Frankrikes nederlag (s 211)

Undret vid Dunkerque (s 212)

Slaget om Storbrittanien (s 212)

U-båtskrig och flygraider (s 212, 214)

Den tyska erövringen av Balkanhalvön (s 214)

Offensiven mot Ryssland (s 214)

Kriget i Fjärran Östern (Kapitelrubrik)

De japanska framgångarna 1941-42 (s 215)

De allierades motoffensiv 1942-45 (s 215)

De allierades seger (Kapitelrubrik)

Rysslands seger vid Stalingrad (s 216)

Axelmakternas nederlag i Nordafrika (s 216)

Axelmakternas nederlag i Europa och Östasien (s 216, 218)

Krigsförbrytelse (Kapitelrubrik)

De nazistiska illdåden (s 218)

Bestraffandet av krigsförbrytare (s 218-219)

Förenta Nationerna (Kapitelrubrik)

FN:s grundande (s 219)

FN:s organization (s 219-220)

De nordiska staterna under andra världskriget (Kapitelrubrik)

Finland (Sidorubrik)

Finlands båda krig med Sovjetunionen (s 220-221)

Danmark och Norge (Sidorubrik)

Den tyska ockupationen (s 221)

Motståndsrörelserna (s 221-222)

Sverige (Sidorubrik)

Eftegifterna för tyska påtryckningar (s 222)

Samlingsregeringen (s 222-223)

Den svenska försörjningspolitiken (223-224)

Krigsslutet (Sidorubrik)

Krigets slutskede (s 224, 226)

Fredsslutet mellan Finland och Sovjetunionen (s 226)

10.3 Satskonnektioner (bilaga 3)

Ord	Typ av satskonnektion	Historia A, antal	Människans historia, antal	Historia för gymnasiet, antal
Än	Komparativ		1	5
Även	Additiv	1		2
Dessförinnan	Temporal			1
Därefter	Temporal	1		
Därför	Kausal	1	2	2
Därmed	Kausal	1	2	
Däriigenom	Kausal		1	
Därpå	Temporal			1
Efter	Temporal	2	3	1
Eftersom	Kausal	1		
Eller	Additiv	1	1	
För att	Kausal	1		2
Innan	Temporal			1
Inom*	Temporal			2
Istället	Komparativ	1	1	2
Liksom	Komparativ	1		
Medan	Temporal	1		2
Men	Komparativ	7	5	5
När	Temporal	4		1
Och	Additiv	48	29	22
Också	Additiv	3	4	1
Samt	Additiv		1	2
Samtidigt	Temporal	1		
Sedan	Temporal	2		1
Som	Komparativ	9	11	16
Trots	Komparativ	1	2	2
Under*	Temporal	2	1	7

*Inom som en tidsförklarande faktor, så som "Inom mindre än en månad...".

*Under som en tidsförklarande faktor, så som "Under finska vinterkriget..."